

Bezorgde ouders? De relatie tussen chat en schrijfkwaliteit

Wilbert Spooren

In de media is veel bezorgdheid te vinden over de vermeende negatieve invloed van het gebruik van nieuwe media als chat en sms op de schrijfvaardigheid van jongeren. In een enquête bleek die bezorgdheid eerder bij ouders en leerlingen dan bij leraren te leven. Empirisch onderzoek naar de relatie is opvallend zeldzaam. Dit onderzoek beoogt een begin te maken met het aanreiken van empirische onderzoeksgegevens over het verband tussen chatten en schrijven. Aan leerlingen van een Amsterdamse 5 Havoklas en een Amsterdamse 5 Gymnasiumklas is in een enquête gevraagd naar de intensiteit waarmee ze bezig zijn met nieuwe communicatiemiddelen als SMS, chat, digitale vriendengroepen e.d. Vervolgens hebben de leerlingen een schrijftaak uitgevoerd die zowel on-line als off-line vastgelegd is. De teksten zijn op verschillende niveaus (globaal, lexicaal, grammaticaal en tekstueel) geanalyseerd. De gemaakte analyses lijken gevoelig genoeg om het verschil in schooltype vast te kunnen stellen. Met behulp van regressieanalyses is nagegaan of deelname aan de nieuwe communicatiemiddelen een voorspeller is van de tekstkwaliteitsscores. Dat is niet het geval. In het artikel wordt ingegaan op de reikwijdte van deze conclusie en op ideeën voor vervolgonderzoek.

1 Inleiding

In Trouw van 17 mei 2006 stond een bericht over een basisschool in Oude Pekela die het haar leerlingen heeft verboden om voortaan nog “MSN- en sms-taal” te gebruiken, omdat dergelijk taalgebruik slecht zou zijn voor de ontwikkeling van het Nederlands. Ook in het buitenland zijn volop berichten te vinden over de vermeende negatieve invloed van deze nieuwe media op het taalgebruik (zie voor een rijke bron aan verwijzingen Crystal, 2008). Taalkundigen laten desgevraagd een veel minder somber geluid horen, variërend van “chatten stimuleert het schrijven, maar laten we ervoor zorgen dat onze leerlingen van nu en straks ook de formele schrijfconventies leren” (een positie die door bijvoorbeeld Baron (2005) wordt ingenomen) tot ronduit een lofzang op het afwerpen van het juk van de schrijftaal (Van Oostendorp, 2003).

Een interessant gegeven is dat er opmerkelijk weinig empirische gegevens voorhanden zijn over de positieve dan wel negatieve invloed van nieuwe media op de kwaliteit van schrijven. Hård af Segerstad (2002) deed kwalitatief onderzoek naar taalgebruik in chatomgevingen en concludeerde dat “[c]ontrary to popular assumptions, results show that language is adapted creatively and is well suited [for] the particular modes of CMC” (p. iii; ook p. 233). In een experimenteel onderzoek naar het verband, vonden Bouillod, Chanquoy en Gombert (2007) een positief verband tussen spelvaardigheid en sms-intensiteit bij jonge kinderen en een negatief verband bij oudere kinderen, terwijl Drouin en Davis (2009) geen verband vonden tussen sms-intensiteit en het vermogen om ‘text speak’ te vertalen naar standaard Engels of de snelheid waarmee dat gebeurt. Er lijkt dus behoefte te zijn aan empirische gegevens om posities in dit debat te onderbouwen.

Dit is een verslag van een onderzoek dat een bescheiden bijdrage probeert te leveren om in die behoefte te voorzien. Dat gebeurt op twee manieren. Het eerste deel is een verslag van een enquête die gehouden is onder een relatief groot aantal leerlingen in het middelbaar onderwijs, ouders van dergelijke leerlingen en docenten in het

middelbaar onderwijs. In de enquête werd onder andere gevraagd naar attitudes over de invloed van nieuwe media op taal en taalgebruik. Het tweede deel is een verslag van een kwantitatieve analyse van een schrijftaak die door leerlingen van klas 5 van twee Amsterdamse middelbare scholen is uitgevoerd. In die analyse is onderzocht of er een verband is tussen de intensiteit waarmee leerlingen chatten en de kwaliteit van hun schrijfproduct.¹

2 Enquête

Om een indruk te krijgen van de bestaande attitudes is een webenquête opgesteld waarin diverse attitudes ten aanzien van en ervaringen met chatten en taalgebruik zijn bevraagd. De enquête was gericht op drie doelgroepen: leerlingen van 15-17 jaar in het middelbaar onderwijs, ouders van dergelijke leerlingen en docenten van dergelijke leerlingen. Aan elk van de groepen zijn vragen voorgelegd over ervaringen met verschillende nieuwe media (zoals chat, sms, digitaleriendennetwerken), intensiteit van gebruik van deze media, meningen over chatten en chattaal, meningen over het belang van schrijfvaardigheid en meningen over het verband tussen chatten en schrijfvaardigheid. In dit artikel wordt alleen aandacht besteed aan de oordelen over de relatie tussen chatten en schrijfvaardigheid.

2.1 Methode

De vragen over de relatie tussen chatten en schrijfvaardigheid bestonden uit vijf stellingen met 5-punts Likertschalen (*helemaal mee eens-helemaal mee oneens*). De stellingen waren: a. Door te chatten ga je minder goed spellen, b. Door te chatten ga je slechtere teksten schrijven, c. Door te chatten ga je vaker schrijven, d. Als je chat word je creatiever bij het schrijven en e. Door te chatten gaat schrijven je makkelijker af. De reacties op de stellingen c., d. en e. zijn omgepoold, zodat hogere gemiddelden met positievere reacties corresponderen (zo correspondeert een antwoord “helemaal mee oneens” op stelling a. met een positief oordeel over de invloed van spellen, namelijk ‘ik ben het er helemaal mee oneens dat je door te chatten minder goed gaat spellen’).

De vragenlijst is met behulp van het programma ThesisTools via het web voorgelegd aan respondenten uit de verschillende doelgroepen. De respondenten zijn gerekruteerd door masterstudenten van de Faculteit der Letteren van de VU in het kader van een onderzoekcollege. Respondenten zijn uitgenodigd via e-mail.

In totaal hebben 112 leerlingen, 77 docenten en 74 ouders de enquête ingevuld. Het is niet bekend hoeveel non-respons er was. Voor elk van de vijf vragen zijn gemiddelden en standaarddeviaties berekend. Omdat het hier niet om normaal verdeelde variabelen gaat is gebruik gemaakt van niet-parametrische toetsen. Verschillen tussen groepen zijn geanalyseerd met een Kruskal-Wallis test voor niet-parametrische gegevens. Paarsgewijze vergelijkingen tussen de groepen zijn bestudeerd met Mann-Whitneytoetsen.

2.2 Resultaten

De antwoorden op de vijf vragen zijn samengevat in Tabel 1. Voor vier van de vijf vragen bleken de groepen te verschillen in de antwoorden: “door chatten ga je beter spellen” ($\chi^2(2)=54,05$, $p<.01$), “door chatten ga je betere teksten schrijven” ($\chi^2(2)=18,58$, $p<.01$), “door chatten ga je vaker schrijven” ($\chi^2(2)=6,53$, $p<.05$) en “door chatten ga je creatiever schrijven” ($\chi^2(2)=23,23$, $p<.01$). Bestudering van de contrasten

laat zien dat ouders het somberst zijn over de relatie tussen schrijfvaardigheid en chatten, met name wat betreft beter spellen en betere teksten schrijven. Docenten zijn het meest optimistisch, wat betreft beter spellen, vaker schrijven en makkelijker schrijven. Leerlingen zitten tussen deze twee groepen in.

Tabel 1 Gemiddelde oordelen(en standaarddeviaties) op vijf vragen over de relatie tussen chatten en schrijfvaardigheid, verdeeld naar drie doelgroepen.

	Leerlingen (n = 112)	Docenten (n=77)	Ouders (n=74)
Beter spellen	2,95 ^a (1,19)	3,69 ^b (0,97)	2,26 ^c (1,03)
Betere teksten schrijven	3,41 ^a (1,15)	3,30 ^a (1,06)	2,66 ^b (1,14)
Vaker schrijven	2,54 ^a (1,19)	2,99 ^b (1,11)	2,74 ^a (1,15)
Creatiever schrijven	2,79 ^a (1,13)	2,78 ^a (0,87)	3,08 ^a (1,07)
Makkelijker schrijven	2,49 ^a (1,16)	3,26 ^b (0,91)	2,78 ^a (1,09)

Noot. Scores van 1 (max. negatief) tot 5 (max. positief). Gemiddelden met verschillende superscripten verschillen op 5%-niveau van elkaar. Voorbeeld: Op het item "Vaker schrijven" hebben leerlingen en ouders een ander superscript dan docenten, waarmee aangeduid wordt dat docenten significant van zowel leerlingen als ouders verschillen, maar dat leerlingen en ouders onderling niet verschillen.

2.3 Conclusie

De antwoorden op de enquête laten zien dat ouders met recht als bezorgd bestempeld kunnen worden. Anders dan wellicht verwacht zijn docenten het minst bezorgd. Opmerkelijk is dat leerlingen minder optimistisch zijn over het verband tussen chatten en schrijfvaardigheid dan docenten. Zo zijn ze minder optimistisch over het verband tussen chatten en spellen, over het verband tussen chatten en vaker schrijven en over het verband tussen chatten en makkelijker schrijven.

Uiteraard zijn bij een enquête via het internet, waarbij respondenten op basis van vrijwilligheid reageren, allerlei vragen te stellen over de representativiteit van de steekproef en de aard en hoeveelheid van de non-respons. Het is dan ook nodig de hier gerapporteerde gegevens met de nodige voorzichtigheid te hanteren. Tegelijkertijd vormen ze bij mijn weten de eerste kwantitatieve gegevens over de attitudes van betrokkenen over de al dan niet vermeende invloed van het gebruik van nieuwe media als chat op schrijfvaardigheid. Eén van de reviewers wees erop dat uit het onderzoek naar collaborative writing en digitale geletterdheid wel het nodige bekend is over de gepercipieerde invloed van media op schrijfkwaliteit. Zo laat het onderzoek van Janssen, Erkens en Kanselaar (2007) zien dat visualisering van de kwaliteit van een gemeenschappelijke schrijftaak in een chatomgeving bijdraagt aan positievere oordelen over de kwaliteit waarmee die taak is uitgevoerd. Dergelijke bevindingen worden veelal verklaard vanuit het begrip 'media richness': de mate waarin een medium bijdraagt aan het vergemakkelijken van communicatie en het tot stand komen van intersubjectieve betekenis. 'Traditioneel' tekstgebaseerd chat is in deze termen relatief weinig mediarijk (Janssen et al., 2007, p. 1106). Op grond daarvan zou men mogen verwachten dat gebruikers weinig positief zijn over de invloed van chatten op het schrijfproces. Overigens gaat het in dergelijk onderzoek stevast om *directe* invloed van het medium (gebruikt voor het *uitvoeren* van een schrijftaak) gaat, terwijl de hier gerapporteerde enquête gaat over de *indirecte* invloed van informeel mediumgebruik op schrijfvaardigheid.

In de volgende sectie komt de kwestie aan de orde of het relatieve pessimisme van de leerlingen ook terug te vinden is in de kwaliteit van hun schrijfproducten.

3 Schrijfonderzoek

Een minimale voorwaarde voor het bestaan van een causaal verband tussen de intensiteit waarmee scholieren chatten en de kwaliteit van hun schrijfproducten is een correlatie tussen de twee. Om te onderzoeken of een dergelijke correlatie bestaat en om een begin te maken met de verzameling van empirische gegevens over het vermeende verband is een aantal scholieren uit de omgeving van de VU gevraagd om op de VU schrijftaken uit te voeren. De kwaliteit van die schrijftaken is op verschillende manieren (off-line en on-line) beoordeeld. Voorafgaand aan de uitvoering van de schrijftaak hebben de leerlingen dezelfde enquête ingevuld die (deels) gerapporteerd is in paragraaf 2. In die enquête werd onder andere gevraagd naar de intensiteit waarmee de scholieren gebruik maken van nieuwe media. De antwoorden op die vragen zijn gerelateerd aan de verschillende maten voor tekstkwaliteit met behulp van lineaire regressieanalyses. Zo is getoetst of intensiteit van het gebruik van nieuwe media kan gelden als een voorspeller van tekstkwaliteit.

Tekstkwaliteit is een notie die niet anders dan in context geoperationaliseerd kan worden. Of een tekst effectief is (dat wil zeggen op een efficiënte wijze zijn doelen bereikt) hangt af van de doelen die een producent voor ogen heeft en van de doelen van de lezer. Maar ook de omstandigheden waaronder de tekst gelezen wordt (is er veel of weinig tijd beschikbaar? wordt de lezer afgeleid tijdens het lezen, etc.) bepalen mede de kwaliteit van de tekst (Spooren, 2002). Elke poging om de kwaliteit van een tekst in isolatie vast te stellen schiet dan ook principieel tekort. Niettemin hebben verschillende onderzoekers instrumenten voorgesteld voor zgn. bureauanalyses van tekstkwaliteit, met als meest bekende het CCC-model van Renkema (bv. Renkema, 2000). Om aan de bezwaren tegen een eendimensionale kijk op tekstkwaliteit tegemoet te komen en tegelijkertijd de analyse uitvoerbaar te houden is hier gekozen voor een meerdimensionale aanpak. In navolging van Chiang (1999) zijn de geproduceerde teksten op verschillende niveaus geanalyseerd: op het niveau van het lexicon, van de grammatica, op het niveau van tekstcohesie en op het niveau van tekstcoherentie. Omdat kwaliteit van schrijven niet alleen is af te leiden uit het product, maar ook weerspiegeld wordt in het proces, is ook de productie van de teksten bestudeerd. Daarbij is een aantal eenvoudige indicatoren voor vloeiendheid van het schrijfproces gebruikt (Lindgren, Spelman Miller & Sullivan, 2008). Gekozen is voor twee maten: 'fluency' en het aantal correcties. 'Fluency' wordt doorgaans opgevat als een indicatie voor het gemak waarmee schrijvers werken: wie vloeiend schrijft, besteedt relatief weinig cognitieve capaciteit aan laag-niveau processen en houdt dus meer capaciteit over voor hoog-niveau processen als aandacht voor inhoud, stijl, publieksafstemming e.d. Daarnaast is het aantal correcties geanalyseerd, waarbij aangenomen is dat correcties een indicatie vormen voor schrijfproblemen (backspaces doorbreken de vloeiendheid van het schrijven). Methode en resultaten van het onderzoek worden in de volgende paragrafen beschreven.

3.1 Methode

Participanten

Aan het onderzoek namen 35 scholieren deel, 17 uit een 5 Havoklas uit Amsterdam (11 jongens en 6 meisjes) en 18 uit een 5 Gymnasiumklas uit Amsterdam (7 jongens en 11 meisjes). Beide klassen namen deel in het kader van een lessenreeks Nederlands, waarin aandacht was besteed aan taalgebruik en nieuwe media. De scholieren kwamen in het najaar van 2007 onder begeleiding hun docent naar de VU. Zij kregen een kleine attentie als dank voor hun deelname aan het onderzoek.

Procedure

De leerlingen vulden na aankomst als eerste de enquête in waarvan een deel in paragraaf 2 is gerapporteerd. Daarna namen ze (ten behoeve van een ander onderzoek) deel aan ofwel een gesprek ofwel een chatsessie (elk van 10 minuten) over roken en uitgaan. Daarna werden ze in een computerlokaal gebracht waar ze een schrijftaak uitvoerden. Die taak duurde maximaal 50 minuten. In die tijd moesten ze een tekst produceren aan de hand van een opdracht.

De docent van de Havoleerlingen had zelf een opdracht geformuleerd. De VWO-leerlingen kregen een opdracht die door de onderzoekers was geformuleerd. In beide gevallen was het onderwerp van de te schrijven tekst het verband tussen het gebruik van nieuwe media en de kwaliteit van het schrijven. De schrijfoopdrachten zijn terug te vinden in de bijlage. Gedurende het schrijven werden alle toetsaanslagen en muisbewegingen geregistreerd met het programma Inputlog (Leijten & Van Waes, 2006). Als de leerlingen klaar waren met de schrijfoopdracht, werd Inputlog uitgezet en mochten ze de computer gebruiken om het internet op te gaan.

Instrumentatie

De schrijfproducten van de leerlingen zijn op verschillende manieren geanalyseerd: on-line en off-line. Bij de on-line analyse is gekeken naar de 'fluency' en het aantal backspaces in relatie tot de totale schrijftijd. Bij de off-line analyse is een beoordeling gemaakt van de globale schrijfkwaliteit, van een aantal verschillende beoordelingen van lexicale kwaliteit, van grammaticale kwaliteit en van de cohesie en coherentie van de teksten.

On-line analyse. Bij één Gymnasiumleerling zijn door een technische storing geen on-line gegevens geregistreerd. Voor deze leerling zijn dan ook geen on-line gegevens beschikbaar. Per leerling is op basis van het Inputlogprotocol de 'fluency' berekend, overeenkomstig het voorstel van Lindgren et al. (2007): het totaal aantal karakters dat per minuut getypt is. Per leerling is ook het aantal backspaces gerelateerd aan de totale schrijftijd berekend.

Off-line analyse. De eerste off-line kwaliteitsmaat is een globaal oordeel over de geproduceerde tekst. Elke tekst is door negen masterstudenten van de VU (zie voetnoot 1) beoordeeld, aan de hand van de criteria voor schrijfvaardigheid zoals te vinden op de website www.examenblad.nl (geraadpleegd in november 2007). Dit oordeel heeft geresulteerd in een rapportcijfer. Het globale oordeel is het gemiddelde van de negen rapportcijfers. De tweede off-line maat is een Flesch-Douma-score (zie Vuijk, 1996, bijlage M), die voor elk van de geschreven teksten berekend is.

Er waren vier lexicale off-line maten. De eerste lexicale maat is de type-token-ratio (het aantal unieke woorden in de tekst ten opzichte van het totaal aantal woorden in de tekst; de aanname is dat een lage TTR staat voor een moeilijke tekst). De tweede lexicale maat geeft diversiteit weer: het is het percentage laag-frequentie

woorden in de tekst. Lage frequentie is daarbij afgeleid uit het Celexcorpus (Baayen et al., 1996): een woord is laagfrequent als het tot de 17 % laagst frequente woorden in het Celexcorpus behoort. Voor elke leerling is het aantal laag-frequente woorden in de tekst berekend (hoe hoger de diversiteit, hoe moeilijker de tekst). De derde lexicale maat is de originaliteit: het aantal woorden in de tekst dat uniek voorkomt in relatie tot de teksten van de leeftijdgenoten (hoe hoger de originaliteit, hoe moeilijker de tekst). De laatste lexicale maat is het aantal spelfouten. Dit is een oordeel op een schaal van 1 tot 5 (1=10 of meer fouten, 5= 0 fouten), waarbij elke tekst door drie studenten is beoordeeld. Het oordeel over de spelling is het gemiddelde oordeel n van de drie studenten.

Voor de beoordeling van de grammaticale kwaliteit van de teksten zijn zes vijfpunts schalen opgesteld, naar het voorbeeld van Chiang (1999), die een vergelijkbare methode heeft gebruikt voor 2^e taalleerders van het Frans. De grammaticaliteitschalen zijn aangepast aan het Nederlands, op grond van de lijst met veel gemaakte grammaticale fouten met betrekking tot zinnen en zinsconstructies die te vinden is op de website van Onze Taal (www.onzetaal.nl/advies, geraadpleegd in november 2007). De oordelen betroffen pronominale verwijzing, woordvolgorde, verbindingswoorden, agreement, verdwaalde woorden/zinnen en interpunctie. Elke tekst is door zes studenten op deze zes aspecten beoordeeld (1=heel erg negatief, 5=heel erg positief). Het grammaticaliteitsoordeel per tekst was het gemiddelde van deze 6 maal 6 oordelen.²

Ook voor de beoordeling van de tekstuele kwaliteit is gebruik gemaakt van het voorbeeld van Chiang (1999). Met negen schalen is de coherentie van elke tekst beoordeeld (het begin is een effectieve introductie; de ideeën in de tekst zijn allemaal relevant voor het onderwerp; de ideeën in de tekst zijn goed aan elkaar gerelateerd; ideeën die verschillen worden effectief met elkaar vergeleken/gecontrasteerd; ideeën die genoemd worden, worden ook goed uitgewerkt; het is duidelijk welk standpunt de schrijver inneemt; de indeling in alinea's is te rechtvaardigen op grond van de inhoud; er is een vlotte overgang tussen de alinea's; het slot vormt ook echt een afsluiting). Voor de cohesiebeoordeling zijn zes schalen gebruikt (de schrijver gebruikt een consistent vocabulaire; de pronomina zijn goed gebruikt; de schrijver gebruikt ellipsis waar nodig en mogelijk; de functiewoorden zijn adequaat gebruikt; nieuwe informatie wordt op een goede manier geïntroduceerd; voorbeelden worden overdacht gebruikt). Elke tekst is op elk aspect door drie studenten beoordeeld. Voor elke tekst is een gemiddeld tekstueel oordeel berekend dat het gemiddelde is van deze 3 maal 15 oordelen.

Voor een inschatting van de intensiteit waarmee de scholieren chatten zijn twee maten gebruikt: het antwoord op de vraag "Hoe lang chat je gemiddeld per dag?" (1=nooit, 6=meer dan vier uur per dag) en de som van de antwoorden op vier vergelijkbare enquêtevragen over het gebruik van verschillende nieuwe media (chatten, e-mailen, sms-berichten versturen, actief zijn op digitaal vriendennetwerk, deelname aan internetfora). Daarnaast is het antwoord op de vraag "Hoe moeilijk vind je het vak Nederlands?" betrokken in de analyse.

Verwerking van de gegevens

De antwoorden op de enquêtevragen zijn waar nodig omgepoold, zodanig dat hoge getallen corresponderen met een positief antwoord en lage getallen met een negatief antwoord. Om te onderzoeken of er een verband is tussen intensiteit van chatten/mediagebruik en de verschillende maten voor schrijfkwaliteit zijn regressieanalyses uitgevoerd met "intensiteit van chatten"/"gebruik nieuwe media" en "hoe moeilijk

vind je het vak Nederlands” als predictors en de verschillende maten voor schrijfkwaliteit als afhankelijke variabele.

3.2 Resultaten

Om te controleren of de gebruikte afhankelijke variabelen adequate maten voor tekstkwaliteit zijn, is een multivariate variantieanalyse uitgevoerd met schoolniveau als onafhankelijke variabele (Havo/Gymnasium) en de verschillende maten voor tekstkwaliteit als afhankelijke variabele. Het multivariate effect was significant ($F(10,21)=6,34$; $p<.001$, $\eta^2=.75$). De univariate analyses lieten effecten zien voor lexicale diversiteit, tekstueel oordeel, het grammaticale oordeel en de Flesch-Doumascore. Hieruit valt af te leiden dat in ieder geval een deel van de maten in staat is om verschillen in tekstkwaliteit te detecteren. Tabel 2 geeft de gemiddelden voor de significante verschillen.

Tabel 2 Gemiddelden en standaarddeviaties voor een aantal maten van tekstkwaliteit, naar schoolniveau.

	Havo	VWO
Lexicale diversiteit ^a	17,82 (3,28)	26,40 (6,95)
Tekstueel oordeel ^b	4,31 (0,24)	3,82 (0,38)
Grammaticaal oordeel ^b	3,60 (0,37)	4,16 (0,44)
Flesch-Douma	73,93 (4,21)	69,89 (5,35)

^a. Percentage laag-frequente woorden; ^b. 1=max. negatief, 5=max. positief

De resultaten van de regressieanalyses³ staan samengevat in Tabel 3.

Tabel 3 β -coëfficiënten voor de regressieanalyses met chatintensiteit en oordeel over schoolvak Nederlands als predictors en verschillende tekstkwaliteitsmaten als afhankelijke variabelen.

	β chatintensiteit	β oordeel schoolvak Nederlands	Adj. R^2
Productmaten			
Globaal oordeel	-,05	-,22	,06
Lexicaal: TTR	-,05	-,06	-,05
Lexicaal: diversiteit	-,02	-,47*	,16
Lexicaal: originaliteit	,08	-,17	-,04
Lexicaal: spelling	,26	-,02	,00
Grammaticaal oordeel	,09	-,56**	,24
Cohesie-/Coherentie-oordeel	-,12	,49**	,16
Flesch-Doumascore	-,05	,48**	,16
Procesmaten			
Relatieve 'fluency'	,10	,12	-,03
Rel. aantal backspaces	,07	,05	-,05

Over het algemeen was de verklarende kracht van de modellen gering (adjusted R^2 was minimaal -0,05 en maximaal 0,24). Bovendien bleek in geen van de lineaire regressies de intensiteit van het chatten een significante bijdrage te leveren als predictor van de tekstkwaliteit. Anders lag dit voor het oordeel van de leerlingen over de moeilijkheid van het schoolvak Nederlands. De gestandaardiseerde β -coëfficiënten waren significant bij het voorspellen van de lexicale diversiteit van de teksten ($\beta = -0,47$; hoe moeilijker het vak Nederlands gevonden wordt, hoe minder lexicaal divers de tekst), het

grammaticale oordeel ($\beta = -0,56$; hoe moeilijker het vak Nederlands gevonden wordt, hoe lager het oordeel over de grammaticale kwaliteit van de tekst), het oordeel over de cohesie en coherentie van de tekst ($\beta = 0,49$; hoe moeilijker het vak Nederlands gevonden wordt, hoe hoger het oordeel over de kwaliteit van de tekstuele cohesie/coherentie) en de Flesch-Doumascore ($\beta = 0,48$; hoe moeilijker het vak Nederlands gevonden wordt, hoe eenvoudiger de tekst).

3.3 Conclusie schrijfonderzoek

De analyses laten aan de ene kant zien dat de gebruikte maten in ieder geval deels geschikt zijn om verschillen in tekstkwaliteit vast te stellen. Zo verschilden Havo- en VWO-leerlingen op lexicale diversiteit, het oordeel over de tekstuele kwaliteit, het grammaticale oordeel en de Flesch-Doumascore. Vooral het tekstuele oordeel is hierbij opmerkelijk: de tekstuele kwaliteit van de teksten van Havo-scholieren werd hoger beoordeeld dan die van VWO-leerlingen. Een verklaring hiervoor schuilt wellicht in de opdracht die de Havo-leerlingen kregen: hierin werd expliciet aandacht gevraagd voor kwesties van cohesie en coherentie.

Het gebruikte instrument lijkt dus gevoelig genoeg om verschillen tussen schooltypen vast te stellen. Een andere aanwijzing voor de gevoeligheid van het instrument is het verband dat in de regressieanalyses in een aantal gevallen gevonden werd tussen de moeilijkheid van het schoolvak Nederlands en de kwaliteit van de geschreven tekst. Opnieuw is in dit geval het positieve verband tussen de moeilijkheid van het schoolvak Nederlands en het oordeel over de tekstuele kwaliteit opmerkelijk: hoe moeilijker een leerling het schoolvak Nederlands vond, hoe hoger het oordeel over de tekstuele kwaliteit van de door die leerling geproduceerde tekst.

Ondanks de gevoeligheid van het instrument was er geen enkele aanwijzing voor een samenhang tussen aan de ene kant intensiteit van chatten en de kwaliteit van de geproduceerde tekst.

4 Algemene conclusie

In dit onderzoek is allereerst geprobeerd vast te stellen wat voor attitudes betrokken groepen (ouders, docenten en leerlingen) hebben over het verband tussen het gebruik van nieuwe media (met name chatten) en de kwaliteit van de geproduceerde tekst. Hieruit bleek dat docenten het meest optimistisch en ouders het meest pessimistisch zijn. Het is opmerkelijk dat leerlingen in een aantal opzichten minder optimistisch zijn dan hun docenten.

Daarna is in een schrijfonderzoek nagegaan of er een verband is tussen de antwoorden die leerlingen geven op een enquêtevraag over hoe intensief ze nieuwe media (waaronder chat) gebruiken en de kwaliteit van een door die leerlingen uitgevoerde schrijftaak. Voor het beoordelen van de kwaliteit van die schrijftaak is op grond van de literatuur een aantal maten geselecteerd. Daarbij gaat het deels om maten voor de kwaliteit van het schrijfproduct en deels om maten voor de kwaliteit van het schrijfproces. Met behulp van deze gegevens zijn regressieanalyses uitgevoerd, waarin de antwoorden op de vraag naar chatintensiteit en antwoorden op de vraag naar het gebruik van nieuwe media in het algemeen als predictor zijn gebruikt. In geen van deze analyses bleken de predictoren een significante bijdrage aan de verklarende kracht van het model te leveren. Op grond van dit onderzoek is dan ook de conclusie dat er geen empirische grondslag is voor de zorg die ouders blijkens de enquête heb-

ben. Tegelijkertijd lijkt er grond voor het relatieve optimisme dat docenten in de enquête toonden en dat gedeeld wordt door taalkundigen als Baron en Van Oostendorp.

Dit is één van de eerste onderzoeken die empirische gegevens leveren voor de discussie over de vermeend negatieve invloed van het gebruik van nieuwe media op de kwaliteit van schrijven. Tegelijkertijd is het ook niet meer dan een eerste bijdrage aan die empirische basis. In allerlei opzichten is de opzet van dit onderzoek beperkt. Zo is het aantal leerlingen dat aan het onderzoek deelnam beperkt en komen de leerlingen uit een groep die een relatief hoog niveau van onderwijs volgt. Het is heel wel denkbaar dat problemen als gevolg van het gebruik van nieuwe media zich met name voordoen in groepen die veel minder gewend zijn aan een schrijfcultuur dan VWO en Havo. Ook is het denkbaar dat die invloed vooral bij jongere schrijvers te vinden is: die zijn immers van jongs af aan geconfronteerd met media als chat en eventuele interferentie tussen genres en media lijkt zich juist dan voor te kunnen doen.

Een andere beperking van het onderzoek is de aard van de schrijftaak: om organisatorische redenen zijn de leerlingen in het kader van het schoolvak Nederlands naar de VU gekomen om een schoolse schrijftaak uit te voeren, waarbij met name de HAVO-leerlingen een opdracht kregen die heel expliciet aanzette tot het letten op schrijfkwaliteit. Het is denkbaar dat een dergelijke omgeving en opdracht de leerlingen ertoe hebben aangezet meer dan normaal aandacht te besteden aan die aspecten van hun tekst waarvan ze aannemen dat die van belang zijn bij de beoordeling ervan in een schoolse context. Het is dan ook zaak meer en meer diverse gegevens te verzamelen, waarbij jongeren spontaan schrijftaken uitvoeren. Tegelijkertijd dienen dergelijke schrijftaken een min of meer formeel doel te hebben, aangezien de aandacht voor schrijfkwaliteit in informele settings vermoedelijk heel gering zal zijn.

Een volgende beperking is de maat die gehanteerd is voor het operationaliseren van intensiteit van mediagebruik, met name chatten. Daarvoor is het antwoord op een 6-puntsschaal gebruikt. Het gaat, met andere woorden, om een zelfbeoordeling over de intensiteit van het mediagebruik. Het is wenselijk om preciezere gegevens te verzamelen, door daadwerkelijk gedrag te observeren.

Vergelijkbare opmerkingen vallen te maken over de maten waarvoor gekozen is om tekstkwaliteit te operationaliseren. Op grond van de literatuur is tamelijk arbitrair gekozen voor een heterogene set van indicatoren voor tekstkwaliteit, die voor een deel met het schrijfproduct te maken hebben en voor een deel met het schrijfproces. Voor beide soorten maten geldt dat in dit onderzoek de nadruk lag op praktische uitvoerbaarheid en minder op theoretische nuance. Bij elk van de gekozen indicatoren kunnen dan ook vraagtekens geplaatst worden. Zo merkte één van de reviewers op dat het nog maar de vraag is in welke mate het produceren van backspaces een indicatie is voor schrijfproblemen en dat het aanbeveling verdient te onderscheiden tussen de enkele en dubbele backspace aan de ene kant (veelal het herstel van een typefout) en grote aantallen backspaces aan de andere kant (een echte revisie van de tekst). Ongetwijfeld verdienen dergelijke overwegingen veel meer aandacht dan ze in dit onderzoek hebben gekregen.

Tegelijkertijd en ondanks deze beperkingen toont het onderzoek weinig reden voor ouders om bezorgd te zijn. Daarmee lijkt Baron (2005) voorsnag het gelijk aan haar kant te hebben met haar opvatting dat we als ouders en docenten blij moeten zijn met het plezier dat jongeren hebben in schrijven als gevolg van de nieuwe media, en dat we er vooral voor moeten zorgen dat deze jongeren de conventies van de formele genres leren die ze later (in vervolgonderwijs of beroep) nodig hebben.

Noten

1. Dank aan Fleur van der Houwen (Taal & Communicatie, VU Amsterdam) en de studenten van het onderzoekspracticum Taalgebruik in Tekst (2007-2008; MA-opleiding CIW, NTC, VU Amsterdam), die veel bijgedragen hebben aan de gegevens waarover in dit verslag gerapporteerd wordt. Dank aan Carel van Wijk, die de verwijzing naar Drouin en Davis (2009) onder mijn aandacht bracht. Dank ook aan twee anonieme reviewers voor hun waardevolle commentaren op een eerdere versie van dit artikel.
2. Voor de oordelen over de grammaticale kwaliteit zijn overeenstemmingsmaten berekend (Kendall's W). De overeenstemming varieerde van 0.36 tot 1.00. Om al te grote variatie tussen beoordelaars 'uit te dempen' is uitsluitend met gemiddelde oordelen van verschillende beoordelaars gewerkt.
3. In dit artikel worden alleen de resultaten met "intensiteit chatten" en "moeilijkheid schoolvak Nederlands" als predictor gerapporteerd. De analyses met "intensiteit gebruik nieuwe media" in plaats van "intensiteit chatten" als predictor leverde heel vergelijkbare resultaten op.

Literatuur

- Baayen, R.H., Piepenbrock, R., & Gulikers, L. (1995). The CELEX Lexical Database (CD-ROM). Linguistic Data Consortium, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.
- Baron, N.S. (2005). Instant Messaging and the future of language. *Communications of the ICM*, 48(7), 29-31.
- Bouillaud, C., Chanquoy, L., & Gombert, G-E. (2007). Cyberlangage et orthographe: Quels effets sur le niveau orthographique des élèves de CM2, 5ème et 3ème? *Bulletin de Psychologie*, 60(6), 553-565.
- Chiang, S.Y. (1999). Assessing grammatical and textual features in L2 writing samples: The case of French as a foreign language. *The Modern Language Journal*, 83(2), 219-232.
- Crystal, D. (2008). *Txting: The Gr8 Db8*. Oxford: Oxford University Press.
- Drouin, M. & Davis, C. (2009). R u txting? Is the use of text speak hurting your literacy? *Journal of Literacy Research*, 41, 46-67.
- Hård af Segerstad, Y. (2002). *Use and Adaption of Written Language to the Conditions of Computer-mediated Communication*. Dissertatie Göteborg University.
- Janssen, J., Erkens, G., & Kanselaar, G. (2007). Visualization of agreement and discussion processes during computer-supported collaborative learning. *Computers and Human Behavior*, 23, 1105-1125.
- Leijten, M., & Van Waes, L. (2006). Inputlog: New perspectives on the logging of online writing. In: K.Ph.H. Sullivan & E. Lindgren (Eds.), *Studies in Writing: Vol. 18. Computer Key-Stroke Logging and Writing: Methods and Applications* (pp. 73-94). Oxford: Elsevier.
- Lindgren, E., Sullivan, K.P.H., & Spelman Miller, K. (2008). Development of fluency and revision in L and L2 writing in Swedish high school years 8 and 9. *International Journal of Applied Linguistics*, 156, 133-151.
- Oostendorp, M. van (2003). No pix, plz. Waarom taal de techniek beïnvloedt en niet andersom. In: J. Stroop (Ed.), *Waar gaat het Nederlands naar toe? Panorama van een taal* (pp. 35-44). Amsterdam: Bert Bakker.
- Renkema, J. (2000). Pretesten testen: De CCC-analyse en de beperkte plus-en-min-methode vergeleken. In: N. Ummelen, R. Neutelings & A. Maes (Eds.), *Over de*

- grenzen van de taalbeheersing: Taal, tekst en communicatie* (pp. 371-380). Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Spooren, W. (2002). Inhoud, vorm en begrijpelijkheid van gebruiksteksten. In: F.J. Meijman & F. Meulenber (Eds.), *Medische publiekscommunicatie: Een panorama* (pp. 48-58). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vuijk, W. (1996). *Zicht op interne communicatie: de functionaliteit van teksten*. Dissertatie RU Groningen.

Spooren

Bijlage 1

Schrijftaak Havo-leerlingen

“Is het zinvol om MSN-taal onder jongeren te bestrijden?”

Schrijf een betoog waarin je antwoord geeft op deze vraag. Je verdedigt jouw standpunt over jongerentaal. Je geeft je betoog de volgende opbouw:

- In de inleiding geef je aan wat MSN-taal inhoudt en formuleer je jouw standpunt in dezen.
- Vervolgens formuleer je in de kern je argumenten voor dat standpunt.
- In de conclusie ten slotte herhaal je kort je hoofdargumenten en je standpunt.

Zorg voor een correcte alinea-indeling en kijk het geheel goed na op spel- en stijlfouten. Het opstel moet tussen de 300 en 400 woorden lang zijn.

Schrijftaak VWO-leerlingen

Op de volgende bladzijde zie je twee korte krantenberichten over de invloed van het gebruik van MSN en SMS op de schrijfkwaliteit van scholieren.

1. Lees de twee krantenberichten
2. Schrijf op de computer een ingezonden brief naar de schoolkrant waarin je jouw mening geeft over de invloed van het gebruik van MSN en SMS op de schrijfkwaliteiten van scholieren. Onderbouw je beweringen zorgvuldig. Verbind er ook een conclusie aan of MSN/SMS-taal wel of niet verboden moet worden op school.
3. Je hebt in totaal 50 minuten de tijd voor het schrijven van de brief. Vijf minuten voordat je moet stoppen, krijg je van ons een seintje.
4. Let op: je brief wordt nagekeken door mevr. <XXX> en door ons, en telt mee voor het schoolexamen.