

Faculteit Letteren en Wijsbegeerte
Masterproef Taal- en Letterkunde
Master Nederlands

Is d8 de nieuwe verleden tijd van denken?

Een onderzoek naar de invloed van sms- en chattaal op de algemene spellingpraktijk van
Limburgse tieners

Vicky Hazen

Promotor: Prof. Dr. Reinhild Vandekerckhove
Assessor: Benny De Decker

Universiteit Antwerpen
Academiejaar 2014-2015

WOORD VOORAF

Deze masterproef zou niet tot stand gekomen zijn zonder de hulp, inzet en inspanningen van enkele personen.

Mijn grootste dank gaat uit naar mijn promotor professor Reinhild Vandekerckhove. Zij verdient alle eer, op welke manier dan ook. Ik wil haar graag bedanken voor de uiterst waardevolle begeleiding, voor haar wijsheid en raad, voor haar geduld en bijsturing. Dankzij haar kon ik deze masterproef in alle vrijheid construeren.

Daarnaast richt ik een bijzondere blijk van erkentelijkheid tot de twee scholen die het aanzienlijke schoolmateriaal ter beschikking wilden stellen. Zonder hen zou dit onderzoek niet mogelijk zijn geweest. Het verzamelde corpus is dan ook het resultaat van hun bereidwilligheid en gastvrijheid.

Een woord van dank gaat uit naar mijn partner voor de kritische commentaren, het onpeilbare vertrouwen en de vele (doorgaans verplichte) koffiepauzes.

Tot slot bedank ik mijn zus en ouders voor de aanmoedigende schouderklopjes, de interesse en de onvoorwaardelijke steun.

INHOUD

Abstract.....	5
1. Inleiding.....	6
1.1. Sms- en chattaal: verrijking of verloederling van de schrijftaal?.....	6
1.2. Onderzoeksvragen.....	9
2. Methodologisch kader.....	10
2.1. Corpusonderzoek.....	10
2.1.1. Informanten en corpus.....	10
2.1.2. Methode.....	12
2.1.2.1. Klassieke spelfouten.....	13
2.1.2.2. Chattalige spellingsafwijkingen.....	15
2.2. Vragenlijst voor leerkrachten.....	16
3. Resultaten.....	17
3.1. Corpusonderzoek.....	17
3.1.1. Frequentie van de spelfouten.....	17
3.1.2. Aard van de spelfouten.....	20
3.1.3. Relatie chattalige spellingsafwijkingen en medium.....	25
3.2. Vragenlijst voor leerkrachten.....	26
4. Besluit.....	28
5. Bibliografie.....	30
6. Bijlagen.....	32
6.1. Bijlage 1: informantengegevens.....	32
6.2. Bijlage 2: gegevens schoolmateriaal.....	39
6.3. Bijlage 3: vragenlijst voor leerkrachten.....	40
6.4. Bijlage 4: resultaten klassieke spelfouten.....	41
6.5. Bijlage 5: significantietesten.....	42

ABSTRACT

Deze masterproef verricht onderzoek naar de algemene spellingpraktijk van Limburgse tieners uit het oostelijke gedeelte van de provincie en de mogelijke correlatie met hun chatgedrag. Het materiaal bestaat uit 2051 (huis)taken, toetsen en examens die tot stand gekomen zijn in schoolcontext. Deze verzameling vormt het uitgangspunt voor de analyse en categorisering van spelfouten, rekening houdend met potentiële interferentie van chattaal. De classificatie bestaat uit een onderscheid tussen klassieke spelfouten en chattalige spellingsafwijkingen. De informanten betreffen 404 jongeren tussen 15 en 19 jaar, afkomstig uit het Algemeen Secundair Onderwijs, Technisch Secundair Onderwijs en Beroeps Secundair Onderwijs. Daarnaast brengt een vragenlijst de opinies van leerkrachten over het spellinggebruik en de spellingsbeheersing van hun leerlingen in kaart. De enquête van Gheuens (2010) is gebruikt als basis.

Uit het corpusonderzoek blijkt dat slechts 2,7 procent van de spelfouten mogelijk beïnvloed is door sms- en chattaal. Leerlingen uit het BSO maken significant meer spelfouten met interferentie van *chatspeak*, namelijk 11,1 procent, dan leerlingen uit het ASO en TSO. Dit percentage bestaat echter hoofdzakelijk uit niet-prototypische chatkenmerken. Mogelijk zijn de chatwoordbeelden voor de BSO-jongeren dominant geworden. Een andere verklaring is onvoldoende registerbeheersing.

De enquêteresultaten tonen aan dat ASO-leerkrachten sociale media en de nieuwe leerplannen met minder aandacht voor spelling de oorzaken vinden van de chattalige spellingsafwijkingen. De leerkrachten uit het TSO en BSO wijzen eveneens op sociale media, maar daarnaast stellen ze dat de alternatieve spellingsfenomenen een gevolg zouden kunnen zijn van het weinig waarnemen van formele schrijftaal buiten de schooluren.

1. INLEIDING

1.1 SMS- EN CHATTAAL: VERRIJKING OF VERLOEDERING VAN DE SCHRIJFTAAL?

In de trein, in de klas, in de sportschool, thuis, op straat... Overal staan jongeren in verbinding met elkaar dankzij de interactieve sms- en chatberichten die voortdurend heen en weer verstuurd worden. De huidige generatie, bestaande uit “digital natives” (Androutsopoulos 2011: 145), is dan ook opgegroeid met nieuwe technologieën die leiden tot een eigen, normafwijkende schrijftaal.

Instant Messaging (IM), het versturen van berichten, is “a one-to-one synchronous form of computer-mediated communication (CMC)” (Baron 2004: 13). Hoewel het ook mogelijk is om met meerdere gesprekspartners tegelijk te chatten binnen een en hetzelfde gesprekskader, wordt IM voornamelijk gebruikt voor een-op-eengesprekken (Tagliamonte & Denis 2008: 5). Niet alleen kan er gecommuniceerd worden via de computer, ook met behulp van een gsm of *smartphone* kunnen gesprekspartners synchroon met elkaar chatten. In de volgende hoofdstukken worden zowel sms- als chattaal ondergebracht in het overkoepelende begrip *chatspeak*.

Ook al zien de gesprekspartners elkaar niet, toch lijkt het levendige taalgebruik in chatmateriaal overeenkomsten te vertonen met een *real time* gesproken conversatie. Dit taalgebruik mag echter niet zomaar gereduceerd worden tot ‘geschreven spreektaal’. *Chatspeak* is een apart genre die karakteristieken van geschreven en gesproken taal combineert met de typische chatkenmerken (Vandekerckhove & Nobels 2010: 658). Deze eigenschappen kunnen verduidelijkt worden aan de hand van drie chatmaximes (Androutsopoulos 2011: 149; Crystal 2001: 10; Vandekerckhove & Nobels 2010: 658). Herring (2001: 617) merkt op dat slechts een klein aantal chatkenmerken geproduceerd wordt door onoplettendheid of het gebrek aan kennis van de standaardnorm. Het merendeel is gemaakt om de onderstaande maximes na te streven.

Het eerste chatmaxime, dat het principe van ‘oraliteit’ genoemd kan worden, betreft schrijven zoals je spreekt. Niet alleen verlopen sms- en chattaal relatief synchroon zoals een *face to face* gesprek, ook zijn er elementen van informeel taalgebruik zoals regiolect- of dialectkenmerken in terug te vinden die normaliter niet optreden in geschreven taal (Vandekerckhove & Nobels 2010: 659). *Chatspeak* demonstreert dan ook een unieke samensmelting van varianten (Tagliamonte & Denis 2008: 25), door De Decker & Vandekerckhove (2013: 2) ook wel een “hybride variëteit of een mixed code van standaardtaal, tussentaal en dialect” genoemd. Op deze manier brengen jongeren de schrijftaal dichter bij de spreektaal.

Het tweede chatmaxime, het maxime van ‘economie’, gaat over het zo snel mogelijk schrijven. Om de chatbeurten vlot af te wisselen, gebruiken chatters onder meer de volgende elementen die prototypisch zijn voor het begunstigen van een snelle interactie: elliptische zinnen, afkortingen (*mss* ‘misschien’), acroniemen (*biw* ‘ben ik weer’) en lettercijfercombinaties zoals *w8* ‘wacht’, ook wel *leetspeak* genoemd. Andere snelheidsbevorderende strategieën zijn clusterreducties (*egt* ‘echt’) en overige verkorte vormen zoals *hy* (‘hij’).

Het derde chatmaxime betreft ten slotte compensatorische expressieve strategieën. Chatters proberen de afwezigheid van (orale) expressiemogelijkheden te compenseren. Naast het toevoegen van letters (*jah* ‘ja’) is het herhalen van letters (*eten was zaaalig* ‘zalig’), ook wel *flooding* genoemd, een component om meer klemtoon aan het gesprek toe te voegen. Het ongewoon gebruik van hoofdletters (*KIJK DAN* ‘kijk dan’) en interpunctie (*echt???* ‘echt?’) is eveneens een mogelijkheid om te beantwoorden aan de afwezigheid van stemvolume. Om het gebrek aan lichaamstaal te compenseren kan de chatter allerlei emoticons gebruiken. Zulke strategieën demonstreren de bekwaamheid van de gebruikers om de computer als medium aan te passen aan hun expressiebehoeften (Herring 2001: 617).

Deze ongecontroleerde, vrijgevochten en creatieve vorm van schrijven zou volgens media, ouders en leerkrachten een aanslag zijn op het Nederlands. De laatste jaren zijn er dan ook veel artikels verschenen waarin deze ongerustheid tot uiting komt, gaande van “het succes van dat taaltje baart Vlaamse leerkrachten grote zorgen” (Rits 2009)¹, “[het zou] het taalgevoel van jongeren aantasten” (Soenens 2002)² tot “steeds meer Vlaamse ouders en leerkrachten klagen over de taalverloedering bij de jongeren” (Peeters 2005)³. In *Het Belang van Limburg* getuigen drie Vlaamse leerkrachten Nederlands over de sms- en chattaal die steeds vaker opduiken in huistaken en toetsen. Hierin spellen de leerlingen ‘niks’ als *nx*, ‘dacht’ als *d8* en laten ze de eind-*n* achterwege. Ze zouden “correct spellen niet belangrijk vinden” en “niet doorhebben dat ze moeten switchen” (Bertrand 2004)⁴. Daarnaast blijkt uit *Taalpeil 2009*, een publieksonderzoek van de Nederlandse Taalunie, dat maar liefst 68 procent van de Nederlanders en Vlamingen sms- en chattaal “een bedreiging [vindt] voor het (geschreven) Nederlands” (T’Sas 2009)⁵. Niet alleen in het Nederlandse taalgebied zouden deze alternatieve spellingsvormen, afwijkend van de standaardnorm, voor verloedering van de schrijftaal zorgen. Lee (2002)⁶ verklaart dat sommige leerkrachten de afkortingen zien als een voortdurende aanval van de technologie op de formele Engelse schrijftaal. Jongeren, ook wel “Generation Text” genoemd (Thurlow 2007: 219), worden dan ook vaak beschuldigd van het opnieuw uitvinden en vernielen van enerzijds de Engelse taal en anderzijds de gehele sociale orde (Thurlow 2007: 216). Ook Baron (2008: 176) merkt op dat “internet language is corrupting the way we craft traditional writing or even speak face-to-face”. De nieuwe vorm van communiceren die gekarakteriseerd wordt als ondermaats en inadequaats (Thurlow 2007: 222) zou ook een negatieve invloed hebben op de taalcompetenties van de leerlingen. Zo zou chattaal ongewenst lees- en schrijfgedrag creëren en de formele taalbekwaamheid beschadigen (Craig 2003: 118). Hierdoor zouden de tieners het vermogen om correct te spreken of om zichzelf correct uit te drukken verloren hebben (Thurlow 2007: 213). Ook bezorgde ouders onderschrijven dat de verwerpelijke chattaal de schrijfvaardigheid van hun kinderen zou vernielen (Friess 2003)⁷.

¹ Jelle Rits, ‘Uurtje sms’ en beter dan boek lezen’. In: *Het Laatste Nieuws*, 21 februari 2009.

² Dominique Soenens, ‘Een nul voor Nederlands’. In: *Knack*, 8 mei 2002.

³ Marnix Peeters, ‘SMS-taaltje van jongeren verontrust ouders’. In: *Het Laatste Nieuws*, 15 juni 2005

⁴ De titel van deze masterproef is geïnspireerd op Bertrands artikel “De verleden tijd van denken is d8”, verschenen op 25 november 2004 in *Het Belang van Limburg*.

⁵ <http://taalschrift.org/reportage/001614.html>

⁶ <http://www.nytimes.com/2002/09/19/technology/i-think-therefore-im.html>

⁷ http://usatoday30.usatoday.com/life/2003-03-31-chat_x.htm

Naast de vele critici die in sms- en chattaal een verloedering van de schrijftaal zien, zijn er ook taalkundigen die de opkomst van de sociale media een verrijking vinden voor de schrijftaal: Tagliamonte & Denis (2008: 27) besluiten in hun onderzoek dat *Instant Messaging* niet de ondergang van deze generatie is, maar wel een expansief nieuwe linguïstische renaissance; ook Van Wijk & Den Ouden (2006: 194-195) zien de nieuwe taal als een spellingsvernieuwing waarmee jongeren hun “identiteit kunnen uitdrukken en in staat zijn onderlinge verbondenheid te creëren”; Boneva et al. (2006: 653) poneren dat internettaal helpt om de sociale identiteit van een adolescent vorm te geven; Androutsopoulos (2000 in Thurlow 2003)⁸ is eveneens van mening dat deze nieuwe spelling een krachtig, maar speels middel voor jongeren is om hun sociale identiteiten te bevestigen en om zich te onderscheiden van hun ouders; De Decker & Vandekerckhove (2013: 3) vinden chattaal “een vorm van taalrijkdom waarmee gescoord kan worden bij de peergroep”; O’Connor (2005)⁹ duidt op het gegeven dat jongeren nu meer dan ooit schrijven; Baron (2005: 31) verklaart dat IM waarschijnlijk geen rol zal spelen in veranderende schrijfnormen, tenzij ouders en leerkrachten dat toelaten; Craig (2003: 133) stelt dat IM taalproblemen kan belichten, maar ze niet creëert. Sommigen suggereren dat sms- en chattaal goed zouden zijn om in de klas te gebruiken. Zo draagt Farmer (2005: 60) aan dat IM een ideaal coöperatief communicatiemiddel is voor op school. Het gebruik van chattaal tijdens de lessen zou onder meer een geëngageerde leeromgeving voor leerlingen creëren. Lewis & Fabos (2005: 496) vinden dat het goed zou zijn om leerlingen te laten nadenken over hun eigen chatpraktijken en de verschillende vormen van schrijftaal. O’Connor (2005: 4), tot slot, suggereert eveneens dat IM gebruikt kan worden om leerlingen te onderwijzen over het schrijven voor een publiek.

Uit de meeste empirische studies blijkt dat chattaal geen bedreiging vormt voor de schrijftaal (Thurlow & Poff 2011: 7). De overtuiging dat leerlingen ‘netspeak’ of sms-taal in hun toetsen gebruiken, wordt door Thurlow (2007: 225) dan ook gezien als een taalmythe van de media. Daarnaast heeft Spooren (2009: 339) geen verband gevonden tussen het gebruik van nieuwe media en de schrijfkwaliteit van jongeren op school. Bouillod, Chanquoy en Gombert (2007 in Spooren 2009: 331) constateren een positieve relatie tussen de sms-intensiteit en spelvaardigheid van jonge kinderen, maar een negatieve relatie bij oudere kinderen. Het onderzoek van Dürscheid & Wagner (2010 in Androutsopoulos 2011: 148) stelt vast dat chattaal geen invloed heeft op het schrijven in schoolcontext. De schrijftaal van jongeren is divers en individueel, maar op school is er geen interferentie van informeel schrijven: “out-of-school digital texts contain some features that do not appear in school essays, but features of networked writing are not transferred to school writing”. Plester & Wood (2009: 1122) concluderen dat kennis van sms-taal leidt tot een ruime woordenschat en een groter fonologisch bewustzijn. De studie van Tagliamonte & Denis (2008: 27) laat tot slot zien dat de taal van sociale media niet interfereert met de standaardnormen van de schrijftaal.

Bovenstaande onderzoeken tonen aan dat er reeds resultaten beschikbaar zijn over de impact van sms- en chattaal op de spellingpraktijk van leerlingen. Voor het Nederlandse taalgebied is dit echter beperkt. De nood aan aanvullend onderzoek vormt dan ook de aanleiding tot de masterproef. Enerzijds beoogt deze studie te onderzoeken of de

⁸ <http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a3/thurlow2002003-paper.html>

⁹ <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/literacy/articles/instant-messaging/>

spellingsfenomenen zoals *suc6 vndg* ('succes vandaag') hun weg vinden naar de gecontroleerde schoolcontext. Anderzijds worden de percepties van leerkrachten over het spellinggebruik en de spellingbeheersing van hun leerlingen in kaart gebracht.

Om in deze behoeften te voorzien is er geopteerd voor een corpusonderzoek en een leerkrachtenbevraging. Het corpusonderzoek probeert een antwoord te formuleren op de vraag of chattalige spellingsafwijkingen daadwerkelijk opduiken in schoolmateriaal. De vragenlijst focust op de meningen van leerkrachten over het spelgedrag van hun leerlingen. In hoofdstuk 2 worden deze onderzoekscomponenten uiteengezet. Paragraaf 1.2 behandelt de onderzoeksvragen die in dit onderzoek aan bod komen. In hoofdstuk 3 worden de resultaten van deze tweeledige masterproef besproken. Tot slot staat hoofdstuk 4 in het teken van het formuleren van een conclusie.

1.2 ONDERZOEKSVRAGEN

De eerste centrale vraagstelling 'Op welke wijze hebben sms- en chattaal een impact op de algemene spellingpraktijk van Limburgse tieners?' probeert een antwoord te vinden op de vraag of sms- en chattaalkenmerken al dan niet hun weg vinden naar formele schrijfcontexten. Door middel van een corpusonderzoek, waarin gegevens zoals toetsen, (huis)taken en examens verzameld en geanalyseerd worden, tracht deze masterproef kennis te vergaren over de invloed van nieuwe media in schoolcontext.

Deze onderzoeksvraag kan vervolgens verfijnd worden door twee specifieke deelvragen. Aan de hand van de eerste deelvraag 'Is het aandeel chattalige spellingsafwijkingen verschillend voor de verschillende opleidingsniveaus?' wordt er nagegaan of in bepaalde onderwijsvormen meer of minder spelfouten gemaakt worden die beïnvloed zijn door sms- en chattaal. De tweede deelvraag 'Is er een relatie tussen het medium waarbinnen schooltaken vervaardigd zijn, i.c. digitaal of niet-digitaal, en de gedetecteerde chattalige spellingsafwijkingen?' onderzoekt of er een verband is tussen de spelfouten met interferentie van *chatspeak* en de manier waarop huistaken gemaakt zijn, namelijk digitaal of niet-digitaal.

Tot slot beoogt dit onderzoek aan de hand van de tweede onderzoeksvraag 'Hoe beoordelen leerkrachten uit het secundair onderwijs de algemene spellingpraktijk van hun leerlingen?' de visie van leerkrachten omtrent spellinggebruik en spellingbeheersing in kaart te brengen. Om op deze vraag een gefundeerd antwoord te formuleren, werd er gebruik gemaakt van een leerkrachtenbevraging.

2. METHODOLOGISCH KADER

Het eerste gedeelte (§ 2.1) van deze studie betreft een corpusonderzoek. In paragraaf 2.1.1 worden de informanten en het corpus toegelicht. Paragraaf 2.1.2 expliciteert de methode die gebruikt werd voor de analyse en categorisering van spelfouten.

Het tweede gedeelte van deze masterproef (§ 2.2) presenteert een enquête waarin leerkrachten uit alle opleidingsniveaus bevraagd worden over het spelgedrag van hun leerlingen.

2.1 CORPUSONDERZOEK

2.1.1 INFORMANTEN EN CORPUS

Deze studie concentreert zich op de spellingpraktijk van Oost-Limburgse tieners tussen 15 en 19 jaar met voornamelijk het Nederlands als moedertaal. Leeftijd en geslacht zijn geen onafhankelijke variabelen in dit onderzoek. Aangezien leerlingen het studiejaar zouden kunnen overdoen, is de precieze leeftijd moeilijk te achterhalen. Er wordt uitgegaan van een standaardcontinuüm waar de jongste leerling (15 jaar) in het derde middelbaar zit en de oudste leerling (19 jaar) in het zevende specialisatiejaar. Het geslacht achterhalen is doorgaans minder ingewikkeld, maar ook hier zijn uitzonderingen. Een naam zoals ‘Kim’ werd bijgevolg ingedeeld bij vrouwelijke informanten.

De leerlingen zijn afkomstig uit het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO), Technisch Secundair Onderwijs (TSO) en Beroeps Secundair Onderwijs (BSO), verdeeld over twee scholen in de grensstad Maaseik. In de mate van het mogelijke werd getracht om Nederlands-Limburgse jongeren buiten beschouwing te laten. Er kan echter niet met zekerheid gesteld worden dat alle informanten die over de grens wonen doeltreffend uit het corpus gefilterd zijn.

In totaal namen 404 leerlingen deel aan het corpusonderzoek, verdeeld over de drie opleidingsniveaus. Elke informant kreeg een code (V voor vrouw, M voor man) met een volgnummer om anonimiteit te waarborgen. Aangezien er archieven geraadpleegd werden, kwamen de informanten herhaaldelijk terug in het corpus. Dit is het best te verduidelijken aan de hand van een voorbeeld. Een toets van V1 uit het jaar 2011 werd gemaakt wanneer zij in het derde middelbaar zat. Diezelfde persoon keerde terug in een toets van 2013 waar zij in het vijfde jaar zat. Om een billijke weergave van informanten te schetsen, werd iedere leerling bijgevolg slechts eenmaal geteld. In bijlage 1 staan alle leerlingen geordend volgens code (bijv. V1), opleidingsvorm (bijv. ASO), studiejaar- en richting (bijv. 4 humane wetenschappen) en periode (schooljaar 2012).

	ASO	TSO	BSO	Totaal
Jongens	46 33,82%	77 43,75%	40 43,48%	163 40,35%
Meisjes	90 66,18%	99 56,25%	52 56,52%	241 59,65%
Totaal	136 100%	176 100%	92 100%	404 100%

Tabel 1: informanten

Tabel 1 toont aan dat de informanten relatief gelijkwaardig over de verschillende opleidingsvormen verdeeld zijn. Uit het ASO zijn 90 meisjes (66,18%) en 46 jongens (33,82%) afkomstig, 99 meisjes (56,25%) en 77 jongens (43,75%) komen uit het TSO, 52 meisjes (56,52%) en 77 jongens (43,48%) volgen les in het BSO. Uit de tabel blijkt dus dat beide seksen in het TSO en BSO doorgaans gelijk vertegenwoordigd zijn. In het ASO bestaat het merendeel (namelijk 66,18 procent) echter uit meisjes. Het TSO beschikt over de meeste informanten (176 ofwel 43,56%) aangezien het grootste deel van het materiaal ook uit dit onderwijsniveau afkomstig is. In totaal werden meer gegevens verzameld van meisjes (241 ofwel 59,65%) dan van jongens (163 ofwel 40,35%).

	ASO	TSO	BSO	Totaal
Toetsen/taken	228 39,11%	861 78,56%	325 87,37%	1414 68,94%
Huistaken	156 26,76%	235 21,44%	47 12,63%	438 21,36%
Examens	199 34,13%	0	0	199 9,70%
Totaal	583 100%	1096 100%	372 100%	2051 100%

Tabel 2: aantal toetsen, (huis)taken en examens

Om een zo betrouwbaar mogelijk corpusonderzoek uit te voeren, werden in totaal 2051 toetsen, (huis)taken en examens verzameld. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen huistaken die op de computer gemaakt werden (106 in totaal) en huistaken die op papier vervaardigd werden (332 in totaal), samen goed voor 438 huistaken. Deze differentiatie is van belang voor het onderzoek naar mogelijke correlatie tussen chattalige spellingsafwijkingen en het medium (§ 3.1.3).

In de drie opleidingsniveaus zijn alle studiejaren en -richtingen vertegenwoordigd om een authentieke analyse in beeld te kunnen brengen. Daarnaast werd er getracht om een zo breed mogelijk spectrum van onderwijsvakken te onderzoeken. Volgens onderzoeker Els

Hendrickx (Katholieke Universiteit Leuven) let immers 88 procent van de leerlingen op dt-fouten tijdens de les Nederlands en 47 procent tijdens andere lessen (n.n. 2007)¹⁰. Om deze reden is het verstandig het materiaal van meerdere onderwijsvakken te onderzoeken. In andere lessen zouden leerlingen meer spelfouten kunnen maken en meer chattaalkenmerken kunnen integreren. Aangezien onderwijsvakken zoals Engels, Frans, Latijn en Duits te weinig Nederlands bevatten, worden deze talen uit het corpus geweerd. Bijlage 2 geeft een overzicht van alle gegevens.

Bovenstaande tabel 2 laat zien dat het materiaal van het ASO uit 228 toetsen en taken, 199 examens en 156 huistaken bestaat. Deze huistaken kunnen opgedeeld worden in 61 digitale opdrachten en 95 papieren versies.

Vervolgens brengt het TSO 861 toetsen en taken en 235 huistaken met zich mee. Zodoende neemt het materiaal van het TSO een groot deel van het gehele corpus in beslag, namelijk 53,44 procent ofwel 1096 toetsen en (huis)taken. De huistaken kunnen verder opgedeeld worden in 27 opdrachten die op de computer gemaakt werden en 208 die ingeleverd werden op papier.

Tot slot is het aandeel van het BSO minder groot, namelijk 18,14 procent ofwel 372 toetsen en (huis)taken. Dit aantal kan opgesplitst worden in 325 toetsen en taken en 47 huistaken, waarvan 18 opdrachten digitaal gemaakt werden en 29 op papier.

2.1.2 METHODE

In deze paragraaf wordt de methodiek van het corpusonderzoek uiteengezet. Dit gedeelte legt onder meer uit welke regels gehanteerd worden bij het opnemen van spelfouten en welke problemen zich stellen. Vervolgens worden de geselecteerde spelfouten ondergebracht in een categorisatie, naar analogie met Gheuens (2010). In zijn onderzoek maakt hij een onderscheid tussen klassieke spelfouten en spelfouten met interferentie van *chatspeak*, door Gheuens ‘spelwijzigingen’ genoemd. In deze masterproef wordt er echter gesproken over ‘chattalige spellingsafwijkingen’. Deze tweedeling, die gebruikt wordt voor de analyse van spelfouten, dient als basis voor het corpusonderzoek.

Voor de classificatie van spelfouten worden enkele regels gehanteerd. Allereerst worden alle woorden die niet gespeld zijn volgens de officiële regels van het *Groene Boekje* gemarkeerd als spelfout. Pure morfologische fouten worden niet verwerkt. Een congruentiefout zoals ‘hij worden’ wordt dus bijvoorbeeld niet opgenomen in de selectie, maar ‘hij word’ is duidelijk wel een spellingsfout, veeleer dan een geval van foute flexie.

Aangezien enkel de lexicale items in de moedertaal bekeken worden, wordt het materiaal van andere taalvakken geweerd. Woorden die uit het Engels (bv. computer), Frans (bv. café), Latijn (bv. museum) en Duits (bv. schlager) geleend werden, maar niet meer herkenbaar zijn als leenwoorden, worden daarentegen wel toegelaten in de classificatie. Voor deze leenwoorden bestaan immers geen Nederlandse equivalenten omdat ze doorgaans volledig ingeburgerd zijn.

De volgende regel die net zoals bij Gheuens (2010: 15) in acht genomen wordt, betreft interpunctie en het gebruik van hoofdletters. In het schoolmateriaal is het immers moeilijk om

¹⁰ <http://www.klasse.be/archief/dt-fouten-zijn-gewoon-onvermijdelijk/>

na te gaan waar leerlingen leestekens en hoofdletters achterwege laten of ervan afwijken. Om deze reden is ervoor gekozen om deze elementen niet op te nemen in de selectie. Woordtekens zoals het trema en het weglatingsteken worden wel geselecteerd.

Tot slot vormt het begrip ‘spelfout’ een probleem op zich waardoor een onderverdeling noodzakelijk is. Er is namelijk duidelijk een verschil waar te nemen bij een spelfout zoals ‘het is gebeurt’ en een spelfout zoals ‘**tis** gebeurd’. In het eerste voorbeeld kan gesproken worden over een gewone fout, namelijk een dt-fout. In het tweede voorbeeld is er echter meer aan de hand. De clisis ‘tis’ leunt immers dicht aan bij de spreektaal en kan gezien worden als geschreven spreektaal. Gheuens (2010: 15) verdeelt de spelfouten dan ook in twee groepen: het eerste voorbeeld, namelijk de dt-fout, hoort thuis in de groep ‘klassieke spelfouten’ en het tweede voorbeeld wordt ondergebracht in de groep ‘spelwijzigingen’. In dit onderzoek is er gekozen voor het begrip ‘chattalige spellingsafwijkingen’. Dit zijn spelfouten met interferentie van sms- en chattaal die afwijken van het normale spellingsbeeld. Het gebruik ervan zowel in informele schrijftcontext (bijv. in een chatgesprek) of in formele schrijftcontext (bijv. in een toets) kan onbewust of bewust gebeuren. Dit in tegenstelling tot klassieke spelfouten die altijd per vergissing gemaakt worden. Er is ook een verschil in attitude. Klassieke spelfouten worden in beide schrijftcontexten altijd als foutief beschouwd, zowel door de gesprekspartner in een chatgesprek als door de leerkracht die de toets verbetert. De chattalige spellingsafwijkingen worden daarentegen in een informele schrijftcontext niet als ongepast gezien, maar wel in een toets. Een ander verschil betreft de functie. Klassieke spelfouten hebben geen functie. Chattalige spellingsafwijkingen hebben echter het doel om het geschrevene dichter bij de spreektaal te brengen (bijv. *men* ‘mijn’), de snelheid in conversaties te verhogen (bijv. *mss* ‘misschien’) en expressie toe te voegen aan het gesprek (bijv. *goeddd* ‘goed’).

2.1.2.1 KLASSIEKE SPELFOUTEN

Deze paragraaf geeft meer informatie over de verschillende componenten die tot de categorie ‘klassieke spelfouten’ horen. De onderstaande opsomming is gebaseerd op elf fouten die herhaaldelijk in het corpus terugkomen en één restgroep die de overige klassieke spelfouten bundelt.

De meest voorkomende klassieke spelfouten die leerlingen maken zijn vermoedelijk de beruchte ‘dt-fouten’. In deze groep worden alle vormen opgenomen, gaande van types waarbij de eerste persoon enkelvoud onvoltooid tegenwoordige tijd (OTT) gespeld wordt als derde persoon enkelvoud OTT (bijv. *ik vindt* ‘ik vind’) tot types waarbij het voltooid deelwoord gespeld wordt als tweede of derde persoon enkelvoud OTT (bijv. *het kan verklaart worden* ‘het kan verklaard worden’).

Het tweede element sluit aan bij het vorige, namelijk ‘andere werkwoordsfouten’. Dit zijn alle andere spelfouten met betrekking tot werkwoorden. Deze groep betreft voornamelijk verkeerde vervoegingen zoals *hij werkte* (‘hij werkte’) en *ik zuchte* (‘ik zuchtte’).

Het ‘verkeerdelijk los of aaneenschrijven’ van woorden behoort eveneens tot de selectie. Dit zijn zowel woorden die aan elkaar geschreven zijn wanneer dat niet hoort (bijv. *tenopzichte* ‘ten opzichte’) als woorden die niet aan elkaar geschreven zijn wanneer dat wel vereist is (bijv. *koelkast deur* ‘koelkastdeur’).

Een volgend element betreft een typische spelfout, namelijk het verwisselen van *ei* en *ij*, *c* en *k*, *ou* en *au*. Enkele voorbeelden zijn *zei vindt* ('zij vindt'), *spectacel* ('spektakel') en *mevrouw* ('mevrouw').

De groep 'foute weergave van stemhebbende en stemloze medeklinkers' bestaat uit woorden waar een stemloze medeklinker gebruikt wordt in plaats van een stemhebbende medeklinker (bijv. *actiefe* 'actieve') en andersom (bijv. *lievde* 'liefde').

Een volgende component betreft 'fouten tegen het trema'. Voor leerlingen is het vaak niet duidelijk wanneer en waar ze het woordteken moeten plaatsen. De volgende types zijn opgenomen: woorden waar het trema ontbreekt (bijv. *relief* 'reliëf'), woorden waar het trema op de verkeerde plaats staat (bijv. *crëeren* 'creëren') en woorden waar het trema geplaatst is wanneer het niet vereist is (bijv. *industriël* 'industriëel').

Ook 'fouten tegen het weglatingsteken' worden gezien als klassieke spelfout. Naast het trema zorgt dit woordteken eveneens voor verwarring. Voorbeelden hiervan zijn woorden waarbij het weglatingsteken ontbreekt (bijv. *fotos* 'foto's') en woorden waarbij het weglatingsteken geplaatst is wanneer het niet hoort (bijv. *situatie's* 'situaties').

Welke regels gevolgd moeten worden bij het maken van afkortingen is voor leerlingen ook niet altijd even duidelijk. In het corpus zijn dan ook voorbeelden terug te vinden zoals *v/d* ('v.d.') en *ivm* ('i.v.m.'). Dit type 'fouten tegen de (klassieke) afkortingen' prijkt dus eveneens op de selectielijst.

Andere klassieke fouten betreffen 'fouten tegen tussen-n of tussen-s' zoals in *pannekoek* ('pannenkoek') en *vaderlandliefde* ('vaderlandsliefde').

Onmiddellijk of onmiddellijk? Verassing of verrassing? 'Fouten tegen enkele of dubbele (mede)klinkers' zijn ook klassieke spelfouten. Wanneer een dubbele (mede)klinker verenigd wordt zoals in *instalatie* ('installatie') of wanneer een enkele (mede)klinker verdubbeld wordt (*teerritorium* 'territorium'), worden deze woorden geteld als klassieke spelfout.

De laatste klassieke spelfout die geclassificeerd wordt, betreft 'tikfouten'. Deze fouten worden enkel vastgesteld bij toetsen of (huis)taken die op computer tot stand zijn gekomen. Door de snelheid van het typen wisselt de leerling vermoedelijk ongewild een letter om (*gedl* 'geld') of voegt hij/zij onbewust een extra letter toe (*vavn* 'van') omdat de letter 'v' dichtbij de letter 'n' ligt op het toetsenbord.

Ten slotte komen alle overige klassieke spelfouten terecht in de groep 'andere spelfouten'. Dit zijn woorden die totaal verkeerd geschreven zijn (*soleysiteerde* 'solliciteerde'), woorden waarbij (mede)klinkers verwisseld worden (*indirect* 'indirect'), woorden waarbij letters zijn weggevalen (*eutanasië* 'euthanasie') of toegevoegd (*hij geeft uw* 'hij geeft u') en woorden die gewoonweg niet geplaatst kunnen worden in een van de bovenstaande componenten.

Een combinatie van meerdere klassieke spelfouten in één woord is mogelijk. Een voorbeeld hiervan is *pauze momment*. Enerzijds gaat het hier om een samenstellingsfout en anderzijds is er een fout tegen de dubbele medeklinker. Dit voorbeeld werd dan ook tweemaal geteld in het corpus. Hooguit 1,21 procent van de spelfouten kon in meer dan één categorie geplaatst worden.

2.1.2.2 CHATTALIGE SPELLINGSAFWIJINGEN

In de categorie ‘chattalige spellingsafwijkingen’ wordt er een onderscheid gemaakt tussen de niet-prototypische chattaalkenmerken (type I) en de prototypische chattaalkenmerken (type II). Deze types worden ondersteund door de drie chatmaximes: oraliteit, economie en compensatie (§ 1.1).

Chattalige spellingsafwijkingen		
Types	Componenten	Voorbeelden
Type I: afwijkingen op basis van uitspraak (oraliteit)	Weglaten van eind- <i>n</i> Clisis Andere vormen van spreektaal	<i>kunne</i> ‘kunnen’, <i>wille</i> ‘willen’ <i>kwil</i> ‘ik wil’, <i>aant</i> ‘aan het’ <i>zen</i> ‘zijn’, <i>me</i> ‘mijn’
Type II: afwijkingen op basis van snelheid (economie) en expressie (compensatie)	<i>Leetspeak</i> Clusterreducties Afkortingen Acroniemen Andere verkorte vormen Toevoegen van letters Herhalen van letters (<i>flooding</i>) Ongewoon gebruik van hoofdletters Ongewoon gebruik van interpunctie Emoticons	<i>w8</i> ‘wacht’, <i>Itje</i> ‘eentje’ <i>egt</i> ‘echt’, <i>nix</i> ‘niks’ <i>mss</i> ‘misschien’, <i>tss</i> ‘tussen’ <i>biw</i> ‘ben ik weer’, <i>hvj</i> ‘hou van je’ <i>hy</i> ‘hij’, <i>k</i> ‘oké’ <i>neej</i> ‘nee’, <i>jah</i> ‘ja’ <i>zaaalig</i> ‘zalig’, <i>leukkk</i> ‘leuk’ <i>KIJK DAN</i> ‘kijk dan’, <i>WAT</i> ‘wat’ <i>Echt???</i> ‘Echt?’, <i>Oh!!!</i> ‘Oh!’ <i>:-)</i> ‘lachend gezicht’, <i>;-)</i> ‘knipoog’

Tabel 3: categorisering chattalige spellingsafwijkingen

Type I houdt de niet-prototypische chattaalkenmerken in. Dit zijn afwijkingen op basis van uitspraak die de schrijftaal dichter bij de spreektaal brengen. Ze kunnen ondergebracht worden in het chatmaxime ‘oraliteit’. Deze maxime stelt dat je moet schrijven zoals je spreekt. De volgende drie componenten bevestigen dit: het weglaten van de eind-*n* (*kunne* ‘kunnen’), clisis (*kwil* ‘ik wil’) en andere vormen van spreektaal (*zen* ‘zijn’). De drie componenten leunen tevens dicht aan bij het chatmaxime ‘economie’ van type II dat gebaseerd is op snelheid. De voorbeelden *kunne* en *kwil* worden immers sneller getypt dan *kunnen* en *ik wil* omdat ze korter zijn. Ondanks het feit dat de twee chatmaximes elkaar op deze manier versterken, worden ze toch gescheiden gehouden. De bovenstaande voorbeelden worden ondergebracht in type I omdat ze het meest kenmerkend zijn voor de afwijkingen op basis van uitspraak.

Type II betreft de prototypische chattaalkenmerken en bestaat uit afwijkingen op basis van snelheid en expressie. Deze chattalige spellingsafwijkingen zijn karakteristieker voor sms- en chattaal dan die van het eerste type. Bijgevolg worden ze tot de echte chatconventies gerekend. Enerzijds zijn ze bedoeld om een vlottere beurtwisseling te stimuleren. Anderzijds functioneren ze om het gesprek levendig weer te geven en de ontbrekende expressie te compenseren.

Het chatmaxime ‘economie’ zorgt ervoor dat er zuinig omgesprongen wordt met letters zodat chatters snel kunnen schrijven. Hierdoor wordt de hoge snelheid in conversaties

aangehouden. De volgende vijf componenten maken dit mogelijk (cf. § 1.1): lettercijfercombinaties (*leetspeak*), clusterreducties, afkortingen, acroniemen, andere verkorte vormen.

Het volgende chatmaxime die tot type II gerekend kan worden en dus ook prototypisch is voor sms- en chattaal, betreft ‘compensatie’ voor het gebrek aan (orale) expressiemogelijkheden. Ook hier zijn vijf componenten te onderscheiden die de gesprekken levendiger maken door middel van compensatorische expressieve strategieën (cf. § 1.1): toevoegen van letters, herhalen van letters (*flooding*), ongewoon gebruik van hoofdletters en interpunctie, emoticons.

De chattalige spellingsafwijkingen kunnen dus gezien worden als (vermoedelijk) doorgaans vrij bewuste kunstgrepen met als doel af te wijken van de schrijftaalconventies en het bijhorende normale spellingsbeeld. Of ze ook in andere contexten min of meer bewust worden geproduceerd, is echter een andere vraag.

2.2 VRAGENLIJST VOOR LEERKRACHTEN

Om een betrouwbaar beeld na te streven van de manier waarop leerlingen volgens hun onderwijzers schrijven, werden 27 leerkrachten uit verschillende opleidingsniveaus met allerlei onderwijsvakken onderworpen aan een vragenlijst (bijlage 3). Deze enquête is gebaseerd op die van Gheuens (2010: 45), maar is enigszins aangepast aan dit onderzoek. 15 leerkrachten geven les in het ASO, 12 leerkrachten geven les zowel in het TSO als in het BSO. Ze kregen de keuze om de vragenlijst online in te vullen of op een papieren versie. De enquête bestaat uit een inleiding, gevolgd door drie korte luiken verspreid over zeven vragen.

De inleiding heeft als doel informatie te verzamelen over de leerkracht zelf. Er wordt gevraagd naar de onderwijsvakken, de studierichtingen van zijn/haar leerlingen en het aantal jaren dat de leerkracht actief is in het onderwijs.

Het eerste luik beoogt licht te werpen op de perceptie van de algemene spellingsbeheersing van de leerlingen. Er wordt gevraagd naar een procentuele schatting: ‘Hoeveel van uw leerlingen maken *zeer regelmatig* spelfouten?’ en ‘Hoeveel van uw leerlingen maken *slechts heel af en toe* spelfouten?’. Daarnaast dienen de leerkrachten op twee open vragen te antwoorden, namelijk hoe ze de spellingsbeheersing zouden omschrijven en welke soorten spelfouten ze opmerken.

Het tweede luik bestaat uit één vraag en tracht de leerkrachten te laten nadenken over de attitude van hun leerlingen ten aanzien van correct spellinggebruik.

Tot slot gaan de vragen dieper in op de mogelijke impact van sms- en chattaal. De leerkrachten moeten eerst nagaan of ze chattaalkenmerken in schoolmateriaal opmerken. Als dat het geval is, wordt er gevraagd naar de frequentie, aard en mogelijke oorzaken. In tegenstelling tot de vragenlijst van Gheuens kunnen de leerkrachten aan de hand van een meerkeuzevraag kiezen uit enkele kenmerken. De laatste vraag concentreert zich op de evolutie in het onderwijs. Aan leerkrachten die al lang in het onderwijs staan wordt gevraagd of er een verschil in spellingsbeheersing is tussen vroeger en nu. Als dat antwoord positief is, wordt er gevraagd naar de mogelijke oorzaken.

3. RESULTATEN

Dit hoofdstuk concentreert zich op de bespreking van de resultaten. Alle uitkomsten van de significantietesten zijn opgenomen in bijlage 5.

Paragraaf 3.1 biedt inzicht in de wijze waarop sms- en chattaal een impact hebben op de algemene spellingpraktijk van Limburgse tieners. Paragraaf 3.1.1 behandelt de frequentie van de spelfouten. Er wordt antwoord gegeven op de vraag of het aandeel chattalige spellingsafwijkingen verschillend is voor de verschillende opleidingsniveaus. Daaropvolgend wordt de aard van de spelfouten besproken (§ 3.1.2). Als laatste is er aandacht voor de potentiële relatie tussen huistaken die digitaal vervaardigd zijn en de gedetecteerde chattalige spellingsafwijkingen (§ 3.1.3).

Tot slot bespreekt paragraaf 3.2 de resultaten van de leerkrachtenbevraging.

3.1 CORPUSONDERZOEK

3.1.1 FREQUENTIE VAN DE SPELFOUTEN

	ASO	TSO	BSO	Totaal
Klassieke spelfouten	1253 99,6%	1376 98%	417 88,9%	3046 97,3%
Chattalige spellingsafwijkingen	5 0,4%	28 2%	52 11,1%	85 2,7%
Totaal	1258 100%	1404 100%	469 100%	3131 100%

Tabel 4: resultaten van de spelfouten (frequentie)

Uit tabel 4 kan afgeleid worden dat 3131 spelfouten gevonden werden in 2051 toetsen, examens en (huis)taken van het ASO, TSO en BSO. 3046 (ofwel 97,3 procent) spelfouten zijn te classificeren als klassieke spelfouten. Slechts 85 van de 3131 spelfouten zijn chattalige spellingsafwijkingen. Dat betekent dat in amper 2,7 procent van de spelfouten sprake is van interferentie met sms- en chattaal. Op basis van dit percentage kan gesuggereerd worden dat de mythe omtrent het verband tussen sociale media en verloedering van de schrijftaal of spelpraktijk in dit onderzoek vermoedelijk ontkracht is. Er zijn immers veel minder kenmerken van *chatspeak* gevonden binnen schoolcontext, op het niveau van spelling, dan media en leerkrachten laten uitschijnen.

In het ASO werden 1258 spelfouten opgemerkt in 583 toetsen, examens en (huis)taken. De grote hoeveelheid spelfouten is te wijten aan de geanalyseerde examens waar elk exemplaar uit minstens twaalf bladzijden bestond. 1253 spelfouten (ofwel 99,6 procent) kunnen ondergebracht worden in de categorie ‘klassieke spelfouten’. De chattalige spellingsafwijkingen zijn op één hand te tellen, namelijk 5 (ofwel 0,4 procent) van de 1258 spelfouten. Dit percentage is verwaarloosbaar en kan in principe zelfs nog gereduceerd worden. Eén chattalige spellingsafwijking werd immers achteraf in de marge toegevoegd als

persoonlijke notitie. Deze fout werd dus niet gedetecteerd noch gesanctioneerd door de leerkracht.

In het TSO werden 1404 spelfouten gevonden in 1096 toetsen en (huis)taken. Hiervan zijn 1376 (ofwel 98 procent) van de 1404 spelfouten klassieke spelfouten. In slechts 2 procent (ofwel 28 chattalige spellingsafwijkingen) van de spelfouten is er sprake van interferentie met sms- en chattaal. Op basis van de chi-kwadraattest kan gesteld worden dat leerlingen uit het TSO significant meer spelfouten maken met invloeden van *chatspeak* dan leerlingen uit het ASO¹¹. Het aandeel chattalige spellingsafwijkingen is dus verschillend voor de verschillende opleidingsniveaus.

De leerlingen uit het BSO hebben 469 spelfouten gemaakt in 372 toetsen en (huis)taken. 417 (ofwel 88,9 procent) spelfouten behoren tot de klassieke spelfouten. 11,1 procent (ofwel 52 chattalige spellingsafwijkingen) van de spelfouten is dus mogelijk beïnvloed door sms- en chattaalkenmerken. Dat wil zeggen dat er in 1 op 10 van de spelfouten interferentie is van *chatspeak*. In paragraaf 3.1.2 wordt duidelijk dat het echter voornamelijk gaat om niet-prototypische kenmerken van chattaal. Ook is het belangrijk om te vermelden dat één vrouwelijke informant uit het 7^{de} specialisatiejaar een aandeel had in 21 (ofwel 40,38 procent) van de 52 chattalige spellingsafwijkingen. Anderzijds kan gesteld worden dat 9 op 10 van de spelfouten gemaakt wordt zonder invloeden van sociale media.

De bevinding dat leerlingen uit het BSO meer spelfouten maken met interferentie van *chatspeak* dan leerlingen uit het ASO¹² en TSO¹³ is significant. Mogelijke verklaringen hiervoor kunnen allereerst gezocht worden in de thuissituatie van de BSO-jongeren. Leerlingen die opgroeien in een omgeving waar formeel schrijven geen prioriteit is en wellicht hierin dus ook niet gestimuleerd worden, zullen vermoedelijk minder geneigd zijn om een adequate en gepaste schrijfstijl te gebruiken dan leerlingen die wel gemotiveerd worden. De attitude van de ouders ten aanzien van de studie kan dus mogelijk een bepalende factor zijn voor de schrijfontwikkeling van de leerling.

Daarnaast kunnen leerlingen uit het BSO een verschillende literaire thuissfeer hebben dan leerlingen uit het TSO en ASO. Deze jongeren komen dan waarschijnlijk minder in contact met academische kranten, tijdschriften en boeken. Dat resulteert in een andere leescultuur waar leerlingen zich misschien beperken tot het lezen van bijvoorbeeld sms- en chatberichten en de verplichte schoollectuur. Als ze het formele schrijven weinig waarnemen, is het aannemelijk dat de woordbeelden uit hun chatpraktijk dominant worden. Frisson & Sandra (2002: 551) stellen vast dat het meest frequente, vertrouwde spellingspatroon automatisch wordt geactiveerd wanneer het woordgeheugen interfereert met de spellingregels.

Het feit dat de lessen in het BSO hoofdzakelijk gericht zijn op de praktijk en minder op de theorie kan ook een verklaring zijn voor de hoeveelheid chattalige spellingsafwijkingen. In onderwijsvakken zoals hout, centrale verwarming of basismechanica waar ze vooral bezig zijn met handenarbeid zou het leren schrijven van verzorgde teksten dan ook geen prioriteit kunnen zijn.

Het is ook mogelijk dat voor BSO-leerlingen de inhoud van een geschreven tekst primeert en niet het uiterlijk. Deze (vermoedelijke) attitude van onverschilligheid kan

¹¹ $X^2 = 13,8$, $p = 0,000$

¹² $X^2 = 122,.$, $p = 0,000$

¹³ $X^2 = 71,1$, $p = 0,000$

gerelateerd worden aan hetgeen Naomi Baron (2002: 6) “linguistic whatever-ism” noemt, gekenmerkt door “indifference to the need for consistency in linguistic usages” (2002: 5). Misschien vinden leerlingen het belangrijker dat de boodschap zonder meer overgebracht wordt en schenken ze minder aandacht aan de verschijningsvorm.

Vervolgens kan de thuistaal mogelijk voor problemen zorgen. In het BSO zitten vermoedelijk meer anderstalige jongeren die het Nederlands niet als moedertaal beheersen en bijgevolg thuis een andere taal spreken. Hierdoor zouden ze een spreek- en schrijffacterstand kunnen hebben. Het is dan mogelijk dat spellinginnovatie frequenter opduikt in een gecontroleerde, multiculturele schoolcontext bij leerlingen met een anderstalige achtergrond.

Tot slot kan het begrip ‘register’ een mogelijke oorzaak zijn voor het hoge aandeel chattalige spellingsafwijkingen in het schoolmateriaal van het BSO. Als jongeren niet begrijpen dat het gebruik van sms- en chattaal onaanvaardbaar is in toetsen en als ze niet weten dat creatieve spellinginnovaties uit de chatpraktijk niet tot het formele register behoren, dan is het noemenswaardige percentage van 11,1 logisch te verklaren. Er moet dus afgevraagd worden of leerlingen enerzijds überhaupt kennis of voldoende besef hebben van de diverse registers en anderzijds of leerlingen ook actief en productief een onderscheid kunnen maken tussen de verschillende registers.

De leerlingen uit het onderzoek van Spatafora (2008: 2), met een leeftijd tussen 16 en 19 jaar, blijken wel te kunnen overschakelen op andere taalregisters, maar ze denken zelf dat verwarring tussen registers mogelijk is. De opleidingsvormen van deze participanten is echter niet bekend. Gheuens (2010: 60) onderschrijft dat spelling registers heeft die leerlingen kunnen aanpassen aan de situatie, maar dat betekent nog niet “dat elke jongere perfect onder de knie heeft welke fenomenen aanvaard worden op school en welke niet” (Gheuens 2010: 54). Zelfs wanneer sprekers de spellingregels en uitzonderingen begrijpen, kunnen ze nog fouten maken (Baron 2002: 5). Kennis biedt dus geen garantie voor het correcte gebruik ervan.

De onvoldoende registerbeheersing zou gerelateerd kunnen worden aan gewoonte. Jongeren spenderen tenslotte veel tijd aan het versturen van berichten waardoor het gebruik van chatkenmerken haast op automatische piloot gebeurt. O’Connor (2005) stelt dat wanneer studenten *instant messaging* frequent gebruiken, ze een punt bereiken waar ze niet langer “the IM lingo” opmerken omdat ze er zo gewoon aan zijn. Professor Sandra verklaart dan ook: “Het dominante woordbeeld wordt automatisch, als een soort pop-up, geactiveerd. Iets wat je vaker ziet, ga je sneller gebruiken” (Kant 2015)¹⁴. Een zestienjarige student heeft dit eveneens toegelicht in het krantenartikel *I Think, Therefore IM* dat op 19 september 2002 in *The New York Times* verscheen. Ze verduidelijkt dat ze zodanig gewend is aan afkortingen met als gevolg dat ze vaak eroverheen leest en zich ook niet realiseert dat het ongepast is in formele schrijfcontexten. De bekwaamheid om formeel en informeel Engels van elkaar te onderscheiden verslechtert dan ook hoe langer jongeren met de chatpraktijken bezig zijn (Lee 2002).

Professor Judith S. Donath (*Massachusetts Institute of Technology*) gaat ervan uit dat niet enkel gewoonte aan de grondslag ligt van het verwisselen van registers, maar ook de

¹⁴ http://www.knack.be/nieuws/wetenschap/waarom-we-spelfouten-maken/article-normal/560761.html?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=knack4

sociale omgeving. Leerlingen zouden een schrijfstijl hebben “that has been nurtured in a teenage social milieu” (Lee 2002). Zulke tieners proberen uit te zoeken wie ze zijn en hoe ze zichzelf kunnen presenteren. Dat doen ze door het bedenken van gekke afkortingen en het gebruiken van acroniemen die anderen waarschijnlijk niet kennen (Baron in Helderma 2003)¹⁵. Voor leerlingen is het immers belangrijk om een eigen identiteit te construeren. Door het creëren van een eigen taal willen ze aantonen dat ze ‘cool’ zijn en erbij horen. Het type sociaal netwerk waartoe individuen behoren kan dan ook effect hebben op hun taalgedrag (Milroy 1980 in Trudgill 1983: 166). Onderzoekers hebben wel vastgesteld dat tieners het meeste van deze gecompliceerde online expressies zullen ontgroeien (Helderma 2003).

Bij deze interpretaties is voorzichtigheid geboden. Het is echter een vereiste om de jongeren duidelijk te maken dat de wijze waarop ze online schrijven niet thuishoort in het *offline* schrijven op school. Voor leerkrachten is het dan ook belangrijk om te weten of studenten nog onderwezen moeten worden in de verschillen tussen *chatspeak* en het formeel schrijven binnen schoolcontext of dat ze deze verschillen reeds instinctief begrijpen (Spatafora 2008: 38).

3.1.2 AARD VAN DE SPELFOUTEN

Deze paragraaf presenteert de aard van de spelfouten. Er wordt aangegeven welk soort klassieke spelfouten en welk soort chattalige spellingsafwijkingen overheersen, en welke verschillen waargenomen kunnen worden tussen de verschillende opleidingsniveaus.

Onderstaande tabel 5 visualiseert de resultaten van de meest voorkomende klassieke spelfouten. Enkel de groepen waar opmerkelijke tendensen waar te nemen zijn, worden uitvoerig besproken. De volledige tabel is te vinden in bijlage 4.

Klassieke spelfouten				
	ASO	TSO	BSO	Totaal
Dt-fouten	356 28,41%	428 31,10%	115 27,58%	899 29,51%
Verkeerdelijk los of aaneenschrijven	176 14,05%	230 16,72%	119 28,54%	525 17,24%
Andere spelfouten	299 23,85%	254 18,46%	85 20,38%	638 20,95%
Totaal	1253 100%	1376 100%	417 100%	3046 100%

Tabel 5: resultaten van meest voorkomende klassieke spelfouten

Van de totale 3131 spelfouten bestaan 3046 spelfouten (ofwel 97,3 procent) uit de klassieke spelfouten. Uit tabel 5 blijkt dat de dt-fouten het meest dominant zijn. Ze vertegenwoordigen

¹⁵ Rosalind Helderma, ‘Click by click, teens polish writing’. In: *The Washington Post*, 20 mei 2003.

899 (ofwel 29,51 procent) van de 3046 spelfouten. Volgens onderzoeken van Sandra e.a. (2001; 2002; 2004; 2009) zijn dt-fouten te wijten aan het effect van ‘lexicale homofoondominantie’. Aan de hand van deze theorie kan verklaard worden waarom leerlingen *ik wordt* schrijven in plaats van *ik word*. Als ze de homofoon *wordt* vaker zien dan *word*, dan zit deze vertrouwde en frequente vorm in het geheugen opgeslagen. “Wanneer spellers twijfelen aan de regel en bijgevolg twijfelen aan de correcte werkwoordsvorm, kiezen ze voor de dominante vorm” (Sandra 2010: 405).

Zowel in het ASO als in het TSO staan de dt-fouten op de eerste plaats, waarbij leerlingen uit het TSO een hoger aandeel hebben in dt-fouten (31,10% ofwel 428 van de 1376 spelfouten) dan leerlingen uit het ASO (28,41% ofwel 356 van de 1253 spelfouten). Dit verschil is echter niet significant¹⁶. In het BSO nemen de dt-fouten een tweede positie in (27,58% ofwel 115 van de 417 spelfouten). Andere werkwoordsfouten komen echter weinig voor. Ze vertegenwoordigen namelijk slechts 94 (ofwel 3,09 procent) van de 3046 klassieke spelfouten.

Een andere groep van dominante klassieke spelfouten betreft het verkeerdelijk los of aaneenschrijven van woorden. Deze fouten vertegenwoordigen 525 (ofwel 17,24 procent) van de 3046 spelfouten. Dit toont aan dat leerlingen niet altijd begrijpen wanneer een woord dient samengesteld te worden en wanneer niet. In het BSO domineert deze groep. Deze neemt immers 28,54 procent (ofwel 119 van de 417 spelfouten) van het geheel voor zijn rekening. De BSO-leerlingen maken significant meer samenstellingsfouten dan leerlingen uit het ASO¹⁷ (14,05% ofwel 176 van de 1253 spelfouten) en het TSO¹⁸ (16,72% ofwel 230 van de 1376 spelfouten). Het gegeven dat het TSO een groter aandeel heeft in samenstellingsfouten dan het ASO blijkt echter niet significant te zijn¹⁹. Het verkeerdelijk los of aaneenschrijven van woorden staat in het ASO en TSO op een derde plaats.

Groepen die gering optreden in het corpus zijn onder meer ‘het verwisselen van *ei* en *ij*, *c* en *k*, *ou* en *au*’ (110 tokens ofwel 3,61 procent), foute weergaven van stemhebbende en stemloze medeklinkers (29 tokens ofwel 0,95 procent), fouten tegen (klassieke) afkortingen (133 tokens ofwel 4,37 procent) en fouten tegen tussen-n of tussen-s (33 tokens ofwel 1,08 procent).

Daarnaast zijn er in totaal 102 (ofwel 3,35 procent) fouten tegen het weglatingsteken in het corpus van 3046 klassieke spelfouten. In het ASO staat deze groep op de vijfde plaats met een percentage van 7,10 (ofwel 89 van de 1253 klassieke spelfouten). Zulke fouten komen opvallend weinig voor in het TSO (0,80% ofwel 11 van de 1376 spelfouten) en in het BSO (0,48% ofwel 2 van de 417 spelfouten). Het grotere aandeel van het ASO ten opzichte van het TSO is significant²⁰. Ook ten opzichte van het BSO is het een significant verschil²¹. Dit is een merkwaardige tendens waarvoor een gepaste verklaring moeilijk te vinden is. Het is denkbaar dat het materiaal van leerlingen uit het ASO meer woorden zou kunnen bevatten met de

¹⁶ $X^2 = 2.27$, $p = 0.132$

¹⁷ $X^2 = 45.2$, $p = 0.000$

¹⁸ $X^2 = 28.5$, $p = 0.000$

¹⁹ $X^2 = 3.58$, $p = 0.059$

²⁰ $X^2 = 71.2$, $p = 0.000$

²¹ $X^2 = 26.6$, $p = 0.000$

mogelijkheid om een weglatingsteken te gebruiken. Het verschil tussen TSO en BSO is echter niet significant²².

Vervolgens zijn er 113 (ofwel 3,71 procent) fouten tegen het trema in het corpus van 3046 klassieke spelfouten. Het ASO spant opnieuw de kroon met 4,79 procent (ofwel 60 van de 1253 spelfouten). Leerlingen uit het TSO maken 49 fouten tegen het trema (ofwel 3,56 procent) uit een totaal van 1376 klassieke spelfouten. Het verschil tussen de twee opleidingsniveaus is echter niet significant²³. Het BSO maakt slechts 4 fouten tegen het trema (ofwel 0,96 procent) uit een corpus van 417 klassieke spelfouten.

Het aantal tikfouten dat gevonden werd in het digitale schoolmateriaal is eveneens miniem, namelijk slechts 24 (ofwel 0,78 procent) van de 3046 spelfouten. Voor de resultaten van het BSO is het opmerkelijk dat geen enkele tikfout gedetecteerd werd, hoewel toch 18 huistaken op computer gemaakt werden. Dit kan mogelijk verklaard worden door het gebruik van de automatische spellingcorrector. In de huistaken van het ASO werden 22 tikfouten gevonden (ofwel 1,76 procent) van de totale 1253 klassieke spelfouten. In het TSO is er sprake van 2 tikfouten (ofwel 0,15 procent) van de 1376 klassieke spelfouten. Dit verschil tussen ASO en TSO is significant²⁴.

Klassieke spelfouten die 1 op 10 voorkomen in het corpus zijn fouten tegen enkele en dubbele (mede)klinkers zoals *onmiddelijk* ('onmiddellijk'). Deze klassieke spelfout werd 346 keer opgemerkt (ofwel 11,36 procent) in een corpus van 3046 spelfouten. Ten opzichte van het TSO²⁵ (12,57% ofwel 173 van de 1376 spelfouten) en het BSO²⁶ (13,67% ofwel 57 van de 417 spelfouten) is dit aantal significant lager in het ASO (9,26% ofwel 116 van de 1253 spelfouten).

Tot slot zijn na de dt-fouten de andere spelfouten, behorend tot de restgroep, het sterkst vertegenwoordigd. Het totaalpercentage bedraagt hier 20,95 (ofwel 638 van de 3046 spelfouten). In het ASO (23,95% ofwel 299 van de 1253 spelfouten) en het TSO (18,46% ofwel 254 van de 1376 spelfouten) bekleedt deze groep een tweede positie. In het BSO staat de restgroep daarentegen op een derde plaats met 20,38 procent (ofwel 85 van de 417 spelfouten). Dat de leerlingen uit het ASO meer spelfouten maken die in deze groep ondergebracht kunnen worden dan leerlingen uit het TSO is een significant verschil²⁷. Dit is echter niet veelzeggend omdat de restgroep een heterogene groep vormt. Het is niet significant dat het aandeel andere spelfouten groter is in het BSO dan in het TSO²⁸.

²² $X^2 = 0.455$, $p = 0.500$

²³ $X^2 = 2.49$, $p = 0.115$

²⁴ $X^2 = 18.8$, $p = 0.000$

²⁵ $X^2 = 7.37$, $p = 0.007$

²⁶ $X^2 = 6.56$, $p = 0.010$

²⁷ $X^2 = 11.5$, $p = 0.001$

²⁸ $X^2 = 0.773$, $p = 0.379$

Chattalige spellingsafwijkingen				
	ASO	TSO	BSO	Totaal
Weglaten van eind- <i>n</i>	1 20%	16 57,14%	43 82,69%	60 70,6%
Clisis	0	1 3,57%	4 7,69%	5 5,9%
Andere vormen van spreektaal	1 20%	3 10,72%	2 3,85%	6 7,0%
<i>Leetspeak</i>	2 40%	1 3,57%	0	3 3,5%
Clusterreductie	0	1 3,57%	3 5,77%	4 4,7%
Afkortingen	0	5 17,86%	0	5 5,9%
Acroniemen	0	0	0	0
Verkorte vorm	1 20%	0	0	1 1,2%
Herhalen van letters (<i>flooding</i>)	0	1 3,57%	0	1 1,2%
Toevoegen van letters	0	0	0	0
Ongewoon gebruik van hoofdletters	0	0	0	0
Ongewoon gebruik van interpunctie	0	0	0	0
Emoticons	0	0	0	0
Totaal	5 100%	28 100%	52 100%	85 100%

Tabel 6: resultaten van chattalige spellingsafwijkingen

Bovenstaande tabel 6 presenteert de resultaten van de 85 chattalige spellingsafwijkingen (ofwel 2,7 procent) uit een corpus van 3131 spelfouten.

Wat meteen opvalt is het hoge totaalpercentage van het weglaten van de eind-*n*. Dit betreft namelijk 70,6 procent (ofwel 60 van de 85 chattalige spellingsafwijkingen). Voornamelijk in het BSO is deze component sterk vertegenwoordigd. Het gaat hier maar liefst om 82,69 procent (ofwel 43 van de 52 spelfouten met een chattalig karakter). In het TSO neemt dit eveneens een eerste positie in met een percentage van 57,14 (ofwel 16 van de 28 chattalige spellingsafwijkingen). Het verschil tussen deze twee opleidingsvormen is significant²⁹. In het schoolmateriaal van het ASO werden slechts 5 chattalige spellingsafwijkingen gedetecteerd. Een hiervan (ofwel 20 procent) behoort tot deze groep, namelijk het woord *gebiede* ('gebieden'). Dat het weglaten van de eind-*n* voor de drie groepen samen relatief frequent aanwezig is in het corpus, kan mogelijk te wijten zijn aan het gegeven dat online communicatie dicht aanleunt bij een gesproken conversatie. De klanken die door de Limburgse informanten vermoedelijk niet uitgesproken worden, zoals de eind-*n*,

²⁹ $X^2 = 6.14, p = 0.013$

worden dan mogelijk ook niet schriftelijk weergegeven. Wanneer gekeken wordt naar de relatieve vertegenwoordiging van de woordsoorten laten de cijfers zien dat de eind-*n* voornamelijk (in 60 procent ofwel in 36 van de 60 tokens) weggelaten wordt in werkwoorden. Het weglaten van de eind-*n* in substantieven en adjectieven bedraagt 18,33 procent van alle *n*-deleties (ofwel 11 van de 60 tokens). In het schoolmateriaal van het BSO werden twee voorzetsels (ofwel 3,33 procent) gevonden waarbij de eind-*n* ontbrak. Het hoge aandeel van de eind-*n* in werkwoorden zou mogelijk verklaard kunnen worden door de veronderstelling dat er meer werkwoordsvormen zijn die eindigen op *-en* dan substantieven met *-en* als uitgang.

Uit een totaal van 85 chattalige spellingsafwijkingen konden 5 voorbeelden (ofwel 5,9 procent) van clisis vastgesteld worden. In het ASO-schoolmateriaal werd dit element niet gevonden. Het BSO nam echter 4 vormen voor zijn rekening, namelijk eenmaal *tis* ('het is') en driemaal *aant* ('aan het'). Het gaat hier over een percentage van 7,69 (ofwel 4 van de 52 chattalige spellingsafwijkingen). In de 28 chattalige spellingsafwijkingen van het TSO werd de vorm *aant* slechts eenmaal gedetecteerd (ofwel 3,57 procent).

Andere weergaves van spreektaal zoals *men hoofd* ('mijn hoofd') nemen algemeen een tweede plaats in met 7 procent (ofwel 6 van de 85 spelfouten met interferentie van *chatspeak*). In het ASO was één vorm aanwezig, namelijk *is* ('eens'). Deze neemt 20 procent (ofwel 1 van de 5 tokens) in beslag. In het TSO staat deze groep op een derde plaats met 3 van de 28 tokens (ofwel 10,72 procent). Leerlingen uit het BSO produceren minder van zulke weergaves van spreektaal (3,85 procent ofwel 2 van de 52 tokens) dan leerlingen uit het TSO. Dit is echter geen significant verschil³⁰.

De top drie van meest voorkomende chattalige spellingsafwijkingen in het corpus bestaat dus uit de niet-prototypische chattaalkenmerken (type I). De derde plaats die ingenomen wordt door clisis moet echter gedeeld worden met de component 'afkortingen' (5,9 procent ofwel 5 van de 85 tokens) van type II. De afkortingen treden alleen maar op in het schoolmateriaal van het TSO. Hiervan werden 5 voorbeelden gevonden uit een totaal van 28 chattalige spellingsafwijkingen (17,86 procent). In het TSO staat deze groep dan ook op een tweede plaats.

De clusterreducties nemen 4,7 procent van het corpus in beslag. Dit betreft 4 van de 85 chattalige spellingsafwijkingen. Uit de 28 spelfouten met interferentie van *chatspeak* in het TSO is slechts één clusterreductie vastgesteld, namelijk *egt* ('echt'). Dit levert een percentage op van 3,57. In het BSO is er sprake van 3 clusterreducties (ofwel 5,77 procent van de 52 chattalige spellingsafwijkingen), allemaal van het type *tog* ('toch'). Deze groep is niet aanwezig in het ASO.

Leetspeak komt voor in 3 van de 85 chattalige spellingsafwijkingen (ofwel 3,5 procent). In het ASO gaat het om 2 van de 5 tokens (ofwel 40 procent), namelijk *2talige* ('tweetalige') en *m8* ('macht'). In het TSO werd alleen het voorbeeld *Itje* ('eentje') gevonden. In het BSO-schoolmateriaal werd deze groep niet vastgesteld.

Overige strategieën die voor tijdswinst zorgen zijn de acroniemen en andere verkorte vormen. In de 85 chattalige spellingsafwijkingen is slechts één andere verkorte vorm aanwezig (ofwel 1,2 procent). Het voorbeeld *hy* ('hij') kwam voor in het schoolmateriaal van

³⁰ $\chi^2 = 1.47$, $p = 0.226$

het ASO. Dit betreft 20 procent (ofwel 1 van de 5 tokens). In het gehele corpus werd geen enkele acroniem gevonden.

Daarnaast werden geen elementen zoals het toevoegen van letters, emoticons, ongewoon gebruik van hoofdletters en interpunctie vastgesteld die als doel hebben om de ontbrekende expressie te compenseren. *Flooding* kwam echter slechts eenmaal (ofwel 3,57 procent) voor in het schoolmateriaal van het TSO. Het gaat dan om een van de 28 chattalige spellingsafwijkingen.

Uit de tabel kan ten slotte afgeleid worden dat het totale percentage chattalige spellingsafwijkingen (2,7 procent ofwel 85 van de 3131 spelfouten) voornamelijk bestaat uit de niet-prototypische chatkenmerken. Type I is hier dan ook sterk vertegenwoordigd: weglaten van eind-*n* (70,6 procent), clisis (5,9 procent) en de andere vormen van weergave van spreektaal (7 procent). Het hoge percentage spelfouten met interferentie van *chatspeak* van het BSO (11,1 procent ofwel 52 van de 85 chattalige spellingsafwijkingen) kan op dezelfde wijze verklaard worden. Het gaat hoofdzakelijk om chatkenmerken van het type I die doorgaans niet tot de echte chatconventies behoren: weglaten van eind-*n* (82,69 procent), clisis (7,69 procent) en andere vormen van spreektaal (3,85 procent).

3.1.3 RELATIE CHATTALIGE SPELLINGSAFWIJINGEN EN MEDIUM

	ASO		TSO		BSO		Totaal	
	papier	digitaal	papier	digitaal	papier	digitaal	papier	digitaal
Toetsen/taken	228	0	861	0	325	0	1414	0
<i>Aantal chattalige spellingsafwijkingen</i>	2(40%)	0	27(96,43%)	0	34(65,4%)	0	63(74,12%)	0
Huistaken	95	61	208	27	29	18	332	106
<i>Aantal chattalige spellingsafwijkingen</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1(3,57%)</i>	<i>0</i>	<i>18(34,6%)</i>	<i>0</i>	<i>19(22,35%)</i>
Examens	199	0	0	0	0	0	199	0
<i>Aantal chattalige spellingsafwijkingen</i>	3(60%)						3(3,53%)	
Totaal chattalige spellingsafwijkingen	5	0	27	1	34	18	66	19
	100%	0	96,43%	3,57%	65,4%	34,6%	77,65%	22,35%

Tabel 7: resultaten relatie chattalige spellingsafwijkingen en het medium

Uit tabel 7 kan afgeleid worden dat in de huistaken van het ASO geen spelfouten met interferentie van *chatspeak* gedetecteerd werden. In het TSO kwam één chattalige spellingsafwijking (ofwel 3,57 procent) tot stand in een huistaak die op computer werd gemaakt. De overige 27 chattalige spellingsafwijkingen (ofwel 96,43 procent) zijn geproduceerd in 861 niet-digitale toetsen of taken. In het BSO kan echter een andere tendens vastgesteld worden. In 29 niet-digitale huistaken werd geen enkele spelfout met interferentie van *chatspeak* vastgesteld. In 18 digitale huistaken werden daarentegen maar liefst 18 chattalige spellingsafwijkingen gevonden (ofwel 34,6 procent). De overige 34 spelfouten met chattalige eigenschappen (ofwel 65,4 procent) werden geproduceerd in 325 papieren versies van toetsen of taken. Voor het BSO betekent dit dat maar liefst 1 op 3 van de chattalige

spellingsafwijkingen tot stand is gekomen wanneer de leerling voor de computer zat. In totaal werd 22,35 procent van de spelfouten met inferentie van *chatspeak* digitaal gemaakt, maar het BSO heeft een groot aandeel in dit percentage.

In een poging om dit verklaren kan enkel voorzichtig een beroep gedaan worden op vermoedens. De hypothesen die aan bod kwamen in paragraaf 3.1.2 voor het aandeel chattalige spellingsafwijkingen in het BSO, zoals onder meer een andere leescultuur, een andere thuistaal en onvoldoende registerbeheersing, zouden hier ook als verklaring kunnen gelden.

Daarnaast is het mogelijk dat leerlingen het toetsenbord zodanig met chattaal associëren met als gevolg dat de spelfouten met interferentie van *chatspeak* routinematig in huistaken binnendringen. Spatafora (2008: 82) merkt op dat de snelheid en het gemak waarmee leerlingen hun gedachten via de computer kunnen uiten door hen geassocieerd worden met informeel en niet-geëditeerd schrijven. En dus ook met chattalige kenmerken. Professor Judith S. Donath wijst eveneens op dit onbewuste ‘accent’. Het gemak dat ze ervaren tijdens het typen zou ervoor zorgen dat ze niet meer opletten hoe ze schrijven (Lee 2002). Leerlingen met een attitude van “linguistic whatever-ism” (Baron 2002: 6) zouden het doel kunnen hebben om de taak zo snel mogelijk af te werken, waardoor ze vermoedelijk geen belangstelling hebben voor de manier waarop ze typen.

Wanneer het maken van een huistaak meer tijd in beslag neemt dan nodig, dan zouden leerlingen ook nog met andere zaken bezig kunnen zijn. Onderzoek naar multitasking poneert dat “the quality of one’s output and depth of thought deteriorates as one attends to ever more tasks” (Wallis 2006: 4). David E. Meyer, directeur van *the Brain, Cognition and Action Laboratory* aan de universiteit van Michigan, toont eveneens aan dat multitasking vaak dubbel zo veel fouten veroorzaakt. In het geval van de leerlingen die met huistaken bezig zijn, kan aangenomen worden dat het wel eens moeilijk wordt om gefocust te blijven, ook wanneer ze het zelf willen (Wallis 2006: 6). Bezig zijn met verschillende dingen tijdens een huistaak zou dus een negatieve invloed kunnen hebben op het schrijven van de leerlingen. Het gebrek aan optimale concentratie zou dan mogelijk kunnen leiden tot het maken van spelfouten met interferentie van *chatspeak*.

Tot slot zou ook hier de werking van het geheugen een oorzaak kunnen zijn voor het opduiken van chattalige spellingsafwijkingen. De kans bestaat dat leerlingen de woorden die ze in het chatvenster produceren ook gebruiken in de huistaak. Vervolgonderzoek is echter wenselijk om te weten te komen of er effectief een relatie is tussen het medium waarbinnen schooltaken vervaardigd zijn, in casu digitaal of niet-digitaal, en de gedetecteerde chattalige spellingsafwijkingen.

3.2 VRAGENLIJST VOOR LEERKRACHTEN

Over de gehele lijn staan leerkrachten negatief tegenover de algemene spellingsbeheersing van hun leerlingen. De 27 leerkrachten uit alle opleidingsniveaus (15 uit ASO en 12 zowel uit TSO als BSO) zijn immers van mening dat 64,3 procent van de leerlingen zeer regelmatig spelfouten maakt. Daarnaast vinden ze dat 19,63 procent heel af en toe spelfouten maakt.

De percentages van de verschillende opleidingsniveaus zijn gebaseerd op het gemiddelde van de verschillende scores van de verschillende leerkrachten. Leerkrachten uit

het ASO schatten in dat 55 procent van de leerlingen zeer regelmatig spelfouten maakt en 27 procent slechts heel af en toe. Dit in tegenstelling tot de leerkrachten uit het TSO en BSO die vinden dat maar liefst 73,6 procent geregeld spelfouten maakt. 12,25 maakt volgens hen slechts heel af en toe spelfouten.

Deze tendens zet zich verder in de beschrijving van de algemene spellingsbeheersing. Waar de meerderheid van de leerkrachten uit het ASO (10 van de 15) de beheersing typeert als *slecht* en *zwak*, beschrijven alle leerkrachten uit het TSO en BSO deze als *erbarmelijk*, *ondermaats* en *ontluisterend*. 5 van de 15 leerkrachten uit het ASO is van mening dat de beheersing *matig tot behoorlijk* en zelfs *goed* is.

Over de vaakst voorkomende spelfouten zijn alle leerkrachten uit de verschillende opleidingsniveaus het eens. De dt-fouten komen vaak in beeld. Deze perceptie is overeenkomstig met de resultaten die in dit onderzoek aan het licht gekomen zijn (§ 3.1.2). Vervolgens zijn fouten tegen hoofdletters en interpunctie volgens hen populaire spelfouten. Daarnaast melden 4 leerkrachten op 12 uit het TSO/BSO dat leerlingen vaak letters vergeten aan het einde van een woord, zoals in *wete* ('weten'). Dit komt overeen met het chattalige spellingsfenomeen 'weglaten van eind-n' dat leerlingen uit het BSO voor 82,69 procent vertegenwoordigen (§ 3.1.2).

Geen enkele leerkracht, noch uit het ASO noch uit het TSO/ BSO, vindt dat leerlingen correct gebruik van spelling belangrijk achten. In het ASO geven 3 van de 15 leerkrachten aan dat leerlingen er een afkeer van hebben, in het TSO/BSO maar liefst 8 van de 12. 7 leerkrachten uit het ASO denken dat leerlingen geen mening uiten over het gebruik van spelling, in het TSO/BSO 4. De overige leerkrachten uit het TSO/BSO geven het volgende aan: *ze trekken zich er niets van aan, ze kunnen/willen de theorie niet in praktijk omzetten, ze willen alleen moeite doen als er punten afgetrokken worden en ik krijg altijd het antwoord "Ach, mevrouw, u weet toch wat ik bedoel!"*.

11 van de 15 leerkrachten uit het ASO melden dat ze regelmatig tot zeer regelmatig invloeden van sms- en chattaal in schoolmateriaal opmerken. Het gaat dan volgens hen voornamelijk om het weglaten van de eind-n, afkortingen, clusterreducties en clisis. *Flooding* en *leetspeak* werden slechts door 2 leerkrachten aangehaald. De mogelijke oorzaken die herhaaldelijk gegeven werden voor de spelfouten met interferentie van chattaal zijn: *sociale media* en *gewijzigde leerplannen waarbij spelling minder belangrijk is*. Enkele leerkrachten duiden ook op *het lager onderwijs dat te weinig aandacht schenkt aan spelling en het gegeven dat spelling niet meer gesanctioneerd mag worden, zelfs niet bij andere onderdelen van Nederlands*. Leerlingen zouden dan kunnen denken dat het niet noodzakelijk is om correct te spellen (Gheuens 2010: 49). Ook Erik Moonen, professor aan de universiteit van Hasselt, onderschrijft dit: "[A]ls je niet corrigeert voor spelling en enkel voor inhoud, geef je de boodschap mee dat spelling niet belangrijk is. Dat er ook formele contexten zijn waar onjuiste spelling mag" (Carpentier 2012)³¹. De overige 4 ASO-leerkrachten zijn van mening dat zulke chatkenmerken niet opduiken in schoolcontext. In het TSO/BSO geven 10 van de 12 leerkrachten aan dat ze dagelijks kenmerken zoals *flooding*, *leetspeak*, clusterreducties en emoticons tegenkomen. Dat is een opvallende vaststelling, aangezien de resultaten (§ 3.1.2) aantonen dat leerlingen uit het BSO hoofdzakelijk niet-prototypische chatkenmerken

³¹ <http://www.demorgen.be/technologie/wort-u-knttrgk-van-facebooktaal-a1388803/>

produceren. De mogelijke oorzaken zijn volgens hen hoofdzakelijk *sociale media* en *het weinig of niet waarnemen van formele schrijftaal in hun vrije tijd*. Daarnaast geven ze aan dat *een andere thuistaal* en *nonchalance* eveneens aan de basis zouden kunnen liggen. De 2 andere leerkrachten hebben nog nooit zulke invloeden opgemerkt. Dat is niet verwonderlijk omdat zij enkel de praktijkvakken ‘centrale verwarming’ en ‘basismechanica’ onderwijzen. Vermoedelijk zullen in deze lessen dan ook minder chattalige spellingsafwijkingen opduiken.

Tot slot merken 10 van de 15 ASO-leerkrachten dat er een verschil in spellingsbeheersing is tussen vroeger en nu. Ook hier wijzen ze naar de nieuwe leerplannen en de opkomst van sociale media. Voor de overige 5 leerkrachten is deze vraag niet van toepassing, omdat ze nog niet lang genoeg in het onderwijs staan om op deze vraag te antwoorden. Het merendeel van de leerkrachten uit het TSO en BSO is van mening dat de attitude van de leerlingen, namelijk de onverschilligheid, aan de basis ligt van de negatieve evolutie. 2 leerkrachten uit het TSO/BSO geven daarentegen aan dat sociale media voor problemen zorgen.

4. BESLUIT

We hebben onderzocht of er een correlatie bestaat tussen het chatgedrag van Limburgse jongeren en de spellingpraktijk in formele schoolcontext waar de normatieve schrijfconventies gelden.

Uit het corpusonderzoek blijkt dat de algemene impact van sms- en chattaal op het schoolmateriaal miniem is: slechts 85 (ofwel 2,7 procent) van de 3131 spelfouten zijn mogelijk beïnvloed door *chatspeak*. Dit percentage bestaat hoofdzakelijk uit de niet-prototypische chatkenmerken van het eerste type, namelijk spreektaalkenmerken zoals deletie van de eind-*n* en clisis. In de categorie klassieke spelfouten zijn de dt-fouten zoals verwacht het meest vertegenwoordigd. Deze groep betreft namelijk 899 (ofwel 29,51 procent) van de 3046 klassieke spelfouten.

Leerlingen uit het BSO maken echter significant meer spelfouten met interferentie van *chatspeak* dan leerlingen uit het ASO en TSO: 52 (ofwel 11,1 procent) van de 469 BSO-spelfouten zijn te classificeren als chattalige spellingsafwijkingen. Maar liefst 1 op 3 (ofwel 34,6 procent) van deze chatspelfouten is geproduceerd in digitale huistaken. Het gaat echter eveneens om een sterke vertegenwoordiging van niet-prototypische chatkenmerken. Dit zou mogelijk verklaard kunnen worden door de chatwoordbeelden die voor de BSO-jongeren vermoedelijk dominant zijn geworden. Leerlingen zouden buiten school weinig in aanraking komen met formele schrijfcontexten waardoor ze in schoolmateriaal vaker de vertrouwde chatkenmerken zouden kunnen produceren. Een andere hypothese is de mogelijke onvoldoende beheersing van diverse registers. Dit zou hen niet in staat stellen om te kunnen schakelen tussen de verschillende schrijfstijlen. Vervolgonderzoek is echter wenselijk voor de mogelijke correlatie tussen het medium waarbinnen huistaken gemaakt zijn, digitaal of niet-digitaal, en de spelfouten met interferentie van *chatspeak*.

De enquêteresultaten laten zien dat de leerkrachten uit het ASO, TSO en BSO hoofdzakelijk dt-fouten en fouten tegen hoofdletters en interpunctie opmerken. In dit opzicht schuilt de beperking van deze masterproef. Bij nader inzien was het immers geen goed idee

om hoofdletters en interpunctie niet op te nemen in de analyse. Deze twee elementen zouden namelijk het aantal spelfouten vermeerderd kunnen hebben. Bijgevolg zou een ander beeld van frequente spelfouten getoond kunnen worden. In mogelijk vervolgonderzoek is het dus aanbevolen om ook het gebruik van hoofdletters, zowel aan het begin van een zin als in eigennamen, en interpunctie te bestuderen.

In de vragenlijst geven leerkrachten voornamelijk sociale media en de gewijzigde leerplannen de schuld van de alternatieve spellingsfenomenen in schoolmateriaal. Leerkrachten uit het TSO en BSO voegen daaraan toe dat sms- en chattaal een gevolg zouden kunnen zijn van het weinig waarnemen van formele schrijftaal. Dit in tegenstelling tot de antwoorden in Gheuens enquête (2010: 49) waarin sociale media haast niet vermeld worden als mogelijke oorzaak. De leerkrachten in zijn onderzoek wijzen grotendeels desinteresse en het niet consequent sanctioneren van spelfouten met de vinger. Hier kan dus een heel andere tendens opgemerkt worden. Een algemene gelijkenis met Gheuens is de zeer negatieve perceptie ten aanzien van spellinggebruik en spellingsbeheersing.

Op grond van dit onderzoek kan dus gesteld worden dat het verband tussen het gebruik van sms- en chattaal en het spelgedrag binnen formele schoolcontext vermoedelijk overroepen is. De algemene resultaten tonen immers aan dat de invloed van *chatspeak* op de spellingpraktijk van leerlingen minder sterk is dan media, ouders en leerkrachten poneren. Desalniettemin mag de grote impact van sms- en chattaal in het Beroeps Secundair Onderwijs niet geminimaliseerd worden. Het blijft immers belangrijk om leerlingen bewust te maken van een schrijfstijl die gebruikt moet worden in formele contexten en een alternatieve schrijfstijl die alleen gebruikt mag worden in informele contexten.

5. BIBLIOGRAFIE

- Androutsopoulos, J. (2011).** Language change and digital media: a review of conceptions and evidence. In: N. Coupland & T. Kristiansen (eds.), *Standard languages and language standards in a changing Europe*. Oslo: Novus, 145-160.
- Baron, N.S. (2002).** “Whatever”: A New Language Model?, *Paper Presented at the 2002 Convention of the Modern Language Association December 27-30*. New York.
- Baron, N.S. (2004).** See You Online: Gender Issues in College Student Use of Instant Messaging. *Journal of Language and Social Psychology* 23, 397-423.
- Baron, N.S. (2005).** Instant Messaging and the future of language. *Communications of the ICM* 48, 29-31.
- Baron, N.S. (2008).** Always on: Language in an Online and Mobile World. Oxford: University Press.
- Boneva, B.S., A. Quinn, R. Kraut, S. Kiesler & I. Shklovski (2006).** Teenage communication in the Instant Messaging Era. In: R. Kraut, M. Brynin & S. Kiesler (eds.), *Computers, Phones, and the Internet*. Oxford: Oxford University Press, 612-672.
- Craig, D. (2003).** Instant Messaging: The language of youth literacy. *The Boothe Prize Essays*, 116-133.
- Crystal, D. (2001).** *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Decker, B. & R. Vandekerckhove (2013).** De integratie van Engels in Vlaamse jongerentaal kwantitatief en kwalitatief bekeken: das wel nice! :p. *Nederlandse Taalkunde* 18, 2-34.
- Farmer, R. (2005).** Instant messaging: IM online r u? *Educause Review* 40, 48-63.
- Frisson, S. & Sandra D. (2002).** Homophonic forms of regularly inflected verbs have their own orthographic representations: a developmental perspective on spelling errors. *Brain and Language* 81, 545-554.
- Gheuens, K. (2010).** *De spelling voorbij. Een onderzoek naar het hedendaagse gebruik van spelling bij Vlaamse en Nederlandse jongeren in formele en informele contexten*. Ongepubliceerde masterproef: Katholieke Universiteit Leuven.
- Herring, S.C. (2001).** Computer-Mediated Discourse. In: D. Schiffrin, D. Tannen, & H. Hamilton (eds.), *Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell, 612-634.
- Lewis, C. & B. Fabos (2005).** Instant messaging, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly* 40, 470-501.
- Plester, B. & C. Wood (2009).** Exploring relationships between traditional and new media literacies: British preteen texters at school. *Journal of Computer-Mediated Communication* 14, 1108-1129.
- Sandra D. e.a. (2001).** Paradoxen van de Nederlandse werkwoordspelling. De logica van dt-fouten. *De Psycholoog* 36, 282-287.
- Sandra D. e.a. (2004).** Still errors after all those years... Limited attentional resources and homophone frequency account for spelling errors on silent verb suffixes in Dutch. *Written Language & Literacy* 7, 61-77.
- Sandra, D. & L. Van Abbenyen (2009).** Frequency and analogical effects in the spelling of full-form and sublexical homophonous patterns by 12 year-old children. *The Mental Lexicon* 4, 239-275.

- Sandra, D. (2010).** Homophone dominance at the whole-word and sub-word levels: spelling errors suggest full-form storage of regularly inflected verb forms. *Language and Speech* 53, 405-444.
- Spatafora, J.N. (2008).** IM learning 2 write? A study on how instant messaging shapes student writing. Ongepubliceerde masterproef: Queens University Kingston.
- Spooren, W. (2009).** Bezorgde ouders? De relatie tussen chat en schrijfkwaliteit. In: W. Spooren, M. Onrust & J. Sanders (red.), *Studies in Taalbeheersing*. Assen: Van Gorcum, 331-342.
- Tagliamonte, S. & D. Denis (2008).** Linguistic ruin? Lol! Instant Messaging and Teen language. *American Speech* 83, 3-34.
- Thurlow, C. (2007).** Fabricating youth: new-media discourse and the technologization of young people. In: S. Johnson & A. Ensslin (eds.), *Language in the Media*. London: Continuum, 213-233.
- Thurlow, C. & M. Poff (2013).** Text Messaging. In: S.C. Herring, D. Stein & T. Virtanen (eds.), *Handbook of the Pragmatics of CMC*. Berlijn & New York: Mouton de Gruyter.
- Trudgill, P. (1983).** Social identity and linguistic sex differentiation / Sex and covert prestige. In: P. Trudgill, *On dialect: Social and geographical perspectives*. Oxford: Blackwell, 161-185.
- Vandekerckhove, R. & J. Nobels (2010).** Code Eclecticism: Linguistic variation and code alternation in the chat language of Flemish teenagers. *Journal of Sociolinguistics* 14, 645-665.
- Van Wijk, K. & H. den Ouden (2006).** Kletsen in hiërogliefen. Sms- en msn-taal en het gebruik ervan in reclame. *Onze Taal* 7, 195-198.
- Wallis, C. (2006).** The multitasking generation. *Time* 167, 34-41.

6. BIJLAGEN

6.1 BIJLAGE 1: INFORMANTENGEGEVENS

Code	Opleidingsniveau	Studiejaar- en richting	Periode
V1	BSO	6 kantoor	2011
V2	BSO	6 kantoor	2011
V3	BSO	6 kantoor	2011
V4	BSO	6 kantoor	2011
V5	BSO	6 kantoor	2011
V6	BSO	6 kantoor	2012
V7	BSO	6 kantoor	2012
V8	BSO	6 kantoor	2012
V9	BSO	6 kantoor	2012
V10	BSO	4 kantoor	2012
V11	BSO	4 kantoor	2012
V12	BSO	4 kantoor	2012
V13	BSO	7 kindertzorg	2012
V14	BSO	7 kindertzorg	2012
V15	BSO	7 kindertzorg	2012
V16	BSO	7 kindertzorg	2012
V17	BSO	7 kindertzorg	2012
V18	BSO	7 kindertzorg	2012
V19	BSO	7 kindertzorg	2012
V20	BSO	7 kindertzorg	2012
V21	BSO	7 kindertzorg	2012
V22	BSO	7 kindertzorg	2012
V23	BSO	7 thuis- en bejaardenzorg	2012
V24	BSO	7 thuis- en bejaardenzorg	2012
V25	BSO	7 thuis- en bejaardenzorg	2012
V26	BSO	7 verkoop en vertegenwoordiging	2012
V27	BSO	7 verkoop en vertegenwoordiging	2012
V28	BSO	7 verkoop en vertegenwoordiging	2012
V29	BSO	7 verkoop en vertegenwoordiging	2012
V30	BSO	7 verkoop en vertegenwoordiging	2012
V31	BSO	5 verzorging-voeding	2012
V32	BSO	5 verzorging-voeding	2012
V33	BSO	6 verzorging-voeding	2012
V34	BSO	6 verzorging-voeding	2012
V35	BSO	6 verzorging-voeding	2012
V36	BSO	6 verzorging-voeding	2012
V37	BSO	6 verzorging-voeding	2012
V38	BSO	6 verzorging-voeding	2012
V39	BSO	6 verzorging-voeding	2012
V40	BSO	6 verzorging-voeding	2012
V41	BSO	6 verzorging-voeding	2012
V42	BSO	3 hout	2013
V43	BSO	6 verzorging-voeding	2014
V44	BSO	6 verzorging-voeding	2014
V45	BSO	6 verzorging-voeding	2014
V46	BSO	6 verzorging-voeding	2014
V47	BSO	6 verzorging-voeding	2014
V48	BSO	6 verzorging-voeding	2014
V49	BSO	6 verzorging-voeding	2014
V50	BSO	6 verzorging-voeding	2014
V51	BSO	6 verzorging-voeding	2014
V52	BSO	6 verzorging-voeding	2014
M1	BSO	6 kantoor	2011

M2	BSO	6 kantoor	2011
M3	BSO	6 kantoor	2011
M4	BSO	6 kantoor	2011
M5	BSO	6 kantoor	2011
M6	BSO	6 kantoor	2011
M7	BSO	4 kantoor	2012
M8	BSO	4 kantoor	2012
M9	BSO	4 kantoor	2012
M10	BSO	4 kantoor	2012
M11	BSO	5 kantoor	2012
M12	BSO	5 kantoor	2012
M13	BSO	5 kantoor	2012
M14	BSO	4 hout	2012
M15	BSO	4 hout	2012
M16	BSO	4 hout	2012
M17	BSO	4 hout	2012
M18	BSO	4 hout	2012
M19	BSO	6 CV & sanitaire installaties	2012
M20	BSO	6 CV & sanitaire installaties	2012
M21	BSO	6 CV & sanitaire installaties	2012
M22	BSO	6 basismechanica	2012
M23	BSO	6 basismechanica	2012
M24	BSO	6 basismechanica	2012
M25	BSO	6 basismechanica	2012
M26	BSO	6 basismechanica	2012
M27	BSO	7 verwarmingsinstallaties	2012
M28	BSO	7 verwarmingsinstallaties	2012
M29	BSO	7 verwarmingsinstallaties	2012
M30	BSO	7 verwarmingsinstallaties	2012
M31	BSO	7 verwarmingsinstallaties	2012
M32	BSO	7 verwarmingsinstallaties	2012
M33	BSO	3 hout	2013
M34	BSO	3 hout	2013
M35	BSO	3 hout	2013
M36	BSO	3 hout	2013
M37	BSO	3 hout	2013
M38	BSO	3 hout	2013
M39	BSO	4 hout	2013
M40	BSO	4 hout	2013
V53	TSO	3 handel	2011
V54	TSO	3 handel	2011
V55	TSO	3 handel	2011
V56	TSO	3 handel	2011
V57	TSO	3 handel	2011
V58	TSO	3 handel	2011
V59	TSO	3 handel	2011
V60	TSO	3 handel	2011
V61	TSO	3 handel	2011
V62	TSO	3 handel	2011
V63	TSO	3 handel	2011
V64	TSO	3 handel	2011
V65	TSO	3 handel	2011
V66	TSO	3 sociale technische wetenschappen.	2011
V67	TSO	3 sociale technische wetenschappen.	2011
V68	TSO	3 sociale technische wetenschappen.	2011
V69	TSO	3 sociale technische wetenschappen.	2011
V70	TSO	3 sociale technische wetenschappen.	2011
V71	TSO	3 sociale technische wetenschappen.	2011
V72	TSO	3 sociale technische wetenschappen.	2011

V73	TSO	3 sociale technische wetenschappen.	2011
V74	TSO	3 sociale technische wetenschappen.	2011
V75	TSO	3 sociale technische wetenschappen.	2011
V76	TSO	3 sociale technische wetenschappen.	2011
V77	TSO	4 handel	2012
V78	TSO	4 handel	2012
V79	TSO	4 handel	2012
V80	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2012
V81	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2012
V82	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2012
V83	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2012
V84	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2012
V85	TSO	3 handel	2013
V86	TSO	3 handel	2013
V87	TSO	3 handel	2013
V88	TSO	3 handel	2013
V89	TSO	3 handel	2013
V90	TSO	3 handel	2013
V91	TSO	3 handel	2013
V92	TSO	3 handel	2013
V93	TSO	3 handel	2013
V94	TSO	5 boekhouden-informatica	2013
V95	TSO	5 boekhouden-informatica	2013
V96	TSO	5 boekhouden-informatica	2013
V97	TSO	6 boekhouden-informatica	2013
V98	TSO	6 boekhouden-informatica	2013
V99	TSO	6 boekhouden-informatica	2013
V100	TSO	3 sociale technische wetenschappen	2013
V101	TSO	3 sociale technische wetenschappen	2013
V102	TSO	3 sociale technische wetenschappen	2013
V103	TSO	3 sociale technische wetenschappen	2013
V104	TSO	3 sociale technische wetenschappen	2013
V105	TSO	3 sociale technische wetenschappen	2013
V106	TSO	3 sociale technische wetenschappen	2013
V107	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
V108	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
V109	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
V110	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
V111	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
V112	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
V113	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
V114	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
V115	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
V116	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
V117	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
V118	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
V119	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
V120	TSO	5 sociale technische wetenschappen.	2013
V121	TSO	5 sociale technische wetenschappen.	2013
V122	TSO	5 sociale technische wetenschappen.	2013
V123	TSO	5 sociale technische wetenschappen.	2013
V124	TSO	5 sociale technische wetenschappen.	2013
V125	TSO	5 sociale technische wetenschappen.	2013
V126	TSO	5 sociale technische wetenschappen.	2013
V127	TSO	5 sociale technische wetenschappen.	2013
V128	TSO	5 sociale technische wetenschappen.	2013
V129	TSO	5 sociale technische wetenschappen.	2013
V130	TSO	5 sociale technische wetenschappen.	2013
V131	TSO	5 sociale technische wetenschappen.	2013
V132	TSO	5 sociale technische wetenschappen.	2013

V133	TSO	5 sociale technische wetenschappen.	2013
V134	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
V135	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
V136	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
V137	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
V138	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
V139	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
V140	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
V141	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
V142	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
V143	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
V144	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
V145	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
V146	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
V147	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
V148	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
V149	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
V150	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
V151	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
V145	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
V146	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
V147	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
V148	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
V149	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
V150	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
V151	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
M41	TSO	3 handel	2011
M42	TSO	3 handel	2011
M43	TSO	3 handel	2011
M44	TSO	3 handel	2011
M45	TSO	3 handel	2011
M46	TSO	3 handel	2011
M47	TSO	3 handel	2011
M48	TSO	3 sociale technische wetenschappen	2011
M49	TSO	3 sociale technische wetenschappen	2011
M50	TSO	3 sociale technische wetenschappen	2011
M51	TSO	3 handel	2012
M52	TSO	3 handel	2012
M53	TSO	3 handel	2012
M54	TSO	3 handel	2012
M55	TSO	3 handel	2012
M56	TSO	3 handel	2012
M57	TSO	3 handel	2012
M58	TSO	3 handel	2012
M59	TSO	3 handel	2012
M60	TSO	3 handel	2012
M61	TSO	3 handel	2012
M62	TSO	4 handel	2012
M63	TSO	4 handel	2012
M64	TSO	4 handel	2012
M65	TSO	4 handel	2012
M66	TSO	4 handel	2012
M67	TSO	4 handel	2012
M68	TSO	3 sociale technische wetenschappen	2013
M69	TSO	3 sociale technische wetenschappen	2013
M70	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
M71	TSO	4 sociale technische wetenschappen	2013
M72	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
M73	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
M74	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013

M75	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
M76	TSO	5 sociale technische wetenschappen	2013
M77	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
M78	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
M79	TSO	6 sociale technische wetenschappen	2013
M80	TSO	3 elektromechanica 2013	2013
M81	TSO	3 elektromechanica 2013	2013
M82	TSO	3 elektromechanica 2013	2013
M83	TSO	4 elektromechanica 2013	2013
M84	TSO	4 elektromechanica 2013	2013
M85	TSO	4 elektromechanica 2013	2013
M86	TSO	4 elektromechanica 2013	2013
M87	TSO	4 elektromechanica 2013	2013
M88	TSO	4 elektromechanica 2013	2013
M89	TSO	4 elektromechanica 2013	2013
M90	TSO	4 elektromechanica 2013	2013
M91	TSO	5 elektromechanica 2013	2013
M92	TSO	5 elektromechanica 2013	2013
M93	TSO	5 elektromechanica 2013	2013
M94	TSO	5 elektromechanica 2013	2013
M95	TSO	5 elektromechanica 2013	2013
M96	TSO	5 elektromechanica 2013	2013
M97	TSO	6 elektromechanica 2013	2013
M98	TSO	6 elektromechanica 2013	2013
M99	TSO	6 elektromechanica 2013	2013
M100	TSO	6 elektromechanica 2013	2013
M101	TSO	6 elektromechanica 2013	2013
M102	TSO	6 elektromechanica 2013	2013
M103	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
M104	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
M105	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
M106	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
M107	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
M108	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
M109	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
M110	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
M111	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
M112	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
M113	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
M114	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
M115	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
M116	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
M117	TSO	4 boekhouden-informatica 2013	2013
V152	ASO	3 latijn	2014
V153	ASO	3 latijn	2014
V154	ASO	3 latijn	2014
V155	ASO	3 latijn	2014
V156	ASO	3 latijn	2014
V157	ASO	3 wetenschappen	2014
V158	ASO	3 wetenschappen	2014
V159	ASO	3 wetenschappen	2014
V160	ASO	3 wetenschappen	2014
V161	ASO	3 wetenschappen	2014
V162	ASO	3 wetenschappen	2014
V163	ASO	3 wetenschappen	2014
V164	ASO	3 wetenschappen	2014
V165	ASO	3 humane wetenschappen	2014
V166	ASO	3 humane wetenschappen	2014
V167	ASO	3 humane wetenschappen	2014

V168	ASO	3 humane wetenschappen	2014
V169	ASO	3 humane wetenschappen	2014
V170	ASO	3 humane wetenschappen	2014
V171	ASO	3 humane wetenschappen	2014
V172	ASO	3 humane wetenschappen	2014
V173	ASO	3 humane wetenschappen	2014
V174	ASO	3 humane wetenschappen	2014
V175	ASO	3 economie	2014
V176	ASO	4 latijn	2014
V177	ASO	4 latijn	2014
V178	ASO	4 latijn	2014
V179	ASO	4 wetenschappen	2014
V180	ASO	4 wetenschappen	2014
V181	ASO	4 wetenschappen	2014
V182	ASO	4 wetenschappen	2014
V183	ASO	4 humane wetenschappen	2014
V184	ASO	4 humane wetenschappen	2014
V185	ASO	4 humane wetenschappen	2014
V186	ASO	4 humane wetenschappen	2014
V187	ASO	4 humane wetenschappen	2014
V188	ASO	4 humane wetenschappen	2014
V189	ASO	4 humane wetenschappen	2014
V190	ASO	4 humane wetenschappen	2014
V191	ASO	4 economie	2014
V192	ASO	4 economie	2014
V193	ASO	4 economie	2014
V194	ASO	4 economie	2014
V195	ASO	4 economie	2014
V196	ASO	4 economie	2014
V197	ASO	4 economie	2014
V198	ASO	5 Latijn-wiskunde	2014
V199	ASO	5 Latijn-wiskunde	2014
V200	ASO	5 Latijn-wetenschappen	2014
V201	ASO	5 Latijn-wetenschappen	2014
V202	ASO	5 Latijn-moderne talen	2014
V203	ASO	5 Latijn-moderne talen	2014
V204	ASO	5 moderne talen-wetenschappen	2014
V205	ASO	5 wetenschappen-wiskunde	2014
V206	ASO	5 wetenschappen-wiskunde	2014
V207	ASO	5 wetenschappen-wiskunde	2014
V208	ASO	5 wetenschappen-wiskunde	2014
V209	ASO	5 economie-moderne talen	2014
V210	ASO	5 economie-moderne talen	2014
V211	ASO	5 economie-moderne talen	2014
V212	ASO	5 economie-moderne talen	2014
V213	ASO	5 humane wetenschappen	2014
V214	ASO	5 humane wetenschappen	2014
V215	ASO	5 humane wetenschappen	2014
V216	ASO	5 humane wetenschappen	2014
V217	ASO	5 humane wetenschappen	2014
V218	ASO	5 humane wetenschappen	2014
V219	ASO	5 humane wetenschappen	2014
V220	ASO	5 humane wetenschappen	2014
V221	ASO	6 Latijn-wiskunde	2014
V222	ASO	6 Latijn-wiskunde	2014
V223	ASO	6 Latijn-wetenschappen	2014
V224	ASO	6 Latijn-wetenschappen	2014
V225	ASO	6 Latijn-moderne talen	2014
V226	ASO	6 Latijn-moderne talen	2014
V227	ASO	6 moderne talen-wetenschappen	2014

V228	ASO	6 wetenschappen-wiskunde	2014
V229	ASO	6 wetenschappen-wiskunde	2014
V230	ASO	6 economie-moderne talen	2014
V231	ASO	6 economie-moderne talen	2014
V232	ASO	6 economie-moderne talen	2014
V233	ASO	6 economie-moderne talen	2014
V234	ASO	6 humane wetenschappen	2014
V235	ASO	6 humane wetenschappen	2014
V236	ASO	6 humane wetenschappen	2014
V237	ASO	6 humane wetenschappen	2014
V238	ASO	6 humane wetenschappen	2014
V239	ASO	6 humane wetenschappen	2014
V240	ASO	6 humane wetenschappen	2014
V241	ASO	6 humane wetenschappen	2014
M118	ASO	3 Latijn	2014
M119	ASO	3 Latijn	2014
M120	ASO	3 wetenschappen	2014
M121	ASO	3 wetenschappen	2014
M122	ASO	3 wetenschappen	2014
M123	ASO	3 wetenschappen	2014
M124	ASO	3 wetenschappen	2014
M125	ASO	4 Latijn	2014
M126	ASO	3 humane wetenschappen	2014
M127	ASO	3 humane wetenschappen	2014
M128	ASO	3 humane wetenschappen	2014
M129	ASO	3 humane wetenschappen	2014
M130	ASO	3 economie	2014
M131	ASO	3 economie	2014
M132	ASO	3 economie	2014
M133	ASO	3 economie	2014
M134	ASO	4 Latijn	2014
M135	ASO	4 Latijn	2014
M136	ASO	4 wetenschappen	2014
M137	ASO	4 wetenschappen	2014
M138	ASO	4 humane wetenschappen	2014
M139	ASO	4 humane wetenschappen	2014
M140	ASO	4 economie	2014
M141	ASO	4 economie	2014
M142	ASO	4 economie	2014
M143	ASO	5 wetenschappen wiskunde	2014
M144	ASO	5 economie-moderne talen	2014
M145	ASO	5 economie-moderne talen	2014
M146	ASO	5 economie-moderne talen	2014
M147	ASO	5 humane wetenschappen	2014
M148	ASO	5 humane wetenschappen	2014
M149	ASO	5 humane wetenschappen	2014
M150	ASO	5 humane wetenschappen	2014
M151	ASO	5 humane wetenschappen	2014
M152	ASO	6 Latijn-wetenschappen	2014
M153	ASO	6 Latijn-moderne talen	2014
M154	ASO	6 Latijn-moderne talen	2014
M155	ASO	6 moderne talen-wetenschappen	2014
M156	ASO	6 economie-moderne talen	2014
M157	ASO	6 economie-moderne talen	2014
M158	ASO	6 wetenschappen-wiskunde	2014
M159	ASO	6 humane wetenschappen	2014
M160	ASO	6 humane wetenschappen	2014
M161	ASO	6 humane wetenschappen	2014
M162	ASO	6 humane wetenschappen	2014
M163	ASO	6 humane wetenschappen	2014

6.2 BIJLAGE 2: GEGEVENS SCHOOLMATERIAAL

	ASO	TSO	BSO
Datering	schooljaren 2013-2014 2014-2015	schooljaren 2011-2012 2013-2014	schooljaren 2011-2012 2013-2014
Studiejaren en studierichtingen	<p>3^{de} + 4^{de} jaar Latijn, wetenschappen, humane wetenschappen, economie</p> <p>5^{de} + 6^{de} jaar Latijn-wiskunde, Latijn-wetenschappen, Latijn-moderne talen, moderne talen-wetenschappen, wetenschappen-wiskunde, economie-moderne talen, humane wetenschappen</p>	<p>3^{de} + 5^{de} + 6^{de} jaar handel, sociale en technische wetenschappen, boekhouden-informatica, elektromechanica</p>	<p>3^{de} + 4^{de} + 6^{de} jaar kantoor, verzorging-voeding, hout, basismechanica, centrale verwarming en sanitaire installaties</p> <p>7^{de} jaar kinderzorg, verkoop en vertegenwoordiging, thuis- en bejaardenzorg, centrale verwarming en sanitaire installaties</p>
Onderwijsvakken	Nederlands, aardrijkskunde, geschiedenis, cultuurwetenschappen	Nederlands, geschiedenis, project algemene vakken, boekhouding, huishoudkunde, biologie, chemie, fysica, verkoop, godsdienst, aardrijkskunde	Nederlands, project algemene vakken, boekhouding, opvoedkunde, hout, verkoop, godsdienst

6.3 BIJLAGE 3: VRAGENLIJST VOOR LEERKRACHTEN

Onderwijsvakken van geënquêteerde: _____

Studierichtingen van uw leerlingen: _____

Aantal jaren actief in het onderwijs: _____

1. Hoeveel van uw leerlingen (ongeveer, in %) maken zeer regelmatig spelfouten? _____ %

2. Hoeveel van uw leerlingen (ongeveer, in %) maken slechts heel af en toe spelfouten? _____ %

3. Hoe zou u de spellingsbeheersing van uw leerlingen over het algemeen beschrijven?

4. Welke soorten spelfouten treft u het vaakst aan?

5. Hoe ziet de meerderheid van uw leerlingen correct spellingsgebruik?

Ze vinden correct gebruik van spelling belangrijk.

Ze hebben een afkeer van spelling.

Ze uiten geen mening over het gebruik van spelling.

6. Heeft u ooit al invloeden van sms- en chattaal opgemerkt in schoolmateriaal?

Ja → Hoe regelmatig gebeurt dat? _____

→ Welke vormen heeft u al opgemerkt?

Weglaten van eind-*n* (bijv. *kunne* 'kunnen')

Clisis (bijv. *kwil* 'ik wil')

Andere vormen van spreektaal (bijv. *zen* 'zijn')

Flooding (bijv. *zaaaaalig* 'zalig')

Afkortingen (bijv. *mss* 'misschien')

Acroniemen (bijv. *hvj* 'hou van jou')

Leetspeak (bijv. *w8* 'wacht')

Clusterreducties (bijv. *egt* 'echt')

Emoticons (bijv. *:-)* 'lachend gezicht')

→ De mogelijke oorzaken zijn: _____

Nee

7. Indien u al geruime tijd in het onderwijs staat: is er een verschil in spellingsbeheersing tussen vroeger en nu?

Ja, de mogelijke oorzaken zijn: _____

Nee

6.4 BIJLAGE 4: RESULTATEN KLASSIEKE SPELFOUTEN

Klassieke spelfouten				
	ASO	TSO	BSO	Totaal
Dt-fouten	356 28.41%	428 31.10%	115 27.58%	899 29.51%
Andere werkwoordsfouten	28 2.23%	62 4.51%	4 0.96%	94 3.09%
Verkeerdelijk los of aaneen schrijven	176 14.05%	230 16.72%	119 28.54%	525 17.24%
Verwisselen van <i>ei</i> en <i>ij</i> , <i>c</i> en <i>k</i> , <i>ou</i> en <i>au</i>	26 2.08%	68 4.94%	16 3.84%	110 3.61%
Foute weergave van stemhebbende en stemloze medeklinkers	18 1.44%	9 0.65%	2 0.48%	29 0.95%
Fouten tegen het trema	60 4.79%	49 3.56%	4 0.96%	113 3.71%
Fouten tegen (klassieke) afkortingen	49 3.91%	74 5.38%	10 2.40%	133 4.37%
Fouten tegen tussen-n of tussen-s	14 1.12%	16 1.16%	3 0.72%	33 1.08%
Fouten tegen enkele en dubbele (mede)klinkers	116 9.26%	173 12.57%	57 13.67%	346 11.36%
Fouten tegen het weglatingsteken	89 7.10%	11 0.80%	2 0.48%	102 3.35%
Andere spelfouten	299 23.85%	254 18.46%	85 20.38%	638 20.95%
Tikfouten	22 1.76%	2 0.15%	0	24 0.78%
Totaal	1253 100%	1376 100%	417 100%	3046 100%

6.5 BIJLAGE 5: SIGNIFICANTIETESTEN

<p>Significantietest 1: data: contingency table A = klassieke spelfouten; B = chattalige spellingsafwijkingen; 1 = ASO; 2 = TSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>1253</td> <td>5</td> <td>1258</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>1376</td> <td>28</td> <td>1404</td> </tr> <tr> <td></td> <td>2629</td> <td>33</td> <td>2662</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>1.242E+03</td> <td>15.6</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>1.387E+03</td> <td>17.4</td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 13.8 degrees of freedom = 1 probability = 0.000</p>		A	B		1	1253	5	1258	2	1376	28	1404		2629	33	2662		A	B	1	1.242E+03	15.6	2	1.387E+03	17.4	<p>Significantietest 2: data: contingency table A = klassieke spelfouten; B = chattalige spellingsafwijkingen; 1 = ASO; 2 = BSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>1253</td> <td>5</td> <td>1258</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>417</td> <td>52</td> <td>469</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1670</td> <td>57</td> <td>1727</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>1.216E+03</td> <td>41.5</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>454.</td> <td>15.5</td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 122. degrees of freedom = 1 probability = 0.000</p>		A	B		1	1253	5	1258	2	417	52	469		1670	57	1727		A	B	1	1.216E+03	41.5	2	454.	15.5
	A	B																																																	
1	1253	5	1258																																																
2	1376	28	1404																																																
	2629	33	2662																																																
	A	B																																																	
1	1.242E+03	15.6																																																	
2	1.387E+03	17.4																																																	
	A	B																																																	
1	1253	5	1258																																																
2	417	52	469																																																
	1670	57	1727																																																
	A	B																																																	
1	1.216E+03	41.5																																																	
2	454.	15.5																																																	
<p>Significantietest 3: data: contingency table A = klassieke spelfouten; B = chattalige spellingsafwijkingen; 1 = TSO; 2 = BSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>1376</td> <td>28</td> <td>1404</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>417</td> <td>52</td> <td>469</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1793</td> <td>80</td> <td>1873</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>1.344E+03</td> <td>60.0</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>449.</td> <td>20.0</td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 71.1 degrees of freedom = 1 probability = 0.000</p>		A	B		1	1376	28	1404	2	417	52	469		1793	80	1873		A	B	1	1.344E+03	60.0	2	449.	20.0	<p>Significantietest 4: data: contingency table A = dt-fouten; B = klassieke spelfouten; 1 = ASO; 2 = TSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>356</td> <td>897</td> <td>1253</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>428</td> <td>948</td> <td>1376</td> </tr> <tr> <td></td> <td>784</td> <td>1845</td> <td>2629</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>374.</td> <td>879.</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>410.</td> <td>966.</td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 2.27 degrees of freedom = 1 probability = 0.132</p>		A	B		1	356	897	1253	2	428	948	1376		784	1845	2629		A	B	1	374.	879.	2	410.	966.
	A	B																																																	
1	1376	28	1404																																																
2	417	52	469																																																
	1793	80	1873																																																
	A	B																																																	
1	1.344E+03	60.0																																																	
2	449.	20.0																																																	
	A	B																																																	
1	356	897	1253																																																
2	428	948	1376																																																
	784	1845	2629																																																
	A	B																																																	
1	374.	879.																																																	
2	410.	966.																																																	
<p>Significantietest 5: data: contingency table A = samenstellingsfouten; B = klassieke spelfouten; 1 = ASO; 2 = BSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>176</td> <td>1077</td> <td>1253</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>119</td> <td>298</td> <td>417</td> </tr> <tr> <td></td> <td>295</td> <td>1375</td> <td>1670</td> </tr> </tbody> </table>		A	B		1	176	1077	1253	2	119	298	417		295	1375	1670	<p>Significantietest 6: data: contingency table A = samenstellingsfouten; B = klassieke spelfouten; 1 = TSO; 2 = BSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>230</td> <td>1146</td> <td>1376</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>119</td> <td>298</td> <td>417</td> </tr> <tr> <td></td> <td>349</td> <td>1444</td> <td>1793</td> </tr> </tbody> </table>		A	B		1	230	1146	1376	2	119	298	417		349	1444	1793																		
	A	B																																																	
1	176	1077	1253																																																
2	119	298	417																																																
	295	1375	1670																																																
	A	B																																																	
1	230	1146	1376																																																
2	119	298	417																																																
	349	1444	1793																																																

<p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>221.</td> <td>1.032E+03</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>73.7</td> <td>343.</td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 45.2 degrees of freedom = 1 probability = 0.000</p>		A	B	1	221.	1.032E+03	2	73.7	343.	<p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>268.</td> <td>1.108E+03</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>81.2</td> <td>336.</td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 28.5 degrees of freedom = 1 probability = 0.000</p>		A	B	1	268.	1.108E+03	2	81.2	336.																								
	A	B																																									
1	221.	1.032E+03																																									
2	73.7	343.																																									
	A	B																																									
1	268.	1.108E+03																																									
2	81.2	336.																																									
<p>Significantietest 7: data: contingency table A = samenstellingsfouten; B = klassieke spelfouten; 1 = ASO; 2 = TSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>176</td> <td>1077 1253</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>230</td> <td>1146 1376</td> </tr> <tr> <td></td> <td>406</td> <td>2223 2629</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>194.</td> <td>1.059E+03</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>212.</td> <td>1.164E+03</td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 3.58 degrees of freedom = 1 probability = 0.059</p>		A	B	1	176	1077 1253	2	230	1146 1376		406	2223 2629		A	B	1	194.	1.059E+03	2	212.	1.164E+03	<p>Significantietest 8: data: contingency table A = fouten tegen weglatingsteken; B = klassieke spelfouten; 1 = ASO; 2 = TSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>89</td> <td>1164 1253</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>11</td> <td>1365 1376</td> </tr> <tr> <td></td> <td>100</td> <td>2529 2629</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>47.7</td> <td>1.205E+03</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>52.3</td> <td>1.324E+03</td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 71.2 degrees of freedom = 1 probability = 0.000</p>		A	B	1	89	1164 1253	2	11	1365 1376		100	2529 2629		A	B	1	47.7	1.205E+03	2	52.3	1.324E+03
	A	B																																									
1	176	1077 1253																																									
2	230	1146 1376																																									
	406	2223 2629																																									
	A	B																																									
1	194.	1.059E+03																																									
2	212.	1.164E+03																																									
	A	B																																									
1	89	1164 1253																																									
2	11	1365 1376																																									
	100	2529 2629																																									
	A	B																																									
1	47.7	1.205E+03																																									
2	52.3	1.324E+03																																									
<p>Significantietest 9: data: contingency table A = fouten tegen weglatingsteken; B = klassieke spelfouten; 1 = ASO; 2 = BSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>89</td> <td>1164 1253</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2</td> <td>415 417</td> </tr> <tr> <td></td> <td>91</td> <td>1579 1670</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>68.3</td> <td>1.185E+03</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>22.7</td> <td>394.</td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 26.6 degrees of freedom = 1 probability = 0.000</p>		A	B	1	89	1164 1253	2	2	415 417		91	1579 1670		A	B	1	68.3	1.185E+03	2	22.7	394.	<p>Significantietest 10: data: contingency table A = fouten tegen weglatingsteken; B = klassieke spelfouten; 1 = TSO; 2 = BSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>11</td> <td>1365 1376</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2</td> <td>415 417</td> </tr> <tr> <td></td> <td>13</td> <td>1780 1793</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>9.98</td> <td>1.366E+03</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>3.02</td> <td>414.</td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 0.455 degrees of freedom = 1 probability = 0.500</p>		A	B	1	11	1365 1376	2	2	415 417		13	1780 1793		A	B	1	9.98	1.366E+03	2	3.02	414.
	A	B																																									
1	89	1164 1253																																									
2	2	415 417																																									
	91	1579 1670																																									
	A	B																																									
1	68.3	1.185E+03																																									
2	22.7	394.																																									
	A	B																																									
1	11	1365 1376																																									
2	2	415 417																																									
	13	1780 1793																																									
	A	B																																									
1	9.98	1.366E+03																																									
2	3.02	414.																																									
<p>Significantietest 11: data: contingency table</p>	<p>Significantietest 12: data: contingency table</p>																																										

<p>A = fouten tegen trema; B = klassieke spelfouten; 1 = ASO; 2 = TSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>60</td> <td>1193</td> <td>1253</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>49</td> <td>1327</td> <td>1376</td> </tr> <tr> <td></td> <td>109</td> <td>2520</td> <td>2629</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>52.0</td> <td>1.201E+03</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>57.0</td> <td>1.319E+03</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 2.49 degrees of freedom = 1 probability = 0.115</p>		A	B		1	60	1193	1253	2	49	1327	1376		109	2520	2629		A	B		1	52.0	1.201E+03		2	57.0	1.319E+03		<p>A = tikfouten; B = klassieke spelfouten; 1 = ASO; 2 = TSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>22</td> <td>1231</td> <td>1253</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2</td> <td>1374</td> <td>1376</td> </tr> <tr> <td></td> <td>24</td> <td>2605</td> <td>2629</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>11.4</td> <td>1.242E+03</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>12.6</td> <td>1.363E+03</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 18.8 degrees of freedom = 1 probability = 0.000</p>		A	B		1	22	1231	1253	2	2	1374	1376		24	2605	2629		A	B		1	11.4	1.242E+03		2	12.6	1.363E+03	
	A	B																																																							
1	60	1193	1253																																																						
2	49	1327	1376																																																						
	109	2520	2629																																																						
	A	B																																																							
1	52.0	1.201E+03																																																							
2	57.0	1.319E+03																																																							
	A	B																																																							
1	22	1231	1253																																																						
2	2	1374	1376																																																						
	24	2605	2629																																																						
	A	B																																																							
1	11.4	1.242E+03																																																							
2	12.6	1.363E+03																																																							
<p>Significantietest 13: data: contingency table A = fouten tegen enkele en dubbele (mede)klinkers; B = klassieke spelfouten; 1 = ASO; 2 = TSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>116</td> <td>1137</td> <td>1253</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>173</td> <td>1203</td> <td>1376</td> </tr> <tr> <td></td> <td>289</td> <td>2340</td> <td>2629</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>138.</td> <td>1.115E+03</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>151.</td> <td>1.225E+03</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 7.37 degrees of freedom = 1 probability = 0.007</p>		A	B		1	116	1137	1253	2	173	1203	1376		289	2340	2629		A	B		1	138.	1.115E+03		2	151.	1.225E+03		<p>Significantietest 14: data: contingency table A = fouten tegen enkele en dubbele (mede)klinkers; B = klassieke spelfouten; 1 = ASO; 2 = BSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>116</td> <td>1137</td> <td>1253</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>57</td> <td>360</td> <td>417</td> </tr> <tr> <td></td> <td>173</td> <td>1497</td> <td>1670</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>130.</td> <td>1.123E+03</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>43.2</td> <td>374.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 6.56 degrees of freedom = 1 probability = 0.010</p>		A	B		1	116	1137	1253	2	57	360	417		173	1497	1670		A	B		1	130.	1.123E+03		2	43.2	374.	
	A	B																																																							
1	116	1137	1253																																																						
2	173	1203	1376																																																						
	289	2340	2629																																																						
	A	B																																																							
1	138.	1.115E+03																																																							
2	151.	1.225E+03																																																							
	A	B																																																							
1	116	1137	1253																																																						
2	57	360	417																																																						
	173	1497	1670																																																						
	A	B																																																							
1	130.	1.123E+03																																																							
2	43.2	374.																																																							
<p>Significantietest 15: data: contingency table A = andere spelfouten; B = klassieke spelfouten; 1 = ASO; 2 = TSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>299</td> <td>954</td> <td>1253</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>254</td> <td>1122</td> <td>1376</td> </tr> <tr> <td></td> <td>553</td> <td>2076</td> <td>2629</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> </table>		A	B		1	299	954	1253	2	254	1122	1376		553	2076	2629		A	B		<p>Significantietest 16: data: contingency table A = andere spelfouten; B = klassieke spelfouten; 1 = TSO; 2 = BSO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>254</td> <td>1122</td> <td>1376</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>85</td> <td>332</td> <td>417</td> </tr> <tr> <td></td> <td>339</td> <td>1454</td> <td>1793</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> </table>		A	B		1	254	1122	1376	2	85	332	417		339	1454	1793		A	B																	
	A	B																																																							
1	299	954	1253																																																						
2	254	1122	1376																																																						
	553	2076	2629																																																						
	A	B																																																							
	A	B																																																							
1	254	1122	1376																																																						
2	85	332	417																																																						
	339	1454	1793																																																						
	A	B																																																							

<p>1 264. 989. 2 289. 1.087E+03</p> <p>chi-square = 11.5 degrees of freedom = 1 probability = 0.001</p>	<p>1 260. 1.116E+03 2 78.8 338.</p> <p>chi-square = 0.773 degrees of freedom = 1 probability = 0.379</p>																																																		
<p>Significantietest 17: data: contingency table A = weglaten van eind-n; B = chattalige spellingsafwijkingen; 1 = TSO; 2 = BSO</p> <table data-bbox="183 555 391 750"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>16</td> <td>12</td> <td>28</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>43</td> <td>9</td> <td>52</td> </tr> <tr> <td></td> <td>59</td> <td>21</td> <td>80</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table data-bbox="183 831 391 963"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>20.6</td> <td>7.35</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>38.4</td> <td>13.7</td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 6.14 degrees of freedom = 1 probability = 0.013</p>		A	B		1	16	12	28	2	43	9	52		59	21	80		A	B	1	20.6	7.35	2	38.4	13.7	<p>Significantietest 18: data: contingency table A = weglaten van eind-n; B = chattalige spellingsafwijkingen; 1 = TSO; 2 = BSO</p> <table data-bbox="802 555 1010 750"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>3</td> <td>25</td> <td>28</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2</td> <td>50</td> <td>52</td> </tr> <tr> <td></td> <td>5</td> <td>75</td> <td>80</td> </tr> </tbody> </table> <p>expected: contingency table</p> <table data-bbox="802 831 1010 963"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>1.75</td> <td>26.3</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>3.25</td> <td>48.8</td> </tr> </tbody> </table> <p>chi-square = 1.47 degrees of freedom = 1 probability = 0.226</p>		A	B		1	3	25	28	2	2	50	52		5	75	80		A	B	1	1.75	26.3	2	3.25	48.8
	A	B																																																	
1	16	12	28																																																
2	43	9	52																																																
	59	21	80																																																
	A	B																																																	
1	20.6	7.35																																																	
2	38.4	13.7																																																	
	A	B																																																	
1	3	25	28																																																
2	2	50	52																																																
	5	75	80																																																
	A	B																																																	
1	1.75	26.3																																																	
2	3.25	48.8																																																	