

De directe invloed van WhatsApp op schrijfvaardigheid

Naam: Nicky Riemens

Studentnummer: s4358899

Datum: Juni 2016

Begeleider: Lieke Verheijen, MA

Tweede beoordelaar: prof. dr. Wilbert Spooren

Bachelorscriptie, Versie 1

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Hoofdstuk 1 Inleiding	4
Hoofdstuk 2 Methode	7
2.1 Participanten	7
2.2 Materiaal	7
2.3 Procedure	9
2.4 Analyse	9
Hoofdstuk 3 Resultaten	12
3.1 Schrijfopdracht	12
3.2 Keuzetaak	14
Hoofdstuk 4 Conclusies en discussie	16
4.1 Discussie	18
Literatuur	19
Bijlagen	20
Bijlage 1 Schrijftaak	20
Bijlage 2 Keuzetaak	21
Bijlage 3 Nakijkmodel keuzetaak	22

De directe invloed van WhatsApp op schrijfvaardigheid

Samenvatting

Het gebruik van WhatsApp, een vorm van instant messaging, is erg in trek onder Nederlandse jongeren. De taal die in dit sociale medium gebruikt wordt, wijkt vaak af van de formele Nederlandse regels op het gebied van grammatica, spelling en interpunctie. Vooral ouders zijn bang dat de zogenaamde digi-taal het schoolwerk van hun kinderen zal binnendringen, maar volgens sommige taalwetenschappers bestaat er juist een positieve relatie tussen chat en schrijfvaardigheid. In dit onderzoek wordt er gekeken in hoeverre het gebruik van WhatsApp direct invloed uitoefent op de schrijfvaardigheid van laagopgeleide jongeren. Dit werd onderzocht aan de hand van een schrijfoopdracht en een keuzetaak. Om ook de leeftijd als onafhankelijke variabele mee te kunnen nemen in de analyse werd het onderzoek uitgevoerd in zowel brug- als derdeklassen van het vmbo. Het blijkt dat leerlingen die vooraf een WhatsApp-gesprek hebben gevoerd meer gebruik maken van digi-taal en moeilijker 'fouten' binnen zinnen kunnen ontdekken en verbeteren dan leerlingen die vooraf hebben getekend. De score op de keuzetaak werd overigens gemodereerd door de leeftijd van de leerlingen: het verschil tussen de controlegroep en de experimentele groep was groter in de brugklassen dan in de derdeklassen.

Hoofdstuk 1 Inleiding

De laatste jaren is het gebruik van social media onder de Nederlandse bevolking enorm toegenomen. Vooral jongeren zijn vrijwel allemaal in het bezit van een mobiele telefoon en een laptop. Waar een aantal jaar geleden MSN en SMS vooral in trek waren, is dat nu WhatsApp. Dit is een vorm van instant messaging, wat Verheijen (2013, p. 583) omschrijft als ‘the online exchange of text messages between two or more individuals (i) using a mobile Phone application or an Internet application, (ii) through a social networking site or (iii) within an online game’. De taal die in deze chatberichten wordt gebruikt, wijkt vaak af van de formele Nederlandse spellingconventies, grammaticaregels en interpunctie. De definitie van de zogenaamde digi-taal is volgens Verheijen (2016, p. 281) als volgt:

Digi-taal is een geschreven taalvariant die vooral door jongeren wordt gebruikt bij informele communicatie via nieuwe media en wordt gekenmerkt door afwijkingen van de normen van de standaardtaal op verschillende schrijfniveaus zoals spelling, grammatica en interpunctie.

Wat betreft schrijfvaardigheid zijn textisms (transformaties van conventioneel gespelde woorden) en emoticons veelvoorkomende ‘fouten’ op het gebied van orthografie. Een lexicaal kenmerk van digi-taal is het gebruik van Engelse leenwoorden en een vaak genoemd syntactisch kenmerk is het weglaten van woorden (Verheijen, 2016). Het ontbreken van interpunctie is de meest voorkomende ‘fout’ in natuurlijke chatberichten van jongeren, zo bleek uit onderzoek van Kemp, Wood en Waldron (2014). Ook worden er niet altijd hoofdletters gebruikt waar nodig, komen er grammaticale fouten voor op het gebied van woorden (het werkwoord wordt bijvoorbeeld weggelaten of op een verkeerde plaats gezet) en wordt er gebruik gemaakt van onconventionele interpunctie zoals symbolen en emoticons. De ‘whatever generation’ (Baron, 2002, p. 29) doet dit waarschijnlijk om tijd te besparen of om sociale identiteit of emotie uit te drukken.

De standaardtaal is altijd al aan verandering onderhevig en wordt vandaag de dag lang niet altijd meer zo belangrijk gevonden als dat het ooit geweest is (Van der Horst, 2008). Gesproken taal is niet langer ondergeschikt aan geschreven taal, maar krijgt een steeds prominentere rol. Schrijven komt volgens Van der Horst (2008) steeds meer in dienst te staan van het spreken en het feit dat de digi-taal die jongeren in hun chatberichten gebruiken vaak afgeleid is van de gesproken taal lijkt deze theorie volgens hem alleen maar te bevestigen. Dat de taal in chatberichten afwijkt van de standaardtaal staat vast, maar wat we daarvan vinden en of dit consequenties heeft voor de schrijfvaardigheid van jongeren is een ander verhaal.

Er wordt vaak gesuggereerd dat chatten een negatieve invloed heeft op schrijfvaardigheid. Vooral ouders zijn bezorgd over de relatie tussen deze twee vaardigheden (Spooren, 2009). Dit bleek uit een enquête bij vijftien- tot zeventienjarige leerlingen uit verschillende Nederlandse regio's, ouders van leerlingen in diezelfde leeftijdscategorie en docenten uit het middelbaar onderwijs. De angst is groot dat de digi-taal uit chatberichten ook schooltaken gaat binnendringen. Leerlingen zouden niet meer beseffen dat ze moeten switchen tussen digi-taal en Standaardtaal en zo zal de verloedering van de Nederlandse taal ook in het schoolwerk van de leerlingen terugkomen.

Taalwetenschappers zijn degenen die vooral positieve geluiden over de invloed van chat op schrijfvaardigheid laten horen. Zo zou het 'spelen' met taal er bijvoorbeeld voor zorgen dat jongeren gemotiveerd worden om te lezen en te schrijven (Plester & Wood, 2009) en zou het de taal juist verrijken. Het vermogen om woorden af te korten in digi-taal wijst erop dat de gebruikers op een creatieve manier om kunnen gaan met taal (Bennis, 2012) en sms'ers hebben wel degelijk door dat hun taalgebruik contextgebonden is en zowel leerlingen als docenten weten waar ze de lijn moeten trekken (Chiluwa, 2008). Het debat over de invloed van digi-taal op lezen, schrijven en spelling kent dus veel voor- en tegenstanders. Volgens Verheijen (2016, p. 284) is 'de digi-taal van Nederlandse jongeren als het ware verwickeld in een machtsconflict met het Standaardnederlands'.

De mate waarin digi-taal door iemand gebruikt wordt hangt af van verschillende factoren. Naast genrekenmerken en situatiekenmerken spelen gebruikerskenmerken hierin een belangrijke rol (Crystal, 2006). De invloed van leeftijd op het gebruik van digi-taal is relatief gezien nog niet veel onderzocht. Vaak wordt er aangenomen dat gender op het gebied van gebruikerskenmerken een grotere rol speelt bij het gebruik van digi-taal. Dit blijkt niet zo te zijn: de productie van digi-taal-kenmerken hangt globaal genomen meer samen met leeftijd dan met gender (De Decker, 2015). Een studie op een Vlaams Netlogcorpus wees uit dat de meeste typische chatkenmerken worden gebruikt rond de leeftijd van 15 jaar (Peersman et. al., te verschijnen): de zogenaamde 'adolescent peak'.

Leeftijd kan behalve op de hoeveelheid kenmerken van digi-taal die geproduceerd worden ook invloed uitoefenen op de relatie tussen het gebruik van deze kenmerken en de schrijfvaardigheid. De meeste onderzoeken naar de relatie tussen kinderen die gebruikmaken van chat en hun geletterdheid zijn positief (Kemp, Wood & Waldron, 2014). Zo kregen 227 Australische kinderen de opdracht om dertig woorden die geschreven waren volgens de conventies van de standaardtaal te herschrijven als een chatbericht naar een vriend of vriendin (Bushnell, Kemp & Martin, 2011). De hoeveelheid textisms die de kinderen produceerden

vertoonden een positieve relatie met hun schrijfvaardigheid.

Voor tieners en volwassenen vinden onderzoekers zowel neutrale als negatieve en positieve relaties tussen het gebruik van digi-taal en geletterdheid (Kemp, Wood & Waldron, 2014). Zo gingen de spellingsvaardigheden van Britse universiteitsstudenten omhoog na blootstelling aan textisms (Powell & Dixon, 2011). Dit werd onderzocht door het toetsen van de schrijfvaardigheid van de studenten voor en na het lezen van textisms. Australische middelbare scholieren en studenten bewezen echter het tegendeel: hoe meer textisms zij gebruikten, hoe slechter zij scoorden op een spellingtest (De Jonge & Kemp, 2012).

Het feit dat de relatie tussen kinderen die gebruikmaken van chat en hun geletterdheid in veel onderzoeken positief is en dat diezelfde relatie bij een oudere leeftijdsgroep varieert van positief tot negatief gaat in tegen de interferentietheorie. Deze theorie stelt dat het opnemen van informatie belemmerd wordt door de informatie die daarvoor al geïnterpreteerd is (Kamstra, 1969). Volgens deze theorie zouden kinderen zich dus sneller laten beïnvloeden door het gebruik van WhatsApp dan tieners en volwassenen, omdat zij nog minder les hebben gehad in de normen en waarden van het Standaardnederlands.

Iemand die zowel succesvol wil deelnemen aan het taalgebruik in sociale media als aan het taalgebruik in formele context moet goed kunnen switchen tussen de taal die in chatberichten wordt gebruikt en de code van het Standaardnederlands (Spooren, 2011). De voorspelling is dat dit voor taalgebruikers met een relatief lage opleiding het moeilijkst zal zijn, omdat zij minder bekend zijn met de code van het Standaardnederlands. Huidig onderzoek focust dan ook op leerlingen van het vmbo en probeert niet alleen de correlatie tussen sociale media en schrijfvaardigheid in beeld te brengen, maar ook het eventuele causale verband en de rol die leeftijd hierbij speelt.

De onderzoeksvraag die centraal staat in deze scriptie luidt als volgt: In hoeverre heeft het gebruik van WhatsApp direct invloed op de schrijfvaardigheid van laagopgeleide jongeren? Daarnaast komt de volgende deelvraag aan bod: In hoeverre speelt leeftijd een rol bij de directe invloed van WhatsApp op de schrijfvaardigheid van laagopgeleide jongeren?

Hoofdstuk 2 Methode

2.1 Participanten

Aan het onderzoek hebben twee brugklassen en twee derdeklassen van het vmbo-t van de CSW en twee derdeklassen van het vmbo-t van het Scheldemond College deelgenomen. De leerlingen uit de brugklassen waren 12-13 jaar oud en de leerlingen uit de derdeklassen waren 14-16 jaar oud. Door de keuze voor deze twee klassen kan de invloed van het (kleine) leeftijdsverschil mee worden genomen in de analyse. Het onderzoek vond plaats op de middelbare school van de scholieren zelf tijdens een lesuur Nederlands, zodat zij zo min mogelijk moeite hoefden te doen om deel te kunnen nemen aan het onderzoek. In totaal zijn er drie controlegroepen (een brugklas en twee derde klassen) en drie experimentele groepen (een brugklas en twee derde klassen) die deelgenomen hebben aan het onderzoek. Zo ontstonden er dus vier groepen: een experimentele groep en een controlegroep in de brugklassen en een experimentele en controlegroep in de derdeklassen. Tabel 1 laat zien dat de controlegroep in de derdeklas met 38 personen het grootst was. Hierop volgen de experimentele groep uit de derdeklas met 30 personen, de controlegroep uit de brugklas met 24 personen en de experimentele groep brugklassers met 21 personen. De gemiddelde leeftijd van de brugklassers uit de experimentele groep was 12,62 jaar en uit de controlegroep 12,46 jaar. De gemiddelde leeftijd van de derdeklassers uit zowel de experimentele als uit de controlegroep was 14,7 jaar.

Tabel 1. Groepsindeling participanten

Groep	Klas	Gem. leeftijd	Aantal leerlingen
Experimentele	Eerste	12,62	21
	Derde	14,71	30
	Totaal		51
Controle	Eerste	12,46	24
	Derde	14,7	38
	Totaal		62

2.2 Materiaal

Alle participanten die deelnamen aan het onderzoek kregen de opdracht om een verhaal te schrijven (zie bijlage 1) en een keuzetaak te maken (zie bijlage 2). De keuzetaak werd nagekeken aan de hand van een antwoordmodel (zie bijlage 3).

Voor de schrijfofdracht moesten alle leerlingen de zinnen ‘Ik was alleen in een donkere kamer. Mijn hand zocht naar het lichtknopje toen er plotseling...’ afmaken tot een

verhaaltje van ongeveer een A4. Deze richtlijn was nodig om te voorkomen dat het ene essay veel langer zou worden dan het andere, zodat er dus ook een grotere kans ontstond op meer ‘fouten’ dan in het andere essay. Naast hun naam dienden de leerlingen ook hun geslacht en de taal die ze thuis spraken bovenaan het essay te vermelden.

Vervolgens kregen alle leerlingen een keuzetaak, waarin naast de vaardigheid tot het herschrijven van zinnen ook de perceptie van schrijfvaardigheid werd getest: de leerlingen moesten van 10 zinnen beoordelen of ze ‘juist’ of ‘onjuist’ waren volgens de grammaticale normen en spellingconventies van het Standaardnederlands. De ‘fouten’ die in zes van de tien zinnen verwerkt zijn zijn gebaseerd op de kenmerken van digi-taal, beschreven door Lieke Verheijen (2016). Er zijn per zin twee mogelijke antwoorden: deze zin is juist of deze zin is onjuist. Wanneer de leerlingen dachten dat er iets mis was met de zin, moesten zij deze zin op de lijn (onder de desbetreffende vraag) herschrijven. Zo moest de zin ‘Ben er over vijf minuten’ bijvoorbeeld worden beoordeeld als ‘onjuist’ en worden herschreven als ‘Ik ben er over vijf minuten’.

De keuzetaak is een variant op het onderzoek van Powell en Dixon (2011), die concludeerden dat de schrijfvaardigheid van studenten omhoog gaat na blootstelling aan textisms. De verwachting is dat er in de WhatsApp-berichten uit huidig onderzoek naast andere kenmerken van digi-taal ook veel gebruik gemaakt wordt van textisms. Als de leerlingen van het vmbo net zo reageren op de blootstelling aan textisms als de universiteitsstudenten is de verwachting dan ook dat de experimentele groep hoger zal scoren op de keuzetaak dan de controlegroep.

Alle leerlingen uit de controlegroepen kregen voorafgaand aan de schrijf- en keuzetaak de opdracht om een mandala in te kleuren. Dit is een kleurplaat in de vorm van een cirkel, waarin verschillende symbolen en figuurtjes om het middelpunt gerangschikt zijn. Naast het feit dat de leerlingen tijdens het kleuren niet in aanraking kwamen met digi-taal of standaardtaal wordt er ook beweerd dat het inkleuren van een mandala rustgevend is en de concentratie bevordert. Elke leerling kreeg een gedetailleerde mandala op A4 formaat, zodat hij of zij niet binnen een kwartier al klaar kon zijn. De mandala was afkomstig uit een kleurboek, waardoor het papier stevig was en goed om op te tekenen. Per twee leerlingen werd er een setje kleurpotloden uitgedeeld en ook was er een puntenslijper in het klaslokaal aanwezig.

De leerlingen uit de experimentele groepen kregen in de Nederlandse les voorafgaand aan het onderzoek al van hun docent te horen dat ze de volgende les hun mobiele telefoon

mee moesten nemen. Alle leerlingen bleken in het bezit te zijn van een mobiele telefoon met WhatsApp.

2.3 Procedure

De controlegroepen kregen kleurpotloden en een mandala die ze in moesten kleuren. Hier kregen ze een kwartier de tijd voor, waarin ze niet werden geprime met standaard- of digitaal. Alle leerlingen uit deze controleklassen kregen de opdracht om tijdens het tekenen hun telefoon uit te schakelen.

De experimentele groepen kregen in plaats van de mandala de opdracht om met elkaar te WhatsAppen over 'het afgelopen weekend'. Deze chatvorm wordt door de deelnemers waarschijnlijk het meest gebruikt in het dagelijks leven. In een te grote WhatsApp-groep zullen er leerlingen zijn die minder of zelfs helemaal niet aan het woord komen en dus niet geprime worden met het schrijven van chatberichten. Er is daarom gekozen om de experimentele groepen op te delen in WhatsApp-groepsgesprekken van vier tot zes personen. De leerlingen maakten zelf de groepjes en maakten vervolgens zelf een groepschat aan, die een persoon uit het groepje later naar de onderzoeker moest mailen. De chats werden gehouden op de telefoons van de leerlingen zelf, om ze in een zo natuurlijk mogelijke context te laten functioneren. Dat ze samen in een WhatsApp groepsgesprek zaten hield niet in dat ze mochten overleggen. Het WhatsApp-gesprek diende individueel en in stilte te verlopen. Ook werd er nadrukkelijk verzocht om geen foto's of spraakberichten in de chats te versturen, maar echt te typen. Net zoals de controlegroepen kregen ook de experimentele groepen een kwartier de tijd voor de prime. Dit kwartier ging in zodra de groepen aangemaakt waren en iedereen aan de slag kon gaan.

Na vijftien minuten kregen zowel de controlegroepen als de experimentele groepen de opdracht om een schrijftaak uit te voeren. Deze schrijfoopdrachten werden pas uitgedeeld als het helemaal stil was en in het geval van de experimentele klassen gold dat zij ook hun telefoons op moesten bergen. Voor de schrijftaak kregen de leerlingen ongeveer 20 minuten de tijd; als ze eerder klaar waren mochten ze hun hand opsteken en dan konden ze alvast beginnen aan de volgende opdracht: de keuzetaak.

2.4 Analyse

De leerlingen die Nederlands niet als moedertaal hebben of naast Nederlands thuis nog een andere taal spreken zijn uit de analyse gehaald. Zij kunnen fouten maken op het gebied van spelling, grammatica of interpunctie die niet met de prime, maar met hun moedertaal te maken hebben en daardoor zouden zij de resultaten van het onderzoek kunnen vertekenen.

Voor de zekerheid zijn ook de essays van de leerlingen die vergeten zijn om aan te geven welke taal ze thuis spreken niet meegenomen in het onderzoek.

De essays van de leerlingen met Nederlands als moedertaal werden in navolging van het onderzoek van Verheijen (2016) onderzocht op verschillende linguïstische kenmerken van digi-taal. Zo is van elk essay handmatig het aantal spelfouten, emoticons, symbolen, textisms, omissies, leenwoorden en tussenwerpsels geteld. Er zijn slechts enkele afwijkende spellingen van het Standaardnederlands geclassificeerd als spelfouten. Dit zijn ‘fouten’ met is/eens, jou/jouw, d/t of ei/ij. Andere afwijkende spellingen zijn geclassificeerd als textism, zoals het weglaten van letters, het vervangen van een deel van een woord of een heel woord door een fonologisch gelijke of identieke nummer(s) en/of letter(s), het herhalen van letters, het spellen van een woord uit de informele spreektaal zoals het klinkt, het vervangen van letter(s) van een woord door andere letter(s) terwijl de letter-klankpatronen van de standaardtaal worden toegepast, het vervangen van letter(s) door grafisch gelijke non-alfabetische symbol(en), het gebruik van afkortingen uit de standaardtaal en het onconventionele gebruik van spaties, interpunctie en hoofdletters. Emoticons beelden gezichtsuitdrukkingen uit door het gebruik van typografische tekens. Omissies zijn ontbrekende woorden (vooral functiewoorden) en leenwoorden zijn met name uit het Engels geleende woorden, zinnen, woordgroepen, tussenwerpsels en textisms. De laatste categorie bestaat uit tussenwerpsels. Dit zijn geen grammaticale zinsdelen; ze staan op zichzelf en proberen vaak een gevoelsuiting na te bootsen.

Elk van deze tekstkenmerken werd per leerling genoteerd. Alle essays zijn tweemaal nagelopen, om de betrouwbaarheid van de resultaten te vergroten. Per woord werd maximaal één ‘fout’ gerekend. Nadat de ‘fouten’ bij elkaar opgeteld zijn is per leerling per talig kenmerk de relatieve frequentie berekend door het aantal ‘fouten’ te delen door het aantal woorden. Dit is vermenigvuldigd met 1.000, zodat het aantal kenmerken per 1.000 woorden zichtbaar wordt. De spelfouten maken geen onderdeel uit van de talige kenmerken van digi-taal, deze fouten zijn dan ook de enige die niet verder werden meegenomen in de analyse van digi-taal. Door middel van een two-way ANOVA is uiteindelijk berekend in hoeverre het gebruik van WhatsApp direct invloed uitoefent op de schrijfvaardigheid van laagopgeleide leerlingen en welke rol de leeftijd van deze leerlingen hierbij speelt. Deze ANOVA is twee keer uitgevoerd: een keer met de relatieve frequentie van digi-taal en een keer met de uitslag van de keuzetaak als afhankelijke variabele.

Het analyseren van de keuzetaak ging als volgt. Elke leerling heeft een cijfer gekregen voor zijn of haar taak. Dit was een cijfer tussen de 1 en de 10: voor elke goed beoordeelde en

zo nodig herschreven zin konden ze een punt verdienen. Wanneer ze een van de vier correcte zinnen beoordeelden als ‘onjuist’, kregen ze hier dus geen punt voor. Een voorbeeld hiervan is dat de zin ‘Vanavond gaan zij naar de bioscoop’ een aantal keer werd verbeterd als ‘Vanavond gaan hun naar de bioscoop’. Ook werd de zin die correct als ‘onjuist’ beoordeeld werd, maar niet herschreven was, niet goed gerekend. Per groep is het gemiddelde cijfer van de keuzetaak berekend en met de hulp van een two-way ANOVA is er gekeken in hoeverre het gebruik van WhatsApp direct invloed uitoefende op de score van de leerlingen en of de klas waar de leerlingen in zaten hierbij ook nog een rol speelde. Zo laat de keuzetaak zien of de leerlingen fouten kunnen herkennen en of ze de zin ook nog kunnen verbeteren of alleen de fout herkennen.

Hoofdstuk 3 Resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten van de kwantitatieve analyse gepresenteerd en ook wordt de interactie tussen de onafhankelijke variabelen klas (brugklas en derdeklas) en groep (experimenteel en controle) besproken.

3.1 Schrijfopdracht

In Tabel 2 staan de talige kenmerken die gevonden zijn in de schrijfopdrachten van de leerlingen uit de experimentele en controlegroep, opgedeeld in brugklassen en derdeklassen. Naast de relatieve frequentie per 1.000 woorden is ook de absolute frequentie per essay weergegeven. Bij elkaar hebben de brugklasleerlingen uit de experimentele groep 2.291 woorden geproduceerd; dit komt neer op ongeveer 109 woorden per persoon. De derdeklassers uit de experimentele groep produceerden gemiddeld ongeveer 135 woorden per persoon, de brugklassers uit de controlegroep 150 en de derdeklassers uit de controlegroep 106. Uit de schrijfopdrachten van de leerlingen bleek dat er vooral gebruik gemaakt wordt van textisms. In totaal zijn er 1037 textisms geproduceerd, brugklassers uit de experimentele groep maakten hier relatief het meeste gebruik van: gemiddeld gebruikten zij ongeveer 108 textisms per 1.000 woorden. Hierop volgen omissies en spelfouten, waarbij omissies vooral voorkomen in de experimentele groep derdeklassers: per 1.000 woorden was er bij hen in 12 gevallen sprake van een omissie. In totaal zijn er 30 leenwoorden gebruikt, deze zijn allemaal Engelstalig. De groep die relatief de meeste leenwoorden gebruikt zijn de derdeklassers uit de experimentele groep. Uit de tabel blijkt ook dat een aantal van de bestudeerde kenmerken weinig of zelfs helemaal niet voorkomen. Geen van de leerlingen maakte bijvoorbeeld gebruik van emoticons in zijn of haar schrijfopdracht en ook symbolen en tussenwerpsels werden in totaal maar veertien keer gebruikt.

Tabel 2. *Relatieve frequenties van de talige kenmerken (per 1.000 woorden).*

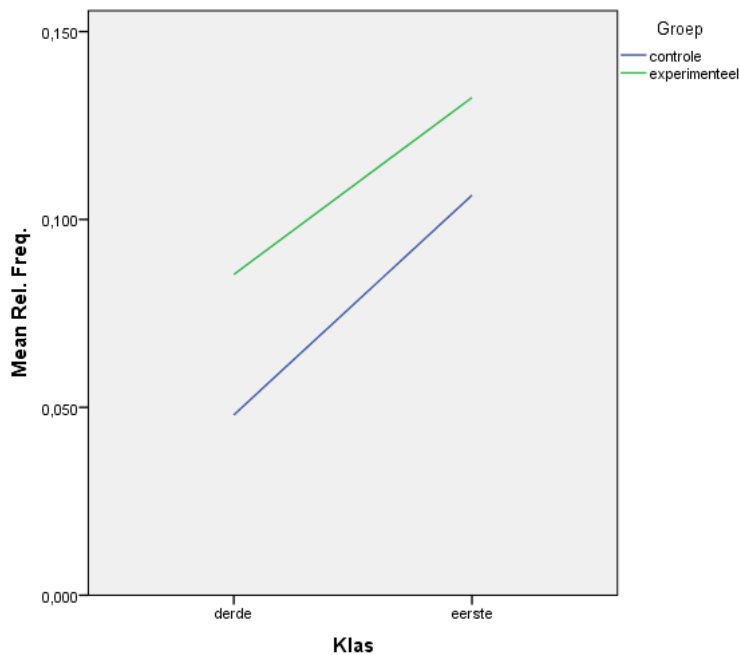
Talig kenmerk	Experimentele groep				Controlegroep			
	Brugklas		Derdeklas		Brugklas		Derdeklas	
	Relatieve frequentie	Gemiddeld aantal p.p.	Relatieve frequentie	Gemiddeld aantal p.p.	Relatieve frequentie	Gemiddeld aantal p.p.	Relatieve frequentie	Gemiddeld aantal p.p.
Spelfout	9,60	1,05	6,44	0,87	9,17	1,38	10,02	1,07
Textism	108,25	11,81	66,12	8,92	90,91	13,63	38,52	4,10
Emoticon	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Symbool	0,44	0,05	1,56	0,21	1,39	0,21	0,00	0,00
Omissies	6,11	0,67	11,90	1,61	5,28	0,79	7,83	0,83
Leenwoorden	1,31	0,14	3,51	0,47	1,39	0,21	1,25	0,13
Tussenwerpsels	2,18	0,24	0,39	0,05	1,67	0,25	0,31	0,03
Woorden	-	109,10	-	134,92	-	149,88	-	106,43

Spelfouten horen niet bij de talige kenmerken van digi-taal. Deze fouten zijn daarom ook niet verder meegenomen in de analyse. Tabel 3 laat de relatieve frequentie per 1.000 woorden van digi-taal (textisms, emoticons, symbolen, omissies, leenwoorden, tussenwerpsels) in de schrijfoopdrachten van de leerlingen zien, onderverdeeld in de vier groepen (experimenteel brugklas, controle brugklas, experimenteel derdeklas, controle derdeklas). Uit de tabel blijkt dat de experimentele groep brugklassers relatief gezien het meest gebruik maakt van digitaal; per 1.000 woorden maken zij in ongeveer 132 van die woorden gebruik van de kenmerken van digi-taal. Hierop volgen de controlegroep uit de brugklas, de experimentele groep uit de derdeklas en de controlegroep uit de derdeklas.

Tabel 3. *Relatieve frequenties kenmerken digi-taal in de schrijfoopdrachten (per 1.000 woorden)*

Groep	Klas	Relatieve frequentie
Exp.	Brugklas	132,44
	Derdeklas	85,36
Controle	Brugklas	106,44
	Derdeklas	47,99

Uit een two-way ANOVA bleek dat er een significant effect was van de groep waarin de leerlingen zaten op aantal kenmerken van digi-taal dat de leerlingen gebruikten ($F(1, 109) = 12.79, p = .001$): leerlingen uit de experimentele groep maakten significant meer gebruik van digi-taal ($M = .10, SD = .059$) dan leerlingen uit de controlegroep ($M = .07, SD = .05$). Er was hierbij geen sprake van een interactie met de klas waarin de leerlingen zaten ($F < 1$): zowel in de brugklas als in de derdeklas maakten de leerlingen uit de experimentele groep meer gebruik van digi-taal dan de leerlingen uit de controlegroep (Brugklas: controle: $M = .11, SD = .04$; experimenteel: $M = .13, SD = .06$; derdeklas: controle: $M = .05, SD = .02$; experimenteel: $M = .09, SD = .05$). Tot slot was er een significant hoofdeffect van de klas waarin de leerlingen zaten op het aantal kenmerken van digi-taal dat ze gebruikten ($F(1, 109) = 35.5, p < .001$): leerlingen uit de brugklas maakten significant meer gebruik van digi-taal ($M = .12, SD = .05$) dan leerlingen uit de derdeklas ($M = .07, SD = .04$).



Grafiek 1. Lijndiagram van de interactie tussen de groep en de klas van de leerlingen op het gebruik van talige kenmerken van digi-taal in hun schrijfofdrachten

3.2 Keuzetaak

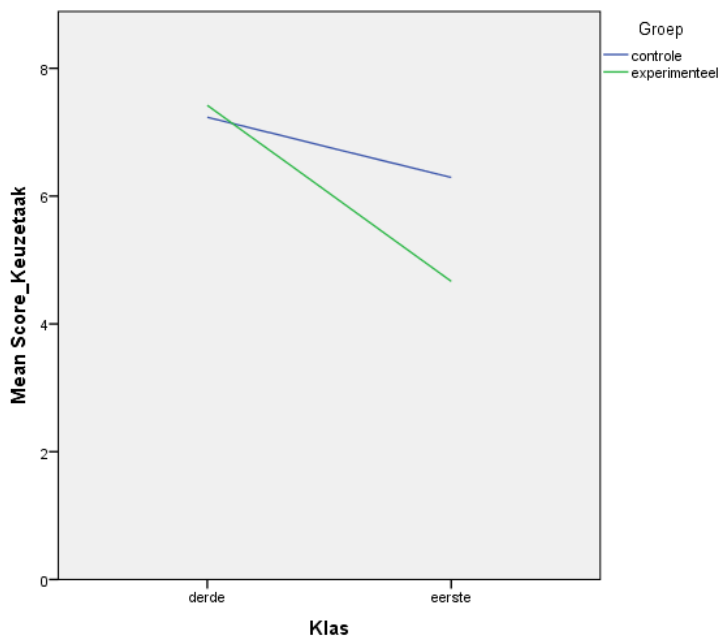
Tabel 4 geeft een overzicht van de gemiddelde score op de keuzetaak van de leerlingen uit experimentele groep en controlegroep uit de brugklas en derdeklas. Uit de tabel blijkt dat de leerlingen uit controlegroep uit de derdeklas gemiddeld het hoogst scoren op de keuzetaak: 7.42. Hierop volgen de derdeklasleerlingen uit de experimentele groep met een 7.29. De brugklassers scoren gemiddeld duidelijk lager: de controlegroep scoort gemiddeld een 6.29 en de experimentele groep een 4.67.

Tabel 4. Gemiddelde cijfer keuzetaak

Groep	Klas	Gem. cijfer keuzetaak
Exp.	Brugklas	4.67
	Derdeklas	7.29
Controle	Brugklas	6.29
	Derdeklas	7.42

Uit een two-way ANOVA bleek dat er sprake is van een significant effect van de groep waarin de leerlingen ingedeeld waren op de score van de keuzetaak ($(1, 110) = 6.08, p < .05$): leerlingen uit de experimentele groep scoorden significant lager op de keuzetaak ($M = 6.44$,

$SD = 1.93$) dan leerlingen uit de controlegroep ($M = 6.85, SD = 1.79$). Dat hoofdeffect werd overigens gemodereerd door een significante interactie met de klas waar de leerlingen in zaten ($(1, 110) = 8.39, p < .05$): het verschil tussen de experimentele conditie en de controleconditie was groter voor brugklasleerlingen dan voor derdeklassers (Eersteklas: controle: $M = 6.29, SD = 1.88$; experimenteel: $M = 4.67, SD = 1.49$; derdeklas: controle: $M = 7.29, SD = 1.62$; experimenteel: $M = 7.42, SD = 1.37$). Tot slot was er een hoofdeffect van de klas waarin de leerlingen zaten op de score van de keuzetaak ($F(1, 110) = 38.35, p < .001$). Derdeklassers scoorden significant hoger ($M = 7.36, SD = 1.48$) dan brugklassers ($M = 5.53, SD = 1.89$).



Grafiek 2. Lijndiagram van de interactie tussen de groep en de klas van de leerlingen op de resultaten van hun keuzetaken

Hoofdstuk 4 Conclusie/Discussie

In dit onderzoek is er gekeken in hoeverre het gebruik van WhatsApp direct invloed uitoefent op de schrijfvaardigheid van laagopgeleide jongeren. Ook is er onderzocht in hoeverre leeftijd hierbij een rol speelt.

In het debat over de invloed van WhatsApp op de schrijfvaardigheid van laagopgeleide jongeren staat dit onderzoek aan de ‘negatieve kant’. Kemp, Wood en Waldron (2014) zagen zowel positieve, neutrale als negatieve correlaties tussen het gebruik van digitaal en de geletterdheid van tieners en volwassenen. De tieners uit huidig onderzoek lieten er echter geen twijfel over bestaan: zowel op de keuzetaak als op de schrijftaak scoorden de leerlingen uit de controlegroep hoger dan de leerlingen uit de experimentele groep. Het maakt dus wel degelijk uit of leerlingen eerst een kwartier lang WhatsAppen of dat ze een kwartier lang tekenen voordat ze een schrijfo opdracht en keuzetaak maken. Leerlingen uit de experimentele groep maakten meer gebruik van digitaal en scoorden lager op de keuzetaak dan leerlingen uit de controlegroep. Er moet in het geval van de keuzetaak wel rekening gehouden worden met de significante interactie met de klas waarin de leerlingen zaten: het verschil tussen de controlegroep en experimentele groep was in de brugklas groter dan in de derdeklas.

Het lijkt erop dat de gesproken taal een steeds grotere rol krijgt en zelfs belangrijker wordt dan geschreven taal, zoals ook Van der Horst (2008) al concludeerde. In de gesproken taal zijn hoofdletters niet belangrijk en is de klank van een woord belangrijker dan de schrijfwijze; dit is duidelijk terug te zien in de verhalen van de leerlingen uit huidig onderzoek. Het meest gebruikte kenmerk van digitaal in de verhalen van de leerlingen waren de textisms. In de schrijfo opdrachten lieten ze bijvoorbeeld letters weg, spelden ze woorden uit de informele taal zoals ze klinken en gebruikten ze afkortingen uit de standaardtaal. Veruit het meest voorkomende textism was het onconventionele gebruik van spaties, interpunctie en hoofdletters; verhalen van 200 woorden met maar twee punten waren geen uitzondering. Dit komt overeen met het onderzoek van Kemp, Wood en Waldron (2014), waarin de meest voorkomende ‘fout’ in natuurlijke chatberichten van jongeren het ontbreken van interpunctie was.

Het lijkt er dus op dat jongeren de ‘fouten’ uit hun natuurlijke chatberichten ook gebruiken in schoolopdrachten wanneer ze kort voordat ze begonnen aan die opdrachten nog gebruik hebben gemaakt van WhatsApp. Dit betekent niet dat Plester en Wood (2009) ongelijk hebben wanneer ze beweren dat jongeren door het spelen met taal gemotiveerd worden om te lezen en schrijven, of dat Bennis (2012) het bij het verkeerde einde heeft

wanneer hij opmerkt dat het vermogen om woorden af te korten wijst op een creatieve omgang met taal. Wat het waarschijnlijk wel betekent is dat de leerlingen, ondanks dat ze misschien gemotiveerd en creatief zijn, in tegenstelling tot wat Chilwa (2008) beweert niet doorhebben dat hun taalgebruik contextgebonden is. Ze nemen de digi-taal uit hun WhatsApp-gesprekken mee in de daaropvolgende schoolopdracht en kunnen dus niet goed switchen tussen de taal die in chatberichten wordt gebruikt en de code van het Standaardnederlands, zoals Spooren (2011) al vermoedde. De angst dat de digi-taal uit chatberichten ook schooltaken gaat binnendringen die Spooren (2009) bij ouders van leerlingen ontdekte, is dus niet geheel onterecht.

Verder kan er vastgesteld worden dat het aantal gebruikte kenmerken van digi-taal en de score op de keuzetaak correleert met de leeftijd van de leerlingen. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat leerlingen uit de brugklas lager scoren op de keuzetaak en meer gebruik maken van digi-taal in hun schrijfoopdracht dan leerlingen uit de derdeklas. Dit laatste komt vooral door de relatief vele textisms die door de brugklassers zijn gebruikt. Ook tussenwerpsels werden in de brugklas relatief meer gebruikt dan in de derdeklas, maar op de omissies en de leenwoorden scoorden de derdeklassers hoger. Dat leeftijd een rol zou spelen was de verwachting, maar het blijkt dus niet zo te zijn dat de derdeklassers met hun vijftien jaar meer gebruik maken van digi-taal dan brugklassers. De ‘adolescent peak’ (De Decker, 2015) lijkt dus minder invloed uit te oefenen dan van tevoren gedacht werd.

Dat het verschil in score op de keuzetaak tussen de experimentele conditie en de controleconditie groter was voor brugklassers dan voor derdeklassers doet vermoeden dat brugklassers zich sneller laten beïnvloeden door de ‘fouten’ die in WhatsApp-gesprekken gemaakt worden. De resultaten van huidig onderzoek pleiten dan ook voor de interferentietheorie. Het opnemen van digi-taal bij de leerlingen uit de derdeklas zou in dit geval worden beïnvloed door de kennis van het Standaardnederlands die de leerlingen al bezaten voordat ze deelnamen aan het onderzoek. Leerlingen uit de brugklas bezaten deze kennis nog niet, of in ieder geval in mindere mate, waardoor zij gevoeliger zijn voor de confrontatie met digi-taal. Dit zou verklaren waarom de controlegroep in de brugklassen bijna twee hele punten hoger scoort op de keuzetaak dan de experimentele groep, terwijl de controlegroep in de derdeklassen zelfs iets lager scoort dan de experimentele groep.

De interferentietheorie zou ook kunnen verklaren waarom Powell en Dixon (2011) een positieve relatie vonden tussen het gebruik van textisms en geletterdheid en dat in huidig onderzoek de experimentele groep significant lager scoorde dan de controlegroep. Powell en

Dixon hadden universitaire studenten als proefpersonen; in het huidige onderzoek gebruikten we middelbare scholieren. Het zou dus kunnen dat hoe hoger de leeftijd, hoe positiever de correlatie is. De brugklassers uit huidig onderzoek scoorden significant hoger op de keuzetaak wanneer ze niet blootgesteld waren aan digi-taal; voor de derdeklassers maakte dit vrijwel niet uit in hun score op de keuzetaak; de studenten uit het onderzoek van Powell en Dixon presteerden na de confrontatie zelfs beter. Wat ook goed zou kunnen is dat de afwijkende resultaten van dit onderzoek met het opleidingsniveau van de leerlingen te maken hebben. Om dit te controleren zou huidig onderzoek herhaald moeten worden in bijvoorbeeld vwo-klassen.

4.1 Discussie

Het leeftijdsverschil tussen brugklassers en derdeklassers uit huidig onderzoek is minimaal; volgend onderzoek zou moeten uitwijzen of een groter leeftijdsverschil tussen de groepen andere resultaten geeft. Het zou dan bijvoorbeeld interessant zijn om schrijf- en keuzetaken van vmbo-brugklassers te vergelijken met studenten van het MBO. Zo wordt het leeftijdsverschil groter, terwijl het niveau van de leerlingen gelijk blijft. Ook werd de emoticon als talig kenmerk van digi-taal in de schrijfopdrachten van de leerlingen nooit gebruikt; dit zou kunnen komen doordat de leerlingen de teksten met de hand moesten schrijven. Verder onderzoek zou moeten uitwijzen of ze andere kenmerken van digi-taal gebruiken wanneer ze dezelfde opdracht uit zouden moeten voeren op een computer of op een iPad. Met betrekking tot de keuzetaak impliceert de beoordeling van een zin als ‘juist’ of ‘onjuist’ een bepaalde visie op correctheid. Aan de leerlingen die deelnamen aan huidig onderzoek is alleen gevraagd of de zin ‘goed Nederlands’ was. Het was wellicht beter geweest om hier een duidelijkere omschrijving te geven, volgens de normen en waarden van de standaardtaal. Tot slot zou het de betrouwbaarheid van het onderzoek ten goede komen wanneer de schrijfopdrachten van de leerlingen door een tweede beoordelaar worden nagekeken, in plaats van twee keer door dezelfde persoon.

Literatuur

- Baron, N. S. (2002). *Whatever: A new language model?*. Paper gepresenteerd op de Convention of the Modern Language Association, New York, 27-30. Online geraadpleegd op 18 mei 2016 via <http://www.american.edu/cas/lfs/faculty-docs/upload/Baron-MLA-Whatever.pdf>.
- Bennis, H. (2012). Het Korterslands: Anarchie in de schrijftaal. *Onze Taal*, 2, 46-48.
- Bushnell, C., Kemp, N. & Martin, F.H. (2011) Text-messaging practices and links to general spelling skill: A study of Australian children. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 11, 27-38.
- Chiluwa, I. (2008). Assessing the Nigerianness of SMS text-messages in English. *English Today*, 24(1), 51-56.
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Decker, B. de. (2015). Prototypische chatspeakkenmerken in Vlaamse tienerchattaal. *Taal en Tongval*, 67(1), 1-41.
- Horst, J. van der. (2008). *Het einde van de standaardtaal. Een wisseling van Europese taalcultuur*. Amsterdam: J.M. Meulenhoff.
- Jonge, S. de. & Kemp, N. (2012). Text-Message abbreviations and language skills in high school and university students. *Journal of Research in Reading*, 35, 49-68.
- Kamstra, O.W.M. (1969) Enige psychologische ideeën over het geheugen. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 11 (1), 288-298.
- Kemp, N., Wood, C. & Waldron, S. (2014). do i know its wrong: Children's and adults' use of unconventional grammar in text messaging. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 1585-1602.
- Peersman, C. Daelemans, W., Vandekerckhove, R. e.a. (te verschijnen). The effects of age, gender and regio on non-standard linguistic variation in online social networks.
- Plester, B. & Wood, C. (2009). Exploring relationships between traditional and new media literacies: British preteen texters at school. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 1108-29.
- Powell, D. & Dixon, M. (2011). Does SMS text messaging help or harm adults' knowledge of standard spelling? *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 58-66.
- Spooren, W. (2009). Bezorgde ouders? De relatie tussen chat en schrijfkwaliteit. In W. Spooren, M. Onrust, & J. Sanders (Eds.), *Studies in Taalbeheersing 3* (pp. 331-342). Assen: Van Gorcum.
- Spooren, W. (2011). Sms-taal: ☺ of ☹? De invloed van nieuwe media op geletterdheid. *Ons erfdeel: Cultureel tijdschrift voor Zuidvlaamse werking in Vlaams-Nederlands-Suidafrikaanse samenwerking*, 54(3), 54-62.
- Verheijen, L. (2013). The effects of text messaging and instant messaging on literacy. *English Studies*, 94(5), 582-602.
- Verheijen, L. (2016). De macht van nieuwe media: hoe Nederlandse jongeren communiceren in sms'jes, chats en tweets. In D. van de Mieroop, Buysse, R. Coesemans & P. Gillaerts (red.). *De macht van de taal: Taalbeheersingsonderzoek in Nederland en Vlaanderen* (pp. 275-293). Leuven/Den Haag: Acco.

Bijlage 2 Keuzetaak

Opdracht

*Zijn de volgende zinnen geschreven in goed Nederlands?
Zo niet (onjuist), schrijf dan de verbeterde zin op de lijn eronder.*



Radboud Universiteit Nijmegen

Vanavond gaan zij naar de bioscoop. juist/onjuist

Jij weet wel wat ik bedoel ;) juist/onjuist

Ik weet totaal niet waar je het over hebt. juist/onjuist

Het regent al de hele week. juist/onjuist

Ben er over vijf minuten. juist/onjuist

Kees gaat volgende week op vakantie. juist/onjuist

Ik vindt het een goed idee. juist/onjuist

Het moment waarop hij haar ten huwelijk vroeg was echt awkward. juist/onjuist

De treinbotsing zorgde voor veel vertraging. juist/onjuist

Ik hoop dat deze les snel voorbij is juist/onjuist

Bijlage 3 Nakijkmodel Keuzetaak

Keuzetaak Nakijkmodel

*Zijn de volgende zinnen geschreven in goed Nederlands?
Zo niet (onjuist), schrijf dan de zin opnieuw op de lijn.*



Radboud Universiteit Nijmegen

Vanavond gaan zij naar de bioscoop.

juist/~~onjuist~~

.....
Jij weet wel wat ik bedoel ;)

juist/~~onjuist~~

***Jij weet wel wat ik bedoel.
Jij weet wel wat ik bedoel!***

Ik weet totaal niet waar je het over hebt.

juist/~~onjuist~~

***Ik weet totaal niet waar je het over hebt.
Ik weet totaál niet waar je het over hebt.***

Het regent al de hele week.

juist/~~onjuist~~

.....
Ben er over vijf minuten.

juist/~~onjuist~~

Ik ben er over vijf minuten.

Kees gaat volgende week op vakantie.

juist/~~onjuist~~

.....
Ik vindt het een goed idee.

juist/~~onjuist~~

Ik vind het een goed idee.

Het moment waarop hij haar ten huwelijk vroeg was echt awkward.

juist/~~onjuist~~

***'Awkward' moet vervangen worden door een Nederlands woord, bijvoorbeeld:
Het moment waarop hij haar ten huwelijk vroeg was echt ongemakkelijk/raar.***

De treinbotsing zorgde voor veel vertraging.

juist/~~onjuist~~

.....
Ik hoop dat deze les snel voorbij is

juist/~~onjuist~~

***Ik hoop dat deze les snel voorbij is.
Ik hoop dat deze les snel voorbij is!***