

TEST GEAUTOMATISEERD SPELLEN  
VOOR JONGVOLWASSENEN

**TASP**



TEST GEAUTOMATISEERD SPELLEN  
VOOR JONGVOLWASSENEN

# TASP

*Charlotte Mostaert, Ilse Smits, Wim Tops, Liesbet De Kerf,  
Eline Liekens, Kirsten Schraeyen*

Acco Leuven / Den Haag

*Eerste druk* : 2016

*Gepubliceerd door*

Uitgeverij Acco, Blijde Inkomststraat 22, 3000 Leuven, België

E-mail: [uitgeverij@acco.be](mailto:uitgeverij@acco.be) – Website: [www.uitgeverijacco.be](http://www.uitgeverijacco.be)

*Voor Nederland* :

Acco Nederland, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland

E-mail: [info@uitgeverijacco.nl](mailto:info@uitgeverijacco.nl) – Website: [www.uitgeverijacco.nl](http://www.uitgeverijacco.nl)

*Omslagontwerp* : [www.frisco-ontwerpbureau.be](http://www.frisco-ontwerpbureau.be)

© 2016 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.

# INHOUD

<b>1. Inleiding</b>	<b>9</b>
<b>2. Theorie</b>	<b>11</b>
2.1 De ontwikkeling van spellingvaardigheden	11
2.2 Het belang van geautomatiseerd spellen	12
2.3 Hoe goed spellen adolescenten en volwassenen?	13
2.4 Oorzaken	14
2.5 Screeningsmogelijkheden	15
<b>3. Testconstructie</b>	<b>17</b>
3.1 Inhoud test	17
3.2 Normering	18
3.2.1 Steekproef Vlaanderen	18
3.2.2 Steekproef Nederland	19
3.2.3 Meetmodel	21
3.2.4 Beschrijvende statistiek Vlaanderen	21
3.2.5 Beschrijvende statistiek Nederland	22
3.3 Betrouwbaarheid	23
3.3.1 Interne consistentie	23
3.3.2 Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid	23
3.3.3 Test-hertestbetrouwbaarheid	24
3.4 Validiteit	25
3.4.1 Concurrente validiteit	25
3.4.2 Begripsvaliditeit Vlaanderen	25
3.4.3 Begripsvaliditeit Nederland	27
3.5 Foutenanalyse	28
3.5.1 Foutenanalyse Vlaanderen	28
3.5.2 Foutenanalyse Nederland	29
<b>4. Testinstructie</b>	<b>31</b>
4.1 Afname	31
4.2 Scoring	33
4.3 Foutenanalyse en interpretatie	34
<b>5. Casusvoorbeeld</b>	<b>37</b>
<b>6. Conclusie</b>	<b>45</b>
<b>Referenties</b>	<b>47</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>51</b>
1. Verbetersleutel TASP	51
2. Testformulier TASP	53
3. Normtabellen voor Vlaamse studenten met een aso- en tso-vooropleiding	60
4. Normtabellen voor Nederlandse studenten met een vwo- en havo-vooropleiding	61
5. Lijst hbo- en wo-opleidingen voor Nederlandse studenten	63



# DANKWOORD

Onze dank gaat uit naar alle studenten Logopedie en Audiologie van Thomas More en alle studenten Taalwetenschap van de Rijksuniversiteit Groningen die meewerkten aan het onderzoek. Ook de deelnemende hogeronderwijsinstellingen en studenten willen we bedanken.

Een oprechte dankjewel voor Annelies Nouwels van Nouwels Logopedie voor haar hulp bij de Nederlandse normering.

Tot slot een woord van dank aan Piet Ceuppens en Davina Ganzevoort, die instonden voor de audio-opnames.







## 2. THEORIE

### 2.1 De ontwikkeling van spellingvaardigheden

Bij het schrijven wordt aan een klank een teken verbonden. Om die koppeling aan te leren is de kennis van fonemen en grafemen belangrijk<sup>1</sup>. Kinderen die leren spellen, passen voornamelijk het fonemische beginsel van de spelling toe. Als er een eenduidige relatie is tussen fonemen en grafemen, dan spreken we van klankzuivere woorden<sup>2</sup>. Voorbeelden hiervan zijn 'krant', 'mus', 'doos'.

In het proces van het leren spellen wordt de strategie van foneem-grafeem-koppelingen na verloop van tijd uitgebreid met de lexicale strategie<sup>3</sup>. Er ontstaat een mentaal lexicon waarin de orthografische representatie van woorden of woorddelen wordt opgeslagen. Die strategie versnelt het schrijfproces. Ook de spellingregels worden opgeslagen in het mentale lexicon. Het toepassen van die regels gebeurt initieel bewust en later steeds meer geautomatiseerd.

Snelheid of vlotheid is de kern van het gevorderd lezen en spellen<sup>4</sup>. Het geautomatiseerd spellen verloopt snel en accuraat, waardoor er aandachtscapaciteit vrij blijft voor onder meer het formuleren van grammaticaal correcte zinnen<sup>5</sup>. Een gevorderde speller past flexibel verschillende strategieën toe wanneer hij een onbekend woord moet spellen. Hij kan regels bewust toepassen, een analogiestrategie hanteren of terugvallen op foneem-grafeemkoppelingen<sup>6</sup>. Door het geschreven woord te controleren op juistheid breidt het aantal geautomatiseerd te spellen woorden uit<sup>7</sup>.

---

1 Treiman, 2000.

2 Henneman, 1994.

3 Jackson & Coltheart, 2001.

4 Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001.

5 Depessemier & Andries, 2009.

6 Verschueren & Koomen, 2007; Huizenga, 2009.

7 Henneman, 2000.

## 2.2 Het belang van geautomatiseerd spellen

Geautomatiseerd spellen is een belangrijke vaardigheid om te kunnen functioneren in het secundair en hoger onderwijs, maar ook in het beroepsleven<sup>8</sup>. Denk aan vaardigheden als verslagen schrijven, e-mails versturen, een sollicitatiebrief opstellen. Taal – en daarbij ook spelling – is een belangrijk middel om je deskundigheid uit te drukken<sup>9</sup>. Spelfouten in een sollicitatiebrief kunnen nefast zijn. Voor sommige bedrijven is dat doorslaggevend bij het selecteren van sollicitanten<sup>10</sup>. Uit onderzoek blijkt dat 57% van de Belgische personeelsswerwers een kandidaat niet selecteert als er twee of meer spelfouten in de sollicitatiebrief staan; de algemene competenties van de sollicitant worden in vraag gesteld, hij wordt als minder deskundig en betrouwbaar bestempeld<sup>11</sup>.

Fouten tegen de werkwoordspelling zijn fouten die het meest afkeuring opwekken in professionele e-mails; ze geven de indruk dat de auteur onvoldoende taalkennis heeft of de tekst niet nagelezen heeft<sup>12</sup>. Kennis over de werkwoordspelling wordt als basiskennis beschouwd, fouten hiertegen zouden niet mogen voorkomen. Toch is zelfs bij gevorderde spellers een werkwoordfout soms onvermijdelijk. Doordat een bepaalde schrijfwijze van een homofoon frequenter voorkomt (bv. 'wordt' komt vaker voor dan 'word'), is die sterker aanwezig in het visuele woordgeheugen. Fouten als 'ik wordt' komen daarom frequenter voor, ook bij gevorderde spellers<sup>13</sup>. Jongeren geven zelf aan dat ze een goed schriftelijk taalgebruik belangrijk vinden, zeker wanneer ze beoordeeld worden, zoals bij het schrijven van een verslag of sollicitatiebrief<sup>14</sup>. Niet alleen leerkrachten en andere volwassenen, maar ook meer dan 90% van de leerlingen vindt spelfouten erg<sup>15</sup>.

---

8 Depessemier & Andries, 2009.

9 Vrijders, Vanderswalmen & Beeckman, 2007.

10 Sandra, Frisson, Gillis, Daelemans & Durieux, 2000.

11 Van Wijngaarden, 2011.

12 Gebruers, 2009.

13 Sandra et al., 2000.

14 Nationale Jeugdraad en Nederlandse Taalunie, 2009.

15 Nederlandse Taalunie, 2007.

## 2.3 Hoe goed spellen adolescenten en volwassenen?

Ondanks het belang dat jongeren hechten aan goed schriftelijk taalgebruik, lijken hun spellingvaardigheden onvoldoende sterk ontwikkeld. Verschillende studies geven aan dat meer en meer studenten in het hoger onderwijs problemen hebben op het vlak van spelling<sup>16</sup>. Studenten uit het eerste jaar hoger onderwijs maken verschillende soorten fouten, maar het grootste deel zijn regelfouten<sup>17</sup>. De meest voorkomende fouten zijn fouten tegen de werkwoordspelling<sup>18</sup>. Uit onderzoek blijkt dat studenten uit het eerste jaar van de lerarenopleiding significant zwakker scoren voor werkwoordspelling dan leerlingen uit het laatste jaar van het basisonderwijs<sup>19</sup>. Onderzoek bij laatstejaarsstudenten uit het secundair onderwijs in Vlaanderen toont aan dat het vereiste niveau voor spelling niet bereikt wordt, behalve door leerlingen die Latijn volgen<sup>20</sup>. We zien verschillen in spellingvaardigheden afhankelijk van de gevolgde studierichting in het secundair onderwijs. In Vlaanderen blijkt dat studenten uit een aso-richting het opvallend beter doen dan studenten die een tso-opleiding volgden. Studenten die een bso-richting volgden, scoren het zwakst voor spellen<sup>21</sup>.

---

16 Claes & Moeyaert, 2003; Vanderswalmen, Vrijders & Desoete, 2010.

17 Vanderswalmen et al., 2010.

18 Vrijders et al., 2007; Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010.

19 Daems, Rymenans & Venstermans, 2010.

20 Devos & Van Vooren, 2010.

21 Vrijders et al., 2007; Peters et al., 2010.

## 2.4 Oorzaken

Er worden tal van oorzaken genoemd voor de zwakke spellingvaardigheden. Vermoedelijk is er niet één oorzakelijke factor. Een mogelijke oorzaak van de tekorten in spellingkennis en -vaardigheden ligt binnen het onderwijs. Er is weinig bekend over hoe spellingonderwijs in het secundair onderwijs wordt aangepakt. De indruk bestaat dat weinig aandacht wordt gegeven aan spelling. De nadruk ligt op het verwerven van kennis en niet op het toepassen ervan<sup>22</sup>.

Ook de invloed van het gebruik van digitale communicatiekanalen is niet te onderschatten<sup>23</sup>. Door de snelheid van communicatie te verhogen, is er minder aandacht voor accuratesse. Anderzijds is er ook literatuur die stelt dat de mate waarin jongeren sms en chat gebruiken, geen invloed heeft op de kwaliteit van het schrijfproduct<sup>24</sup>.

Docenten beschouwen spellingtekorten niet louter als een tekort in vaardigheden, maar vooral als een attitudeprobleem<sup>25</sup>. Ze geven aan dat studenten hun spellingvaardigheden niet correct inschatten en over onvoldoende metacognitieve vaardigheden beschikken<sup>26</sup>. Metacognitieve vaardigheden worden beschouwd als belangrijke componenten voor adequaat schrijven en spellen<sup>27</sup>. Uit onderzoek blijkt dat studenten wel degelijk over goede metacognitieve vaardigheden beschikken als het over spellen gaat<sup>28</sup>. Studenten die goed spellen, schatten hun spellingvaardigheden als sterk in. Zwakke spellers schatten zichzelf zwak in. De metacognitieve kennis en vaardigheden van studenten zijn dus een belangrijke voorspeller van de spellingvaardigheden<sup>29</sup>. Verder onderzoek naar spellingattitudes bevestigt dat de metacognitieve vaardigheden van studenten goed ontwikkeld zijn; studenten die sterk zijn in spellen, benoemen zichzelf ook als competent of sterk in spellen<sup>30</sup>. Bij zwakke spellers is het dan ook zinvol om de metacognitieve vaardigheden na te gaan. Die kunnen waardevolle informatie opleveren over de spellingvaardigheden van studenten<sup>31</sup>.

---

22 Nederlandse Taalunie, 2011.

23 Vlaamse Onderwijsraad, 2006.

24 Spooren, 2011.

25 Berckmoes & Rombouts, 2009.

26 Vrijders et al., 2007.

27 Onder meer Hacker, Keener & Kircher, 2009.

28 Vanderswalmen et al., 2010.

29 Vanderswalmen et al., 2010.

30 Devos, 2015.

31 Vanderswalmen et al., 2010.

## 2.5 Screeningsmogelijkheden

Voor adolescenten (16+) en meer specifiek voor studenten hoger onderwijs is er weinig testmateriaal voorhanden om de spellingvaardigheden in het Nederlands in kaart te brengen. De weinige instrumenten die er bestaan, zijn in oorsprong gericht op het diagnosticeren van dyslexie bij jongvolwassenen.

In 2009 werd de Test voor Gevorderd Lezen & SCHrijven (Gl&schr) uitgebracht<sup>32</sup>. Deze testbatterij werd opgesteld vanuit een nood aan onderkende en handelingsgerichte diagnostische instrumenten voor lezen en spellen. De batterij richt zich op Vlaamse adolescenten uit de derde graad secundair onderwijs en de eerste twee bachelorjaren van het hoger onderwijs. Specifiek voor spellen vinden we in deze testbatterij de subtest Woordspelling, een woorddictee van 30 woorden die op tempo gedictieerd worden. Het dictee bestaat voornamelijk uit materiaalwoorden (bv. leenwoorden), wat de mogelijkheid tot kwalitatieve analyse beperkt. Daarnaast is er ook de subtest Overige Spellingsregels, waarbij adolescenten woordgroepen en korte zinnen op hun juistheid moeten beoordelen.

De Interactieve Dyslexietest Antwerpen Amsterdam (IDAA)<sup>33</sup> is een instrument dat genormeerd is in Vlaanderen en Nederland voor het vijfde jaar secundair onderwijs van verschillende onderwijstypes. Het is een computertaak waarbij woorden en pseudowoorden in flitstaken worden aangeboden, zodat de geautomatiseerde processen nagegaan kunnen worden.

Beide bovenbeschreven testinstrumenten beschikken niet over een zinnendictee. Vanuit handelingsgericht oogpunt is het bestaan van een screenend zinnendictee evenwel zinvol. Vaak voorkomende regelfouten, zoals fouten tegen de werkwoordspelling, komen pas tot uiting in een zinnendictee. Anderzijds is een zinnendictee het meest representatief voor schrijftaken die studenten hoger onderwijs dienen te maken.

---

32 Depessemier & Andries, 2009.

33 Van der Leij, Bekebrede, Geudens, Schraeyen, Schijf, Garst, Willems, Janssens, Meersschaert & Schijf, 2012.



## 3. TESTCONSTRUCTIE

### 3.1 Inhoud test

De TASP test de geautomatiseerde spellingvaardigheden bij studenten uit het eerste jaar hoger onderwijs. Doordat de zinnen op tempo worden aangeboden, kunnen de studenten niet lang nadenken over de schrijfwijze van de woorden. Om de afnamecondities op elk moment gelijk te houden, wordt het dictee via een audiobestand aangeboden ([www.uitgeverijacco.be/TASP](http://www.uitgeverijacco.be/TASP)). Zo krijgt elke student het dictee aangeboden op exact dezelfde wijze, met dezelfde klemtonen en pauzes. Er is een aparte audio-opname voor Vlaanderen en voor Nederland beschikbaar.



Het dictee bestaat uit 16 zinnen (254 woorden) en bevat woorden van verschillende moeilijkheidsgraden. Die zijn een realistische weergave van het dagelijkse taalgebruik. Hiertoe werd onderzoek uitgevoerd door middel van een pre-release-versie van frequenties in SUBTLEX<sup>34</sup>. Een volledige versie van het dictee is terug te vinden in bijlage 1. In bijlage 2 en op de website [www.uitgeverijacco.be/TASP](http://www.uitgeverijacco.be/TASP) staat een blanco testformulier.



De TASP kan in groep gebruikt worden als screeningsinstrument ter evaluatie van de spellingvaardigheid maar ook individueel. De TASP blijkt bovendien te discrimineren tussen studenten met en studenten zonder dyslexie. Dat maakt het instrument ook bruikbaar binnen de diagnostiek naar dyslexie bij studenten hoger onderwijs.



## 3.2 Normering

### 3.2.1 Steekproef Vlaanderen

Het dictee is afgenomen bij 976 eerstejaarsstudenten uit het hoger onderwijs. Deze studenten kwamen uit zestien verschillende opleidingen van negen verschillende Vlaamse hogeronderwijsinstellingen. Zowel professionele als academische bacheloropleidingen waren vertegenwoordigd. We rekruteerden studenten uit de volgende professionele bacheloropleidingen: autotechnologie, bedrijfsmanagement, elektromechanica, elektronica-ICT, lerarenopleiding kleuteronderwijs, lerarenopleiding lager onderwijs, lerarenopleiding secundair onderwijs, logopedie en audiologie, mechanische ontwerp- en productietechnologie, sociaal werk, toegepaste psychologie en verpleegkunde/vroedkunde. De volgende academische bacheloropleidingen waren ook vertegenwoordigd: handelswetenschappen, industriële wetenschappen, taal- en letterkunde en toegepaste taalkunde.

Voorafgaand aan de afname van het dictee vulden de studenten een infociche in. Daarin werd niet alleen geïnformeerd naar de huidige opleiding, maar ook naar de vooropleiding in het laatste jaar secundair onderwijs. Daarnaast gaven de studenten aan of ze over een attest voor dyslexie beschikten of niet. De meerderheid van de studenten volgde in het secundair onderwijs een aso- (N=496) of tso-richting (N=421). Een kleine minderheid volgde een bso- (N=43) of kso-richting (N=16). In de verdere analyses gebruikten we bijgevolg enkel de resultaten van de studenten die een aso- of tso-richting volgden. Tabel 1 weerspiegelt de verdeling van studenten in een aso- en tso-richting, zoals die zich voordoet in de populatie<sup>35</sup>. Daarnaast wordt diezelfde verdeling weergegeven voor de steekproef. Daaruit blijkt dat de steekproef een realistische weergave is van de populatie.

---

35 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011.