

Ten Geleide

Verreweg de meeste kinderen in groep 8 van de basisschool zijn in het bezit van een mobiele telefoon. Die gebruiken ze om berichten mee uit te wisselen en daarbij maken ze vaak gebruik van een speciaal genre dat gekenmerkt wordt door alternatieve spelling en weglaten van woorden: 'texting-taal'. Eerder onderzoek laat zien dat kinderen die veel gebruikmaken van texting-taal relatief goed zijn in spelling. Elma Blom, Sergey Avrutin, Chantal van Dijk, Nada Vasić en Merel van Witteloostuijn rapporteren uitkomsten van hun onderzoek die laten zien dat kinderen die veel texting-taal gebruiken ook goed scoren op een grammaticatest. Daarnaast blijken er cruciale verschillen te zijn tussen de texting-taal van kinderen met een normale taalontwikkeling en kinderen met een taalontwikkelingsstoornis.

Uit onderzoek is bekend dat feedback de taalvaardigheid significant verbetert. Docenten moderne vreemde talen hebben echter problemen met het geven van adaptieve feedback op gespreksvaardigheid in reguliere klassen van 30 leerlingen. In hun artikel bespreken Esther de Vrind en Fred Janssen eerst hoe docenten moderne vreemde talen nu regulier feedback geven, in relatie tot adaptieve feedback op gespreksvaardigheid. Vervolgens presenteren ze een didactische aanpak om adaptieve feedback in de reguliere lespraktijk te realiseren en illustreren ze deze aan de hand van twee praktijkcases.

Lezen in de vrije tijd hangt positief samen met het verwerven van basistaalvaardigheden als begrijpend lezen, met schoolprestaties en met scores op alle onderdelen van de Cito-eindtoets basisonderwijs. Bevordering van het lezen in de vrije tijd is dus van het grootste belang. Leerkrachten besteden meer tijd aan leesonderwijs, lezen vaker voor en laten

leerlingen vaker stil een boek lezen dan tien jaar geleden, en ook is de deelname van scholen aan de Nationale Voorleeswedstrijd van Stichting Lezen sterk gegroeid. Tegelijkertijd worden echter de leesattitude van Nederlandse leerlingen en hun leesfrequentie in de vrije tijd ieder decennium lager; ook zijn ze laag in vergelijking met andere landen. Dit roept de vraag op die in het artikel van Helge Bonset centraal staat: of leesbevordering in staat is de 'ontlezing' in ons land te stoppen.

Tussen de leesvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs en het niveau van de teksten die zij voor hun zaakvakken moeten lezen, bestaat niet zelden een discrepantie. Dit is zorgelijk, aangezien een gering tekstbegrip het leren belemmert. Een methode die succesvol is bevonden in het aanpakken van leesproblemen, is samenwerkend lezen. In het onderzoek van Niki Moeken, Folkert Kuiken en Camille Welie hebben leerlingen uit de tweede klas vmbo-t, havo en vwo samenwerkend gelezen, acht weken lang drie uur per week tijdens de lessen aardrijkskunde, geschiedenis en biologie. Uit analyses blijkt dat vooral de meisjes en de sterkere lezers baat hadden bij de leesinterventie. In vergelijking met de leerlingen uit de controleklassen vergrootten zij hun tekstbegrip, kennis van connectieven en metacognitieve kennis over tekststructuren en leesstrategieën.

In de rubriek Work in Progress rapporteert Elisabeth Lehrner-te Lindert over haar lopend onderzoek naar versterkt literatuuronderwijs in de onderbouw ter bevordering van leesvaardigheid en literaire competenties bij het vak Duits.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Is er een verband tussen het gebruik van texting-taal en taalontwikkeling bij kinderen tussen de 10 en 13 jaar?

ELMA BLOM, SERGEY AVRUTIN, CHANTAL VAN DIJK, NADA VASIĆ
& MEREL VAN WITTELOOSTUIJN¹

Verreweg de meeste kinderen die in groep 8 van de basisschool zitten, zijn in het bezit van een mobiele telefoon. Deze gebruiken ze om berichten mee uit te wisselen en hiervoor maken ze vaak gebruik van een speciaal genre dat gekenmerkt wordt door alternatieve spelling en weglaten van woorden: 'texting-taal'. Eerder onderzoek laat zien dat kinderen die veel gebruik maken van texting-taal relatief goed zijn in spelling. In deze bijdrage rapporteren we uitkomsten van ons onderzoek die laten zien dat kinderen die veel texting-taal gebruiken ook goed scoren op een grammaticatest. Daarnaast blijken er cruciale verschillen te zijn tussen de texting-taal van kinderen met een normale taalontwikkeling en kinderen met een taalontwikkelingsstoornis.

In Trouw van 21 mei 2014 belicht Laura van Baars in het artikel 'Help, mijn kind schrijft in digi-taal' de verschillende ideeën van ouders, leerkrachten en onderzoekers over de gevolgen van texting. De reden voor deze aandacht - en noodkreet - is dat kinderen in hun berichtjes gebruik maken van een speciaal register dat afwijkt van de standaardtaal en van de officiële spelling: digi-taal, SMS-taal,

chattaal, texting-taal of ook wel textese. Veel van de eigenschappen van texting-taal lijken gerelateerd te kunnen worden aan het doel om zoveel mogelijk informatie over te dragen met zo weinig mogelijk middelen. Op woordniveau gebeurt dit op verschillende manieren, zoals samentrekkingen (ff voor even, hgh voor Hoe gaat het), cijfer-letter woorden (suc6 voor succes) of fonologische vervangingen (CU voor See you). Op het niveau van de zin worden woorden weggelaten (gmj voor Goed. Met jou?). Dit soort weglatingen van woorden komt vaak voor in gesproken interacties maar is ongebruikelijk in de meestal meer formele geschreven taal. Crystal (2010) concludeert dan ook dat texting-taal ondanks de geschreven vorm veel eigenschappen deelt met gesproken taal: ze is snel, spontaan, los gestructureerd en interactief.

Texting-taal houdt zich dus noch aan orthografische conventies noch aan grammaticale regels en dit leidt tot uiteenlopende reacties (Crystal, 2008). Sommigen denken dat texting-taal slechte taal- en spellingsvaardigheden maskeert, oppervlakkig is en weinig tot de verbeelding spreekt (Sutherland, 2002), terwijl anderen stellen dat texting-taal een communicatieve behoefte vervult, taal-

kundig creatief is en gezien moet worden als een taalspel (Thurlow, 2006). Weer anderen karakteriseren texting-taal als een uiting van *linguistic whatever-ism*, een taalattitude waarbij het er niet toe doet of je je wel of niet aan grammaticale regels houdt (Baron, 2008), of wijzen op de onderliggende regels en principes van het genre (Crystal, 2010).

De eigenschappen van texting-taal hebben geleid tot de vraag of het gebruik ervan een negatieve invloed heeft op geletterdheid. Enkele studies laten inderdaad zien dat kinderen en jongeren die meer texting-taal gebruiken meer moeite hebben met spelling (Wood, Kemp, & Waldron, 2014a) en vaardigheden die gerelateerd zijn aan geletterdheid zoals verbaal en nonverbaal redeneren (Plester, Wood, & Bell, 2008). De overzichtsstudie van Verheijen (2013) laat echter zien dat verreweg de meeste studies positieve verbanden tussen texting-taal en geletterdheid vinden. Kemp en Bushnell (2011) vonden dat kinderen die accurater en sneller zijn in het lezen van texting-taal en meer texting-taal gebruiken relatief goed scoren op standaardtesten voor spelling en lezen. Ook blijkt dat kinderen die meer *textismes* – een verzamelnaam voor samentrekkingen, cijfer-letter woorden, fonologische vervangingen, acroniemen, enzovoorts – gebruiken, de betere spellers zijn (Bernicot, Goumi, Bert-Erboul, & Volckaert-Legrier, 2014; Bushnell, Kemp, & Martin, 2011; Plester et al., 2008; Plester, Wood, & Joshi, 2009; Wood, Meachem, Bowyer, Jackson, Tarczynski-Bowles, & Plester, 2011; Wood, Jackson, Hart, Plester, & Wilde, 2011).

Mogelijk heeft het plezier dat kinderen aan texting-taal beleven een positieve invloed op hun andere activiteiten die met geletterdheid te maken hebben (Bushnell et al., 2011; Coe & Oakhill, 2011; Plester et al., 2008). Veel *textismes* zijn gebaseerd op fonologische systemen en het gebruik van *textismes* zou wel eens tot een snellere ontwikkeling

van het fonologisch en fonetisch bewustzijn kunnen leiden (Plester et al., 2008; Plester et al., 2009). Fonologisch en fonetisch bewustzijn zijn beide belangrijk voor het leren lezen (Snowling, 2000). Ook worden kinderen zich door texting-taal bewust van verschillende taalregisters en dit zou hun ontwikkeling van metatallige kennis ten goede kunnen komen (Craig, 2003).

Texting-taal is niet alleen afwijkend van de standaard als het gaat om spelling, maar ook met betrekking tot de structuur van zinnen (Kemp, Wood, & Waldron, 2014). Cingel en Sundar (2012) vonden een negatief verband tussen gebruik van texting-taal en *grammaticascores*, maar in deze studie is het aantal *textismes* van kinderen niet gecorrigeerd voor lengte van de berichtjes: in plaats van *textisme-ratio*, een maat waarbij gecorrigeerd wordt voor de lengte van de berichtjes, hebben zij in hun studie het ongecorrigeerde aantal *textismes* gebruikt. Drie andere studies gebruiken wel gecorrigeerde maten maar rapporteren verschillende resultaten. Twee studies vinden geen significante verbanden tussen gebruik van texting-taal en *grammaticascores* (Wood et al., 2014a; Wood et al., 2014b). Kemp et al. (2014) vinden een negatief verband tussen de *grammaticafouten* in texting-berichtjes (bijvoorbeeld ontbrekende interpunctie en hoofdletters, ontbrekende woorden, geen congruentie) en scores op een *grammatical spelling choice task*. In deze taak moesten kinderen kiezen tussen twee manieren om een niet-bestaand woord te spellen waarbij de vorm van de zin aanwijzingen voor de spelling gaf ('Can you joff your computer? I joffed/joft mine').

Kortom: de weinige studies die *grammatica* belichten, rapporteren inconsistente bevindingen. In recent onderzoek hebben we daarom de relatie tussen texting-taal en *grammaticale* ontwikkeling verder onderzocht (Van Dijk, Van Witteloostuijn, Vasić, Avrutin, & Blom, 2016). Anders dan in eer-

der onderzoek hebben we de *grammaticale* ontwikkeling in gesproken taal getest. Een reden hiervoor is dat texting-taal minstens zoveel eigenschappen deelt met gesproken als met geschreven taal (Crystal, 2010). Een tweede reden is dat in geschreven taal kinderen meer geneigd zijn tot bewuste toepassing van regels dan in gesproken taal. De effecten van texting-taal worden dus mogelijk beter gereflecteerd in een gesproken taaltest. Om te onderzoeken of specifiek *grammaticale* vaardigheid is gerelateerd aan texting-taal hebben we verbanden met woordenschat en *grammatica* onderzocht. Om te onderzoeken of de *grammaticale* 'fouten' in texting-taal een uiting zijn van het toepassen van conventies van het speciale register of een uiting van gebrek aan taalvaardigheid, hebben we daarnaast exploratief onderzoek verricht met kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS). Kinderen met TOS ondervinden hardnekkige problemen bij het leren van (gesproken) taal en met name *grammatica* is een domein waar deze problemen zich uiten (Leonard, 2014). In het onderzoek staan de volgende drie onderzoeksvragen centraal.

1. Is er een verband tussen gebruik van texting-taal en de *grammaticale* ontwikkeling van kinderen?
2. Is er een verband tussen gebruik van texting-taal en de woordenschatontwikkeling van kinderen?
3. Is er een verschil in het gebruik van texting-taal van kinderen met een normale taalontwikkeling en dat van kinderen met TOS?

Method

Proefpersonen

Voor dit onderzoek zijn de data van 55 een-talige Nederlandse kinderen tussen de 10 en 13 jaar met een normale taalontwikkeling (NT) geanalyseerd. Daarnaast hebben we 15 kinderen van dezelfde leeftijd getest die gedi-

agnosticeerd zijn met TOS. De kinderen met een normale taalontwikkeling zijn gerekruteerd uit de groepen 7 en 8 van het regulier basisonderwijs. De kinderen met TOS zijn gerekruteerd uit de groepen 7 en 8 van scholen voor speciaal onderwijs voor kinderen met auditieve en communicatieve beperkingen (cluster 2). Zij voldeden aan de indicatiecriteria voor TOS en scoorden ofwel twee standaardafwijkingen onder het gemiddelde van een gestandaardiseerde taaltestbatterij of scoorden minstens 1,5 standaardafwijking onder het gemiddelde op twee van vier subschalen (spraak, auditieve verwerking, *grammatica*, *lexicaal-semantic* ontwikkeling). De kinderen hadden geen gehoorproblemen of laag cognitief functioneren (IQ > 70).

Meetinstrumenten en procedures

Texting-gedrag (hoe vaak kinderen texting-berichtjes stuurden, hoe lang ze in het bezit waren van een mobiele telefoon, hoe belangrijk zij hun telefoon vonden) is geïnventariseerd door middel van een vragenlijst. Nonverbale intelligentie is gemeten met de Wechsler Non Verbal (WNV; Wechsler & Naglieri, 2008), en verbaal korte-termijngeheugen via een test waarin kinderen opklimmende getallenreeksen moesten herhalen. Nonverbale intelligentie en verbaal korte-termijngeheugen zijn beide indicatoren van de cognitieve ontwikkeling van kinderen. *Grammaticale* kennis is gemeten met de zinsherhaalttest uit de *Clinical Evaluation of Language Fundamentals* (CELF-4-NL; Kort, Schittekatte, & Compaan, 2008). Het achterliggende idee van deze test is dat de gepresenteerde zinnen te lang zijn om vast te houden in het verbale korte-termijngeheugen waardoor de test een geschikte maat is voor taalkennis in het lange-termijngeheugen, met name voor kennis van de zinsbouw (Kidd, Brandt, Lieven, & Tomasello, 2007; Klem et al., 2015). Woordenschat is onderzocht met de *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT-3-NL; Schlichting, 2005).

Textberichten en gesproken berichten zijn verzameld via twee vergelijkbare uitlokkings-experimenten gebaseerd op eerder onderzoek (Plester et al., 2009; Coe & Oakhill, 2011). In deze experimenten werd gebruik gemaakt van scenario's gebaseerd op gebeurtenissen uit het dagelijks leven: op een laptop zagen de kinderen een serie plaatjes en tegelijk hoorden ze het verhaal dat erbij hoorde. In het texting-experiment was hun taak te reageren op een stimulus via een texting-bericht alsof ze een vriend of vriendin antwoordden. Ditzelfde gold voor het gesproken experiment, maar dan reageerden ze mondeling alsof ze een voicemail box inspraken. Twee voorbeelden van deze scenario's staan in figuur 1.

Er waren tien verschillende scenario's: vier items per taak (texting, spraak) en twee voor oefenitems. De experimentele items werden willekeurig toegewezen aan de proefpersonen. De uitgelokte berichten werden vervolgens uitgeschreven en gebruikt om de frequentie van textismes (textisme-ratio) in de textberichten te berekenen en te bepalen hoe

vaak woorden werden weggelaten (omissie-ratio). Omissie-ratio werd afzonderlijk berekend voor de textberichten en de gesproken berichten. De ratio-scores zijn gecorrigeerd voor lengte van de berichten.

Resultaten

Normale taalontwikkeling: texting-taal, grammatica en woordenschat

Tabel 1 geeft een overzicht van de texting-karakteristieken. Op grond van de uitlokkingsexperimenten is de lengte van de berichten in woorden en uitingen en het gebruik van textismes en omissies bepaald. De vragenlijst gaf informatie over de frequentie waarmee kinderen texting-berichtjes sturen (per dag) en hoe lang kinderen een mobiele telefoon bezitten (in jaren). Tabel 2 laat zien wat voor textismes de kinderen gebruikten.

De score op de grammaticatest correleerde positief met textisme-ratio ($r(53)=0,33$, $p<0,05$) en omissie-ratio ($r(53)=0,32$,



Je bent op weg naar een vriendin om samen naar school te fietsen, maar je krijgt onderweg een lekke band.
Je vertelt haar wat er gebeurd is.
Je vraagt of zij misschien heel even op je kan wachten.



Je zit 's avonds thuis op de bank en je hebt niks te doen.
Je vraagt een vriend waar hij is en wat hij aan het doen is.
Je vraagt of hij misschien vanavond af wil spreken om computerspelletjes te spelen.

Figuur 1. Voorbeelden van scenario's voor het uitlokken van textberichten en gesproken berichten

	Woorden	Uitingen	Textisme-ratio	Omissie-ratio	Frequentie texting per dag	Tijd in bezit van telefoon in jaren
M	101,82	21,51	12,69	13,26	26,00	2,33
SD	29,72	4,30	10,54	9,75	104,19	1,16
Min-max	48 - 175	14 - 33	0 - 50	1,4 - 54	0 - 700	0 - 4

Tabel 1. Gemiddelde (M), standaardafwijkingen (SD) en minimum en maximum waarden van texting-karakteristieken.

CATEGORIE	DEFINITIE EN VOORBEELDEN	AANTAL
Clippings	Weglaten van eerste of laatste letter van een woord – lope(n), (i)k	110
Contractions	Weglaten van letters binnen een woord – s(o)rry, w(aa)r(o)m	88
Shortenings	Weglaten van laatste letters van een woord – miss(schien), vanav(ond)	40
Neologismen	Woord afwijkend geschreven van conventionele spelling – nii (niet), leuwk (leuk)	159
Cijfer-letter woorden	Letter vervangen door getal – w8 (wacht), suc6 (success)	16
Onomatopee	haha, oeps	2
Engels woord	Engels woord in Nederlands texts, ongeacht spelling – plzzz, tnx	26
Slang	Informeel variant gesproken door jongeren	19
Accentstylisatie	Orthografische representatie van gesproken Nederlands – morgu (morgen), das (dat is)	19
Samentrekkingen	Worden gepresenteerd door hun eerste letter en onconventioneel afgekorte woorden – hgh (hoe gaat het), ff (even)	74
Emoticons	☺, ☹	79
Informeel gebruik interpunctie en hoofdletters	!!!, HOI	60
TOTAAL		692

Tabel 2. Soorten textismes

$p < 0,05$). Textisme-ratio correleerde positief met woordenschat ($r(53) = 0,27$, $p < 0,05$). De correlatie tussen omissie-ratio en woordenschat was niet significant ($r(53) = 0,21$, $p > 0,05$). In twee hiërarchische regressie-analyses met grammatica en woordenschat als uitkomstmaten controleerden we statistisch voor verschillen in leeftijd. Ook verbaal korte-termijngeheugen werd meegenomen omdat deze variabele een significante samenhang vertoonde met grammaticascores: ($r(55) = 0,44$, $p < 0,01$); het verband tussen verbaal korte-termijngeheugen en woordenschat liet een trend zien: ($r(55) = 0,24$, $p = 0,08$).

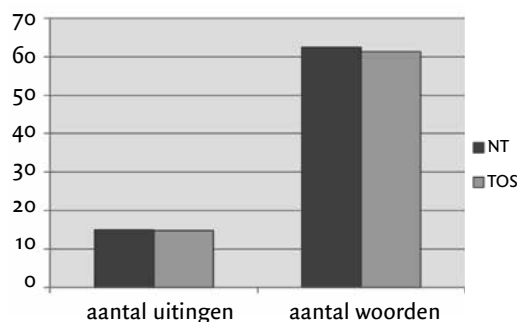
De analyses met grammatica als uitkomstmaat lieten het volgende zien. Leeftijd en verbaal korte-termijngeheugen verklaarden gezamenlijk een significante hoeveelheid variantie ($\Delta R^2 = 0,25$, $p < 0,01$). Textisme-ratio werd in blok 2 toegevoegd en verbeterde het model significant ($\Delta R^2 = 0,07$, $p < 0,05$), evenals toevoeging van omissie-ratio in blok 3 ($\Delta R^2 = 0,07$, $p < 0,05$), en woordenschat in blok 4 ($\Delta R^2 = 0,11$, $p < 0,01$). In het finale model waren verbaal korte-termijngeheugen ($\beta = 0,26$, $SE = 0,36$, $p < 0,05$), omissie-ratio ($\beta = 0,25$, $SE = 0,24$, $p < 0,05$) en woordenschat ($\beta = 0,37$, $SE = 0,13$, $p < 0,01$) significante voorspellers.

De resultaten voor woordenschat waren als volgt. Leeftijd en verbaal korte-termijngeheugen

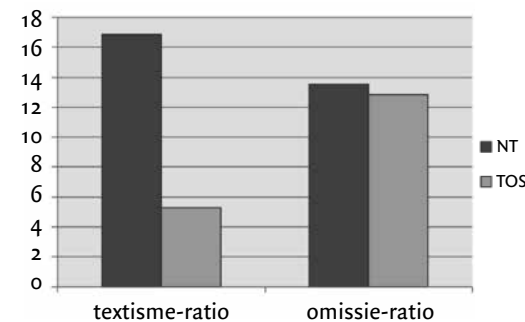
gen verklaarden gezamenlijk een significante hoeveelheid variantie ($\Delta R^2 = 0,14$, $p < 0,05$). Toevoeging van textisme-ratio (blok 2) en omissie-ratio (blok 3) leidden beiden tot een kleine, maar niet significante, hoeveelheid extra verklaarde variantie. Toevoeging van de grammaticascores in blok 4 leidde tot een significante verbetering van het model ($\Delta R^2 = 0,26$, $p < 0,01$). In het finale model was echter alleen grammatica een significante voorspeller ($\beta = 0,66$, $SE = 0,12$, $p < 0,01$).

Texting-taal bij kinderen met TOS

Om te verkennen of er een verschil is tussen de texting-taal van kinderen met TOS en kinderen met een normale taalontwikkeling (NT) hebben we de lengte van de berichten, de textisme-ratio en de omissie-ratio in de twee groepen vergeleken. De 15 kinderen met TOS zijn vergeleken met 15 kinderen uit de NT steekproef waarbij getracht is deze groepen zo goed mogelijk te matchen. Eenweg ANOVA testen bevestigden dat er tussen de TOS en gematchte NT steekproef geen verschil in leeftijd ($F(1, 28) = 0,41$, $p = 0,53$, $\eta^2 = 0,01$), nonverbaal IQ ($F(1, 28) = 1,15$, $p = 0,29$), $\eta^2 = 0,04$), opleidingsniveau van ouders ($F(1, 28) = 2,74$, $p = 0,11$, $\eta^2 = 0,09$), hoe lang in bezit van telefoon ($F(1, 28) = 0,18$, $p = 0,67$, $\eta^2 = 0,01$), of texting-frequentie ($F(1, 28) = 0,10$, $p = 0,76$, $\eta^2 < 0,01$) was.



Figuur 2. Lengte van de texting-berichten in respectievelijk uitingen en woorden in twee groepen



Figuur 3. Textisme-ratio en omissie-ratio in de textberichten in twee groepen

In figuur 2 is de lengte van de texting-berichten in respectievelijk uitingen en woorden in de twee groepen weergegeven. Figuur 3 laat de textisme-ratio en omissie-ratio in de textberichten in de twee groepen zien.

Lengte van de berichten (in uitingen en woorden) en omissie-ratio verschilden niet significant tussen TOS en NT. De NT groep had een hogere textisme-ratio dan de TOS groep ($F(1, 27) = 4,21$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,14$). Een repeated measures ANOVA met groep als de tussen-proefpersoon variabele (TOS, NT) en type bericht (text, spraak) als de binnen-proefpersoon variabele en omissie-ratio als de afhankelijke variabele toonde aan dat omissie-ratio in de textberichten hoger was dan in de gesproken berichten ($F(1, 28) = 6,60$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,19$). Het interactie-effect tussen de twee onafhankelijke variabelen liet een trend zien ($F(1, 28) = 3,17$, $p = 0,09$, $\eta^2 = 0,10$) met een gemiddelde tot grote effectgrootte die suggereert dat kinderen met NT in hun textberichten meer weglaten dan in gesproken taal ($F(1, 14) = 9,81$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,41$) terwijl de kinderen met TOS dit verschil niet laten zien ($F(1, 14) = 0,30$, $p = 0,59$, $\eta^2 = 0,02$).

Conclusie en discussie

Eerder onderzoek laat zien dat kinderen die veel teksten en texting-taal gebruiken doorgaans beter scoren op testen die geletterdheid meten (zie voor een overzicht Verheijen, 2013). In texting-taal wordt echter niet alleen een alternatieve spelling gebruikt, maar worden ook grammaticale regels overschreden. Er is weinig bekend over de relatie tussen texting-taal en grammaticale vaardigheden van kinderen. Het doel van ons onderzoek was daarom om te onderzoeken of texting-taal verband houdt met de taalvaardigheid van kinderen, in het bijzonder grammaticale vaardigheden.

In een steekproef bestaande uit kinderen met een normale taalontwikkeling hebben we verbanden onderzocht tussen textisme-ratio en omissie-ratio in de textberichten enerzijds, en scores op een gestandaardiseerde grammaticatest en woordenschatstest anderzijds. Na controle voor diverse variabelen bleek omissie-ratio in de textberichten een significante voorspeller te zijn van grammaticale vaardigheden, gemeten via een zinsherhaalttest: hoe meer woorden kinderen weglaten in hun textberichten, hoe beter ze in staat zijn zinnen correct te herhalen in een zinsherhaalttest. De analyses met woordenschat als uitkomstmaat lieten geen significant effect van textisme-ratio of omissie-ratio zien. Deze laatste bevinding komt overeen met eerder onderzoek bij Engelse en Finse kinderen. Onderzoek van Plester et al. (2009) liet eveneens geen significant verband zien tussen textisme-ratio en prestaties op de British Picture Vocabulary Scales II. Plester, Lerkkanen et al. (2011) vonden slechts een gering verband tussen textisme-ratio en de verkorte Finse versie van de Peabody Picture Vocabulary Test-Revised.

Onze conclusie is dat texting-taal, en in het bijzonder het weglaten van woorden in de textingberichten, positief samenhangt met de grammaticale vaardigheid van kinderen. Deze conclusie bevestigt het idee dat gebruik van texting-taal géén maskering van een zwakke taalontwikkeling is. Integendeel, het actief spelen met zinsstructuren lijkt een onbewuste vorm van grammaticale training te zijn. Het is niet uitgesloten dat het verband twee richtingen op gaat (Durkin et al., 2011): weglaten van woorden in textberichten leidt tot betere grammaticale kennis, maar meer ontwikkelde grammaticale kennis zou ook kunnen leiden tot het weglaten van meer woorden. Het ligt voor de hand dat kinderen met meer kennis van de grammatica beter weten welke woorden zij weg kunnen laten en dit dus ook vaker doen in hun textberichtjes.

De verschillen tussen de texting-taal van kinderen met een normale taalontwikkeling en kinderen met een taalontwikkelingsstoornis ondersteunen deze conclusies. Het blijkt dat textismes – de alternatieve spelling die in texting-berichten vaak gebruikt wordt – relatief veel gebruikt worden door kinderen met een normale taalontwikkeling en relatief weinig door kinderen met een taalontwikkelingsstoornis. Woorden weglaten in de textberichten doen de beide groepen even vaak. Echter, terwijl de kinderen met een normale taalontwikkeling in hun textberichten veel meer woorden weglieten dan in hun gesproken taal, was dit niet het geval bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis. We kunnen dus concluderen dat normaalontwikkende kinderen in hun textberichten woorden weglaten omdat dit een conventie van het genre is, terwijl kinderen met een taalontwikkelingsstoornis woorden weglaten ongeacht het genre, door hun aangeboren taalprobleem.

De laatste jaren zijn er diverse studies gedaan naar gebruik van texting-taal door kinderen. De meeste van deze studies laten positieve verbanden tussen texting-taal en geletterdheid zien. Het huidige onderzoek voegt hieraan toe dat er positieve verbanden bestaan tussen texting-taal en grammaticale vaardigheden. Ook laat het zien dat kinderen met een normale taalontwikkeling een onderscheid maken tussen verschillende genres, en dat de textberichten van kinderen met een taalontwikkelingsstoornis slechts gedeeltelijk en aan de oppervlakte, overeen komen met de textberichten van kinderen met een normale taalontwikkeling. Of de positieve effecten van texting-taal voor alle kinderen gelden, weten we op dit moment nog niet. Het is bijvoorbeeld niet ondenkbaar dat vmbo-leerlingen minder goed in staat zullen zijn de conventies van de verschillende genres te scheiden dan vwo-leerlingen, waardoor er in de eerste groep mogelijk minder of

geen positieve effecten van texting zullen zijn. In vervolgonderzoek is het daarom belangrijk om de invloed van gebruik van texting-taal bij verschillende groepen kinderen en jongeren te onderzoeken. Opleidingsniveau zou hierbij mogelijk een onderscheidende factor kunnen zijn.

NOTEN

1. Dit onderzoek (*Linguistic Aspects of Texting and its Impact on Cognitive and Social Development* ofwel LATXTICS) is uitgevoerd in het kader van het strategische thema *Dynamics of Youth* van de Universiteit Utrecht.

LITERATUUR

- Baron, N. (2008). *Always on: Language in an online and mobile world*. New York: Oxford University Press, 2008.
- Bernicot, J., Goumi, A., Bert-Erboul, A., & Volckaert-Legrier, O. (2014). How do skilled and less-skilled spellers write text messages? A longitudinal study of sixth and seventh graders. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 559-576.
- 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 Educational & Developmental Psychology*, 11, 27-38.
- Cingel, D. P., & Sundar, S. S. (2012). Texting, techspeak, and tweens: The relationship between text messaging and English grammar skills. *New media & Society*, 14(8), 1304-1320.
- Coe, J. E. L., & Oakhill, J. V. (2011). 'txtN is ez f u no h2 rd': The relation between reading ability and text-messaging behaviour. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 4-17.
- Craig, D., (2003). Instant messaging: The language of youth literacy. *The Boothe Prize Essays*, pp. 116-133.
- Crystal, D. (2008). Texting. *ELT Journal*, 62, 77-83

- Crystal, D. (2010). The changing nature of text: a linguistic perspective. In W. van Peursen, E. D. Thoutenhoofd, & A. van der Weel (Red.), *Text Comparison and Digital Creativity* (pp. 229-251). Leiden: Brill.
- Durkin, K., Conti-Ramsden, G., & Walker, A.J., 2011. Txt lang: Texting, textism use and literacy abilities in adolescents with and without specific language impairment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 49-57.
- Kemp, N., & Bushnell, C. (2011). Children's text messaging: Abbreviations, input methods and links with literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 18-27.
- 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*, 27, 1585-1602.
- Kidd, E., Brandt, S., Lieven, E., & Tomasello, M. (2007). Object relatives made easy: A cross-linguistic comparison of the constraints influencing young children's processing of relative clauses. *Language and Cognitive Processes*, 22, 860-897.
- Klem, M., Melby-Lervåg, M., Hagtvet, B., Lyster, S-AH., Gustafsson, J-E., & Hulme, C. (2015). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitations. *Developmental Science*, 18, 146-154.
- Kort, W., Schittekatte, M., & Compaan, E. (2008). *CELF-4-NL: Clinical evaluation of language fundamentals-vierde-editie*. Amsterdam: Pearson assessment and information B.V.
- Leonard, L. (2014). *Children with Specific Language Impairment* (second edition). Cambridge: MIT Press.
- Plester, B., Wood, C., & Bell, V. (2008). Txt msg n school literacy: does texting and knowledge of text abbreviations adversely affect children's literacy attainment? *Literacy*, 42(3), 137-144.
- Plester, B., Wood, C., & Joshi, P. (2009). Exploring the relationship between children's knowledge of text message abbreviations and school literacy outcomes. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 145-161.
- Schlichting, L. (2005). *Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL*. Amsterdam: Harcourt Assessment B.V.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia* (2nd edition). Oxford: Blackwell.
- Sutherland, J. (2002). Cn u txt? *The Guardian*, Nov 11 2002. Opgehaald op 30 maart 2016 van <http://www.theguardian.com/technology/2002/nov/11/mobilephones2>
- Thurlow, C. (2006). From statistical panic to moral panic: The metadiscursive construction and popular exaggeration of new media language in the print media. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11, 667-701.
- Van Dijk, C. N., van Witteloostuijn, M. T. G., Vasić, N., Avrutin, S., & Blom, E. (2016). The influence of texting language on grammar and executive functions in primary school children. *PLoS ONE*, 11(3): e0152409. doi:10.1371/journal.pone.0152409
- Verheijen, L. (2013). The effects of text messaging and instant messaging on literacy. *English Studies*, 94(5), 582-602.
- Wechsler, D., & Naglieri, J. A. (2008). *Wechsler Nonverbal Scale of Ability*. Pearson.
- Wood, C., Jackson, E., Hart, L., Plester, B., & Wilde, L. (2011). The effect of text messaging on 9- and 10-year-old children's reading, spelling and phonological processing skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 28-36.
- Wood, C., Meachem, S., Bowyer, S., Jackson, E., Tarczynski-Bowles, M. L., & Plester, B. (2011). A longitudinal study of children's text messaging and literacy development. *British Journal of Psychology*, 102, 431-442.
- Wood, C., Kemp, N., & Waldron, S. (2014a). Exploring the longitudinal relationships between the use of grammar in text messaging and performance on grammatical tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 32, 415-429.

Wood, C., Kemp, N., Waldron, S., & Hart, L. (2014b). Grammatical understanding, literacy and text messaging in school children and undergraduate students: A concurrent analysis. *Computers & Education*, 70, 271-290.

ELMA BLOM is als universitair hoofddocent verbonden aan de Vakgroep Orthopedagogiek: Cognitieve en Motorische Ontwikkeling van de Universiteit Utrecht. Hier geeft ze leiding aan diverse onderzoeksprojecten over taalontwikkeling, meertaligheid en taalstoornissen.

E-mail: <W.B.T.Blom@uu.nl>

SERGEY AVRUTIN is hoogleraar Vergelijkende Psycholinguïstiek bij het departement Taal, Literatuur en Communicatie van de Universiteit Utrecht. Zijn onderzoek is met name gericht op taalontwikkeling en afasie. E-mail: <S.Avrutin@uu.nl>

CHANTAL VAN DIJK studeerde aan de Universiteit Utrecht en heeft daar de Research Master Linguistics afgerond. Haar specifieke interesse gaat uit naar (eerste en tweede) taalverwerving, meertaligheid en taalverwerking.

MEREL VAN WITTELOOSTUIJN heeft een bachelor Taalwetenschap en een Research Master Linguistics aan de Universiteit Utrecht afgerond. Sinds mei 2015 is zij als AiO verbonden aan de Universiteit van Amsterdam waar ze onderzoek doet naar taalontwikkelingsstoornissen en dyslexie.

NADA VASIĆ promoveerde in 2006 op het onderwerp 'taalverlies bij volwassenen als gevolg van hersenschade (afasie)' bij de Universiteit Utrecht. Sindsdien heeft ze als docent en postdoc bij de Universiteit Utrecht, Universiteit Leiden en Universiteit van Amsterdam gewerkt.

Adaptieve feedback op gespreksvaardigheid in klassen van 30?

Hoe is dat nu mogelijk?

ESTHER DE VRIND & FRED JANSSEN

Uit onderzoek is bekend dat feedback de taalvaardigheid significant verbetert (Lyster & Saito, 2010). Docenten moderne vreemde talen (mvt) hebben echter problemen met het geven van adaptieve feedback op gespreksvaardigheid in reguliere klassen van 30 leerlingen (Corda, Koenraad & Visser, 2012). In dit artikel bespreken we eerst hoe mvt-docenten nu regulier feedback geven, in relatie tot adaptieve feedback op gespreksvaardigheid. Vervolgens presenteren we een didactische aanpak om adaptieve feedback in de reguliere lespraktijk te realiseren en illustreren deze aan de hand van twee praktijkcases.

Gespreksvaardigheid is een belangrijk onderdeel van het examenprogramma havo en vwo moderne vreemde talen. Leerlingen moeten voldoen aan eindtermen die gekoppeld zijn aan niveauaanduidingen van het Europees Referentiekader (ERK, Council of Europe, 2001). Het ERK beschrijft wat de taalspreker kan (de can do-statements) en hoe goed hij dat doet, maar niet hoe dit te bereiken. Docenten kunnen hun lessen naar eigen inzicht inrichten. De inbedding van gespreksvaardigheid in het curriculum op scholen kan daardoor verschillen. Maar alle leerlingen moeten aan

dezelfde einddoelen op hetzelfde eindniveau voldoen in vrije communicatieve situaties. Dat betekent dat leerlingen geoefend moeten hebben met vrije productie, de laatste fase in de oefentypologie van Neuner, Krüger & Grewer (1981) en dat docenten individuele leerlingen in een klas van 30 – ongeacht hun uiteenlopende voorkennis en taalvaardigheid – naar eenzelfde eindniveau moeten brengen.

Feedback kan daarbij een krachtig middel zijn (Hattie & Timperley, 2007) en de gespreksvaardigheid significant verbeteren (Lyster & Saito, 2010). Uit ervaringen in nascholing en lespraktijk blijkt echter dat mvt-docenten problemen ervaren bij het geven van feedback juist op spontane dialogen van leerlingen (Corda et al., 2012). In het kader van een Dudoc-alfa promotieproject onderzoeken wij hoe adaptieve feedback op gespreksvaardigheid bij mvt ingezet kan worden in de reguliere lespraktijk.

Reguliere en gewenste feedbackaanpak bij gespreksvaardigheid

Een veel voorkomende feedbackaanpak in het voortgezet onderwijs is dat, terwijl leerlingen