

Twitter-rollenspel in de leesles

Biedt relevant leesonderwijs ‘risicoleerlingen’ een eerlijker speelveld?

MARGOT BELET

De kennissamenleving vraagt meer dan ooit om lezende leerlingen, maar zelf verkiezen zij ‘coolere’ vrijetijdsmedia, die hun onderwijssucces belemmeren. Kan het ‘beste van beide werelden’ worden gecombineerd? Een experiment werd uitgevoerd bij 977 leerlingen in 63 klassen voortgezet onderwijs in Vlaanderen. In vergelijking met leeslessen zonder rollenspel of een mondeling rollenspel, ervoeren leerlingen een Twitter-rollenspelinstructie als significant meer relevant. Die ervaring van relevantie hing positief samen met hun leesmotivatie en leesintenties. Vooral leerlingen die vaak als ‘zwakkere’ lezers worden gezien - jongens, leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met weinig ouderlijke leessteun – ervoeren de leesles met Twitter als relevanter.

Lezen is van onmiskenbaar belang in de huidige, op levenslang leren gerichte kennissamenleving. Leerlingen, die op vijftienjarige leeftijd het OESO-leesniveaun 2 niet bereiken, hebben grote moeite om iets bij te leren via lezen, wat zowel hun onderwijssucces als hun toekomstige beroepsloopbaan bemoeilijkt (Jacobs & Rea, 2009, p. 42). Jongeren die lezen, hebben daarentegen een rijkere woordenschat en verbeeldingskracht (Evans,

Kelley, Sikora, & Treiman, 2010). Volgens een meta-analyse van 85 studies hangt vrijetijdslezen bovendien samen met hogere scores op diverse taal- en leesmaten, en zelfs met schoolsucces en intelligentie (Mol & Bus, 2011). De recente Nederlandse studie van Kortlever & Lemmens (2012) bevestigde de samenhang tussen vrijetijdslezen en betere Cito-scores.

Ondanks – of misschien juist dankzij – dit verband met onderwijsprestaties, is lezen geen populaire vrijetijdsactiviteit. Elke leerlingengeneratie doorloopt een ‘ontlezingproces’: al vanaf de laatste jaren van de basisschool daalt de leesfrequentie en leesattitude (Bonset, 2016). Het spontane karakter van lezen komt onder druk te staan door het idee van literatuuronderwijs als ‘huiswerk’, geassocieerd met strenge criteria zoals de literaire kwaliteit van boeken op verplichte leeslijsten en toenemende kennisvragen over de teksten (Van der Bolt, 2004).

Leesplezier stimuleren blijkt cruciaal om ontleding tegen te gaan: het doet leerlingen vaker naar een boek grijpen in de vrije tijd, waardoor ze hun leesvaardigheid oefenen (Mol & Bus, 2011). In alle 64 landen die deelnamen aan de PISA-leestest, scoorden leerlingen die het liefst lezen inderdaad sig-

nificant beter dan zij die het minst graag lezen (Gambrell, 2011). De afgelopen decennia werd daarom veel tijd en aandacht besteed aan leesbevorderingsinitiatieven en leesonderwijs waarin de smaak van de leerlingen – eerder dan het literair gehalte van boeken – centraal staat (Bonset, 2016; Verboord, 2004).

Toch is er tot dusver niet veel bewijs dat deze overvloed aan initiatieven het lezen bevordert. Een lichtpuntje is volgens Bonset (2016) het quasi-experiment van Nielen (2016), dat bewees dat de leesfrequentie in leesbevorderingsprojectscholen hoger lag dan in niet-projectscholen. Het gebrek aan meer empirische steun voor het idee dat leesbevordering leerlingen stimuleert om meer te lezen, verklaart Bonset door de concurrentie die lezen met het toenemen van de leeftijd ondervindt van mobiele en digitale media als tv, internet, games en sociale media. Ook Van der Bolt (2004) en Witte, Rijlaarsdam, & Schram (2008) zien de opkomst van moderne media als een verklaring voor de afname van de gemiddelde leestijd van adolescenten.

Maken digitale media lezen weer relevant?

Een impasse lijkt bereikt: de kennissamenleving vraagt meer dan ooit om lezende leerlingen, maar zelf verkiezen zij ‘coolere’ vrijetijdsmedia, die hun onderwijssucces lijken te belemmeren. Deze impasse valt echter weg als die ‘coole’ media worden ingezet om lezen te bevorderen. Van Kruistum (2013) suggereerde een overgang van een traditionele naar een socioculturele visie op geletterdheid. Naast de geschreven taal is hierin ook aandacht voor lezen en schrijven via nieuwe media, zoals appen of bijdragen leveren aan internetfora.

Eerder onderzoek vond al een verhoogde betrokkenheid van leerlingen bij schoolse taken wanneer de leerkracht de relevan-

tie voor hun leefwereld benadrukt (Assor, Kaplan, & Roth, 2002). Door Witte & Jansen (2016) bevraagde leerlingen stemden hiermee in: een ‘zeer goede literatuurleerkracht’ moet zeker kunnen uitleggen waarom literatuuronderwijs belangrijk is voor jongeren. Verboord (2004) vond bovendien een hogere leesfrequentie en een grotere focus op literaire genres bij oud-leerlingen van meer leerlinggerichte docenten: het effect van relevante leeslessen lijkt dus de tand des tijds te doorstaan.

Een manier om de leefwereld van leerlingen aan te spreken, is het verrijken van lezen met sociale netwerksites zoals Facebook of Twitter. Dergelijke sites zijn, net als boeken, hoofdzakelijk op schriftelijke berichten gebaseerd, maar de communicatie verloopt informeler, sneller en interactiever (Erkens, Theil, Kanselaar, Prangma, & Jaspers, 2002). De huidige *digital native* leerlingengeneratie ervaart lezen mogelijk als relevanter door deze onmiddellijke interactie met klasgenoten. Sociale media bewijzen zo dat lezen geen saaie of eenzame activiteit hoeft te zijn (Chantrel, 2014).

Samenwerkend lezen bleek volgens eerder onderzoek de nieuwsgierigheid, het zelfvertrouwen en de leesmotivatie van leerlingen te verhogen (Gambrell, 2011; Van der Bolt, 2004). Literair rollenspel is hiervan een voorbeeld: leerlingen stappen in de schoenen van boekpersonages en interageren vanuit dat perspectief (Stevens, 2015). Sociale netwerksites bieden daartoe nieuwe mogelijkheden: leerlingen loggen in op het account van hun personage en reageren vervolgens vanuit dat standpunt via sociale mediaberichtjes (McWilliams, Hickey, Hines, Conner, & Bishop, 2011).

Biedt lezen via een digitaal rollenspel ‘risicoleerlingen’ een eerlijker speelveld?

Zelfs als een digitaal rollenspel leerlingen de relevantie van lezen helpt inzien, dan nog

sorteert het niet noodzakelijk een gelijk effect voor iedereen. Dat effect wordt immers mee bepaald door de socioculturele kenmerken van leerlingen, zoals hun etniciteit, sociale klasse en gender (Yair, 2000). De resultaten van PISA-leestesten bewezen bijvoorbeeld het nadeel van mannelijke leerlingen, leerlingen met migratieachtergrond en leerlingen van lagere sociaaleconomische klasse (OECD, 2010, pp. 51–63, 72).

De lagere leesscores van mannelijke leerlingen worden vaak toegeschreven aan de socioculturele constructie van literatuur als ‘vrouwelijk’: lezende jongens riskeren ‘schooljongens’, ‘nerds’ of ‘niet cool’ genoemd te worden (Watson, Kehler, & Martino, 2010). De slechtere leesprestaties van leerlingen met migratieachtergrond worden soms geweten aan individuele en familiale factoren, zoals hun lagere taalbeheersing of het feit dat hun ouders minder vaak voorlezen (Klein, Biedinger, & Becker, 2014). Toch hangen leerverschillen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond minstens ten dele samen met sociaaleconomische verschillen, eerder dan met migratie-specifieke factoren zoals de thuistaal (Azzolini & Barone, 2013). Stokmans & Broeder (2009) vonden na controle voor school- en klaseffecten (en daarmee mogelijk ook voor sociale klasse) zelfs een betere leesfrequentie, leesintensiteit en leesattitude bij Turkse en Marokkaanse leerlingen dan bij Nederlandse leerlingen zonder migratieachtergrond. De sociale klasse van leerlingen is ten slotte een veelzijdig concept. Naast de opleiding en het beroep/inkomen van ouders, heeft ook het leesklimaat thuis een grote impact. Witte et al. (2008, p. 23) onderscheidde gradaties in de primaire literaire socialisatie op basis van de mate waarin thuis wordt voorgelezen, kinderen gestimuleerd worden om te lezen, andere gezinslezen lezen en leeservaringen worden uitgewisseld, plus het voorhanden zijn van literaire boeken. Het leesklimaat bevat daarom minstens twee

aspecten: 1) materiële objecten (boeken) en 2) leesondersteunende activiteiten (Klein et al., 2014, p. 44).

Afhankelijk van hun socioculturele achtergrond ervaren leerlingen dus lezen als (minder) relevant. ‘Bevoordeelde’ subgroepen van leerlingen, die lezen al als relevant hebben leren zien, hechten daarom mogelijk minder belang aan de specifieke vorm van leesinstructie. Nielen (2016) vond bijvoorbeeld dat ‘met hun ouders over boeken praten’ leerlingen een soort buffer biedt tegen het onlezingsproces. Voor ‘benadeelde’ subgroepen daarentegen zou een digitaal rollenspel lezen extra kunnen bevorderen. Nielen (2016) vergeleek drie leescondities: 1) gedrukte boeken, 2) digitale boeken en 3) digitale boeken met een ingebouwde tutor, die de leerlingen complimenteerde en hen hielp om de tekst te begrijpen. Hoewel deze condities niet significant van elkaar verschilden voor de klasgroep als geheel, zorgde de ‘digitale boeken met tutor’-leesconditie ervoor dat leerlingen met aandachtsproblemen hun aandacht beter bij het verhaal hielden, zodat ze meer woorden leerden tijdens het lezen. Poulisse (2002) vond bovendien dat chatten ook de langzamere leerlingen in talenonderwijs aan bod laat komen. Yair (2000, p. 261), ten slotte, bewees empirisch dat ‘als instructie uitdagend, academisch veeleisend en relevant is, risicoleerlingen de les bijna net zo aandachtig volgen als niet-risicoleerlingen. Onder zulke voorwaarden kunnen risicoleerlingen zelfs meer betrokken zijn dan hun minder benadeelde klasgenoten’.

Onderzoeksvragen

Deze studie onderzoekt de volgende vragen:

1. Is er een positief verband tussen de mate waarin leerlingen het leesonderwijs als relevant ervaren en hun leesmotivatie en/of leesintentie?

2. Ervaren leerlingen het leesonderwijs als meer relevant als het lezen van gedrukte boekfragmenten wordt aangevuld met een rollenspel, en biedt een digitaal rollenspel dan een meerwaarde ten opzichte van een mondeling rollenspel?
3. Verkleint dit (digitaal) rollenspel de invloed van geslacht, migratieachtergrond en leesklimaat thuis op hoe relevant de leerlingen leesonderwijs ervaren? Anders gesteld: verkleint het de kloof tussen hen die leesonderwijs al relevant vinden en hen die hierbij hulp nodig hebben?

Methode

Deelnemers

Het onderzoek werd uitgevoerd bij 977¹ leerlingen in 63 klassen op 15 secundaire scholen in de Vlaamse provincie Antwerpen. De kleinste klas bevatte 4 leerlingen, de grootste 28 en de gemiddelde klasgrootte was 17 leerlingen. De helft van de deelnemende leerlingen was mannelijk (50%). 41% had een migratieachtergrond. Alle leerlingen zaten in het derde of vierde jaar secundair, zodat de meeste 15 jaar (45% van de deelnemers) of 16 jaar (35%) waren. 55% van de klassen volgden de algemeen-theoretische onderwijsvorm (‘aso’ in Vlaanderen, cf. vwo) en 45% de technisch-theoretische onderwijsvorm (‘tso’, cf. havo en theoretische vmbo). De derde grote onderwijsvorm (‘bso’, cf. beroepsgerichte vmbo) nam niet deel vanwege het fundamenteel andere literatuurcurriculum (Nicolaas & Vanhooren, 2008).

Leesinterventie

Een experiment werd uitgevoerd om de impact van een digitaal rollenspel, een mondeling rollenspel en een controlegroep zonder rollenspel te vergelijken. In de lente van 2016 lazen de klassen, onder begeleiding van de eigen docent, tijdens twee ingeroosterde

lesuren Nederlands fragmenten uit een adolescentenroman van de Vlaamse auteur Dirk Bracke.² De lesstructuur werd experimenteel gemanipuleerd:

1. de leerlingen lazen eenvoudigweg de tekst van een boekpersonage hardop voor (controlegroep);
2. de leerlingen lazen voor en reageerden vanuit het standpunt van ‘hun’ personage tijdens mondelinge klasdiscussies;
3. hetzelfde als bij 2, maar via Twitterdiscussies.

Tabel 1 toont de lesstructuur en de experimentele manipulaties ervan in meer detail. De Twitter-lesinstructie was geïnspireerd door het project *sociaalboekenlezen* van Chantrel (2014) en door McWilliams et al. (2011).

Behalve de experimentele verschillen in de instructie, werden alle lesaspecten – zoals de introductie door de leerkracht, de gebruikte tekstfragmenten en andere lesmaterialen, de duur van de les en de timing van de les (in alle klassen in dezelfde twee lesweken) – zoveel mogelijk gelijk gehouden. Dit waarborgt de interne validiteit: alternatieve verklaringen voor gevonden effecten worden uitgesloten (De Gloppe, 2017). De verdeling van de klassen over de drie condities gebeurde via een matching procedure gebaseerd op de onderwijsvorm (‘aso’ of ‘tso’), het aantal leerlingen en de percentages vrouwelijke leerlingen en leerlingen met migratieachtergrond per klas. Deze vier criteria werden voorafgaand aan het experiment bij de leerkrachten Nederlands opgevraagd en in Excel ingevoerd. Eerst werden de klassen random verdeeld over de condities. Vervolgens werd via variantieanalyses (ANOVA) getest of de condities significant verschilden op een of meer van de vier criteria. Indien ja, dan werden klassen van conditie gewisseld (als een conditie bijvoorbeeld significant meer klassen met veel vrouwelijke leerlingen bevatte, dan werden een of meer van die klassen gewisseld met klassen met meer mannelijke leerlingen). Na deze matching pro-

SAMEN LEZEN, FASE 1: INTRODUCTIE	
Duur	10 minuten (controlegroep) of 15-20 minuten (rollenspelgroepen)
Inhoud	<ul style="list-style-type: none"> • De leerkracht legt uit dat de klas deelneemt aan een onderzoek naar aantrekkelijke vormen van leesonderwijs, en dat er daarom samen hardop boekfragmenten zullen worden gelezen tijdens de twee volgende lessen Nederlands. <i>In de twee rollenspelgroepen volgt wat extra uitleg: 'Normaal [twitter/praat] je over wat je zoal bezighoudt, en dat gaan we tijdens deze opdracht ook doen. Maar niet over wat jij van het boek vindt! Je kruipt in de huid van een van de personages.'</i> • De boekfragmenten bevatten 10 personages met een redelijk aantal dialogen. Daarom verdeelt de leerkracht de leerlingen in 10 groepjes, elk met een eigen overzichtsblad met alle personages alsook een blad met uitleg over 'hun' boekpersonage. In klassen van minder dan 10 leerlingen worden enkel de hoofdpersonages verdeeld (de leerkracht bezit een rangorde van de personages naar hoeveelheid dialogen), in klassen van meer dan 10 leerlingen lezen de leerlingen afwisselend de tekst van hun personage. De gemiddelde klasgrootte was 17 leerlingen: dan worden bijvoorbeeld de belangrijkste 7 personages toegekend aan groepjes van twee leerlingen, en wordt de tekst van de 3 'kleinste' personages door leerlingen alleen gelezen. • De controlegroep gaat dan meteen verder naar fase 2. In de rollenspelgroepen daarentegen oefenen de leerlingen eerst nog even het inleven in hun personage: in de 'mondellinge rollenspel'-conditie is er een klassikaal 'voorstellingsronde', in de 'Twitter rollenspel' – conditie logt elk groepje in op de Twitteraccount van hun personage – aangemaakt door de onderzoeker - en schrijft een 'voorstellingstweet'.
SAMEN LEZEN, FASE 2: TIJDENS HET LEZEN	
Duur	Resterende lestijd: 90 minuten (controlegroep) of 80-85 minuten (rollenspelgroepen)
Inhoud	<ul style="list-style-type: none"> • Elk groepje krijgt een tekstenbundeltje met gefluoresceerde dialogen voor hun boekpersonage. • <i>In de rollenspelgroepen benadrukt de leerkracht dat bij het lezen af en toe zal worden gepauzeerd, zodat de leerlingen kunnen reageren als hun personage.</i> • Het lezen begint: de leerkracht is de verteller, de leerlingen lezen de dialogen van hun personage. • <i>In de rollenspelgroepen staan in het tekstenbundeltje van de leerkracht om de paar pagina's (+/- 5-10 minuten lezen) pauzemomenten, met steeds een discussievraag (bijvoorbeeld 'welke eerste indruk heeft jouw personage van de andere personages?'). De leerlingen reageren dan op deze vraag - en eventuele andere aspecten uit de tekstfragmenten – als hun personage: via handopsteking in de mondellinge groep, of door tweets te schrijven in een chatroom in de Twittergroep (bijvoorbeeld 'ik [hun personage] ben pas nieuw in de klas, maar Fred [ander personage] lijkt me wel een leuke jongen'). De leerkracht schat in wanneer de discussie voorbij lijkt (meestal een paar minuten), en het lezen gaat verder.</i> • In de controlegroep wordt niet gediscussieerd, enkel gelezen. De leerkrachten kunnen hier indien nodig wel (bijvoorbeeld in het midden van de les) het lezen even pauzeren om de leerlingen op adem te laten komen, maar tijdens die pauze vindt er geen rollenspel plaats.

Tabel 1. Structuur van de leeslessen (100 minuten)³ en experimentele manipulaties

cedure was er geen verschil meer ($p > 0,20$) tussen de condities volgens de vier criteria. Gevonden effecten van de experimentele manipulaties kunnen dus niet worden toegeschreven aan verschillen in deze klaskenmerken.

Tijdens de volgende les Nederlands volgde een anonieme leerlingenvragenlijst. Zoals blijkt uit een open vraag ('Wat is, volgens jou, het doel van dit onderzoek?') raadde geen enkele leerling dat de leeslessen eigenlijk een experiment waren, en dat sommige andere klassen dus met andere leesinstructies hadden gewerkt. Indien dit wel geraden zou zijn, zouden de resultaten erdoor kunnen zijn beïnvloed (controlegroep-leerlingen zouden bijvoorbeeld teleurgesteld kunnen zijn dat ze het digitaal rollenspel niet mochten uitproberen, en zouden daarom de vragenlijst negatiever kunnen invullen). Na het vragenlijstmoment gaf de leerkracht een nabespreking.

Vragenlijst

Er zijn drie uitkomstvariabelen. De relevantie van de leeslessen vraagt de leerlingen hoezeer de leeslessen aansluiten bij hun persoonlijke interesses (scores 0-4). Leesmotivatie, ten tweede, wordt benaderd met de vraag of de leerlingen nog meer willen lezen van het gebruikte boek (0 = 'zeker niet' tot 4 = 'zeker wel'). De leesintentie, tot slot, meet hoe vaak ze plannen om het komende half jaar een boek te lezen in de vrije tijd (0 = '(bijna) nooit' tot 3 = 'minstens wekelijks') (Stokmans, 2007).

De onafhankelijke variabele is de experimentele manipulatie. Daarvoor zijn twee dummy's gevormd. Geen rollenspel heeft waarde 1 voor de controlegroep-klassen en Twitter-rollenspel scoort 1 bij de Twitterklassen. De referentiegroep is mondeling rollenspel.

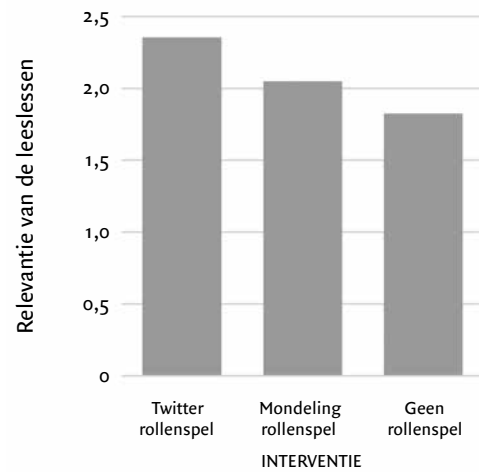
Verder bevat de analyse vier 'moderatoren': variabelen die de samenhang tussen de manipulaties en de uitkomstvariabelen kunnen beïnvloeden. Geslacht is een dummy met waarde 1 voor vrouwelijke leerlingen. Migratieachtergrond is een dummy met waarde 1

als minstens een ouder buiten West-Europa of andere Westerse, geïndustrialiseerde landen (zoals de VS) geboren werd (Kalter & Kogan, 2006). Het leesklimaat thuis, ten slotte, bevat twee aspecten. Thuisbibliotheek is het aantal boeken (geen magazines, kranten of schoolboeken) dat leerlingen thuis zeggen te hebben (0 = 0-10 boeken, 1 = 11-35 boeken, 2 = 36-100 boeken, 3 = 101-300 boeken, 4 = 300+ boeken). Ouderlijke leessteun is gebaseerd op de zelfrapportage van leerlingen hoe vaak (0 = 'nooit' tot 4 = 'vaak') hun ouders 1) met ze over boeken praten; 2) ze boeken cadeau geven; 3) voorlezen tijdens de kindertijd; 4) ze meenamen naar de bibliotheek tijdens de kindertijd (Kraaykamp & Notten, 2016; OECD, 2010, pp. 131-133). Deze schaal is betrouwbaar (Cronbach's alpha = 0,71).

Tot slot is ouderlijke economische status een controlevariabele, om te controleren voor de invloed van economische verschillen op leesklimaat en leesondersteuning: rijkere mensen kopen meer boeken en hebben eventueel ook meer tijd voor leesondersteuning (Evans et al., 2010, p. 187; Liu & Xie, 2015, p. 67). Leerlingen vulden de titel van het hoofdberoep van hun beide ouders in op een open vraag. Die titels werden gecodeerd volgens de 55 categorieën van de Graaf & Kalmijn (2001) elk met een score voor maandelijks arbeidsinkomen. Ouderlijke economische status is het gemiddelde van de scores van beide ouders.

Resultaten

Een eerste model beantwoordde de eerste onderzoeksvraag: is er een positief verband tussen hoe relevant leerlingen het leesonderwijs ervaren en hun leesmotivatie en/of leesintentie? De ervaren relevantie hing inderdaad positief samen met de leesmotivatie (0,53^{***}).⁴ Omdat relevantie een schaal heeft van 0-4, betekent dit dat leerlingen die de les heel relevant vonden 2,12 (0,53 × 4) punten



Figuur 1. Samenhang van de leesinterventies met de relevantie van de leeslessen

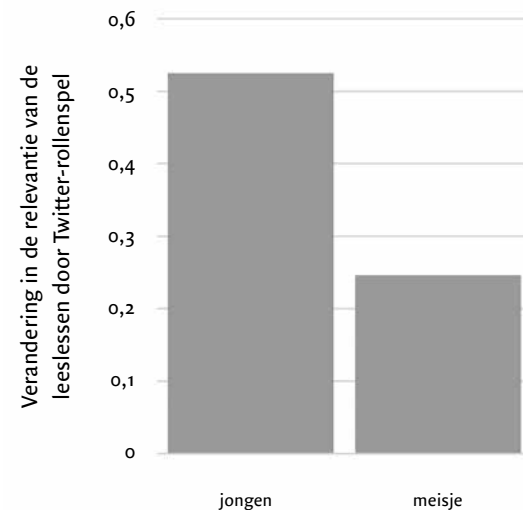
hoger scoorden op leesmotivatie dan klasgenoten die de les helemaal niet relevant vonden. Dat betekent bijvoorbeeld een verschuiving van leesmotivatiescore 0 ('zeker niet meer lezen van dit boek') naar 2 ('eventueel meer lezen van dit boek'). Bovendien bleek uit dit eerste model ook een directe, positieve link tussen lesrelevantie en leesintentie (0,13^{***}) en tussen leesmotivatie en leesintentie (0,14^{***}).

Een tweede model testte de impact van de leesinterventies. De leerlingen vonden de leeslessen iets minder relevant (-0,23°) in de controlegroep dan in de mondeling-rollenspelgroep, en significant meer relevant (0,31^{**}) in de Twitterrollenspel-groep dan in de mondeling-rollenspelgroep. Figuur 1 illustreert deze relaties.

Tot slot werd onderzocht of deze hogere lesrelevantie van de rollenspel-leesinstructies een eerlijker speelveld creëert: als bevoordeelde leerlingen sowieso al een hoge lesrelevantie rapporteren, onafhankelijk van de gebruikte leesinstructie, dan zou de verhoging in relevantie door het gebruik van rollenspel vooral benadeelde leerlingen ten goede

kunnen komen. In dat geval zou de positieve samenhang tussen de ervaren lesrelevantie en geslacht, migratieachtergrond en ouderlijk leesklimaat van leerlingen dus kleiner zijn in de rollenspel-klasgroepen dan in de controlegroep. Dit werd getest in vier modelstappen.⁵ Tabel 2 toont de eindmodel-relaties voor de lesrelevantie van de leerlingen.

Ten eerste bleek dat zodra de socioculturele achtergrond van leerlingen in rekening werd verdisconteerd, leerlingen uit de 'mondeling rollenspel'-klassen geen significant hogere relevantie meer rapporteerden dan die uit de controlegroep-klassen. Leerlingen uit de Twitterklassen beoordeelden de leeslessen wel nog steeds als relevanter dan leerlingen uit de mondeling-rollenspelklassen. Verder lijkt het gebruik van Twitter inderdaad voor een iets gelijkjer speelveld te zorgen: de kloof in ervaren relevantie tussen meisjes en jongens, alsook tussen leerlingen met meer en minder ouderlijke leessteun, was in de Twitterklassen minder groot. Tot slot bleek de migratieachtergrond van leerlingen verrassend genoeg positief samen te gaan met hun ervaren relevantie, en versterkte het Twitter-



RELEVANTIE VAN DE LEESLESSEN	
Intercept	1,18 ^{***} (0,14)
Geen rollenspel	-0,13 (0,11)
Twitter rollenspel	0,53 ^{***} (0,17)
Geslacht (1 = vrouwelijk)	Intercept 0,72 ^{***} (0,12)
Migratieachtergrond (1 = ja)	Intercept 0,22° (0,13)
Ouderlijke leessteun	Intercept 0,06 ^{***} (0,02)
Geslacht x Twitter rollenspel	-0,28° (0,16)
Migratieachtergrond x Twitter rollenspel	0,36* (0,17)
Ouderlijke leessteun x Twitter rollenspel	-0,04 (0,02) (p= 0,12)
Thuisbibliotheek	0,05 (0,03)
Ouderlijke economische status	0,08 (0,08)

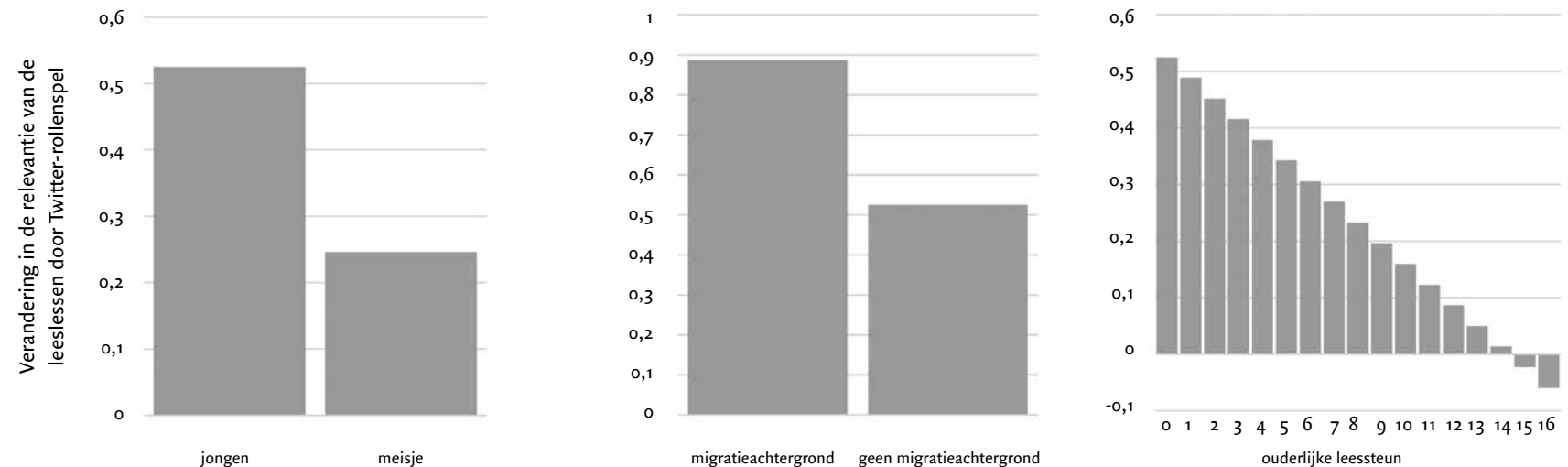
N leerlingen = 791, N klassen = 63

Tabel 2. Relaties van de leesinterventies, socioculturele achtergrond van de leerlingen en interacties hiertussen met de ervaren relevantie van de leeslessen (standaardfouten tussen haakjes)

rollenspel die samenhang. Figuur 2 visualiseert de subgroepen van leerlingen die de meeste baat hadden bij het Twitter-rollenspel.

De linkse grafiek toont dat de positieve link tussen Twitter en de ervaren lesrelevantie sterker was voor jongens dan voor meisjes. Volgens de

middelste grafiek hadden leerlingen met migratieachtergrond meer baat bij Twitter dan hun klasgenoten zonder migratieachtergrond. De rechtse grafiek, ten slotte, illustreert het afnemend belang van Twitter voor de lesrelevantie van leerlingen met veel ouderlijke leessteun.



Figuur 2. Verandering in de relevantie van de leeslessen door Twitter-rollenspel, afhankelijk van geslacht, migratieachtergrond en ouderlijke leessteun aan leerlingen

Tot nu toe werden de interacties van de leesinterventies met de socioculturele achtergrond van de leerlingen op de ervaren lesrelevantie besproken. Maar hangt die relevantie ook in het eindmodel nog samen met de leesmotivatie en leesintentie van de leerlingen? Tabel 3 bevat de nodige relaties.

De positieve samenhang van lesrelevantie met leesmotivatie, en van leesmotivatie met leesintentie, bleef in het eindmodel overeind. Er was echter geen directe relatie meer tussen lesrelevantie en leesintentie. Verder wiste het Twitter-rollenspel duidelijk niet alle ongelijkheden uit: de leesmotivatie van leerlingen hing nog steeds positief samen met hun geslacht, migratieachtergrond en ouderlijke leessteun. Ook de leesintentie toonde nog steeds directe en positieve relaties met deze drie kenmerken. Tot slot werd nog een significant positief verband gevonden tussen de controlevariabele thuisbibliotheek (het aantal boeken in huis) en de leesintentie van de leerlingen.

Discussie

Dit experiment laat zien dat leerlingen leeslessen als relevanter ervoeren als ze deelnamen

aan een Twitter rollenspel, in vergelijking met een mondeling rollenspel of geen rollenspel. Die relevantie hing ook samen met hun leesmotivatie en, indirect, hun leesintentie. Bovendien zou het Twitter-rollenspel 'democratiserend' kunnen werken: het verkleinde het verband tussen de door leerlingen ervaren lesrelevantie met zowel hun geslacht als hun ouderlijke leessteun, en versterkte de positieve relatie tussen de migratieachtergrond van leerlingen en hun ervaren relevantie.

Uiteraard gaat het om voorlopige bevindingen, waarvan nog moet worden getest of ze standhouden in andere klasgroepen. Collega-onderzoekers en leerkrachten zijn dus van harte uitgenodigd om het experiment zelf uit te voeren. Een aanrader daarbij: 'objectievere' metingen van leesmotivatie (bijvoorbeeld via klasobservaties) en/of effectief leesgedrag (eerder dan leesintenties). De zelf-rapporteringen in de huidige vragenlijst kunnen immers vertekende resultaten opleveren, bijvoorbeeld doordat sommige subgroepen (zoals jongens) niet 'hip' overkomen als ze toegeven graag te lezen (Watson et al., 2010). De uitkomstvariabelen – lesrelevantie, leesmotivatie en leesintentie – werden ook allemaal slechts met één vraag gemeten: extra

vragen per uitkomstvariabele zijn nodig om de betrouwbaarheid van de metingen na te gaan.

Verder werden de leesprestaties van leerlingen in deze studie buiten beschouwing gelaten, gezien de korte duur van het experiment. Zoals in de introductie vermeld, vormt het stimuleren van de leesmotivatie van de leerlingen een cruciale eerste stap in elk leesbevorderingsproject, een stap die hun leesintenties en pas op langere termijn ook hun effectieve leesprestaties stimuleert. Vervolgonderzoek zou dus idealiter het experiment moeten herhalen gedurende minstens een hele lessenreeks, en dan ook moeten peilen naar de 'objectieve' leesscores van leerlingen. Bovendien zou die langdurige lessenreeks-opzet ook een tweede punt van kritiek kunnen onderzoeken: is het Twittereffect misschien vooral een 'nieuwigheidseffect'? Zo ja, dan motiveert de nieuwe lesmethode leerlingen mogelijk niet meer zodra ze eraan gewend raken (De Gloppe, 2017, p. 36).

Een herhaling van het experiment zou bovendien de deelnemende klassen beter via randomisatie aan de condities kunnen toewijzen dan via een matching procedure. Die controleerde immers wel voor vier klaskenmerken (klasgrootte, onderwijsvorm, percentage vrouwelijke leerlingen en percentage leerlingen met migratieachtergrond), maar effecten van andere klaskenmerken blijven mogelijk.

Tot slot lijken leerkrachten niet zo happig op het educatief gebruik van sociale media: zij verwachten technische en organisatorische problemen (zoals het wegvalen van de internetverbinding of een tekort aan PC-klassen) en twijfelen aan de meerwaarde van 'oppervlakkige' en 'moeilijk controleerbare' media (Poulisse, 2002, p. 6). Technisch-organisatorische problemen moeten worden aangepakt door scholen, met steun van beleidsmakers (bijvoorbeeld budget vrijmaken voor iPads met 3G-functie). De meerwaarde van Twitter wordt gesuggereerd

door de huidige studie, en kan verder worden getest via bovenstaande suggesties voor vervolgonderzoek. Omdat Twitter vooral voor 'risicolezers' een positieve wisselwerking in gang lijkt te zetten tussen als relevanter ervaren leeslessen, een sterkere leesmotivatie, en intenties om meer te lezen in de vrije tijd, is dat vervolgonderzoek zeker de moeite waard.⁶

NOTEN

1. Van de oorspronkelijke 1025 vragenlijsten bleken er 48 onbruikbaar vanwege diverse redenen, zoals afwezigheid van de leerling tijdens het experiment of verzonnen antwoorden. Een klas werd ook weggelaten uit de analyses omdat een discussie voorafgaand aan de vragenlijst de resultaten zou kunnen hebben beïnvloed. 977 is dus het aantal leerlingenvragenlijsten dat correct is afgenomen (niet leeg is terug gegeven, geen 'verzonnen' antwoorden bevatte e.d.). 791 is het aantal vragenlijsten dat kon worden gebruikt in de analyses die in de tabellen staan weergegeven (indien de leerlingen bepaalde variabelen die cruciaal zijn voor de analyse open lieten - bijvoorbeeld de meting van migratieachtergrond of ouderlijke leessteun - konden hun data niet worden gebruikt voor de statistische analyses).
2. Deze studie is deel van een breder experiment, dat ook varieerde uit welk boek van Dirk Bracke de fragmenten kwamen: het 'witte' boek *Blinde Woede* of het 'Marokkaans-Belgische' boek *Henna op je huid*. De fragmenten waren gelijkaardig qua lengte, literaire stijl, personagekenmerken (geslacht, leeftijd...), enzovoort. Omdat een variantieanalyse bewees dat deze 'boekinhoud'-manipulatie niet samenhangt met de 'leesinterventie'-manipulatie, worden de resultaten in een apart artikel besproken.
3. De 100 minuten werden in sommige klassen aaneensluitend gegeven, in andere

	LEESMOTIVATIE	LEESINTENTIE
Intercept	1,11*** (0,12)	-0,50*** (0,06)
Relevantie van de leeslessen	0,45*** (0,04)	0,02 (0,04)
Leesmotivatie		0,06* (0,03)
Geslacht (1 = vrouwelijk)	0,30*** (0,09)	0,45*** (0,08)
Migratieachtergrond (1 = ja)	0,28** (0,09)	0,20** (0,06)
Ouderlijke leessteun	0,04** (0,01)	0,10*** (0,01)
Thuisbibliotheek	-0,04 (0,03)	0,13*** (0,03)
Ouderlijke economische status	-0,06 (0,06)	0,07 (0,06)

N= leerlingen = 791; N klassen = 63

Tabel 3. Relaties van de ervaren relevantie van de leeslessen en de socioculturele achtergrond van de leerlingen met hun leesmotivatie en leesintentie (standaardfouten tussen haakjes)

- klassen gespreid over twee lestijden van 50 minuten in dezelfde week. Tabel 1 is geïnspireerd door Moeken, Kuiken, & Welie (2016, p. 41).
4. Significantie wordt weergegeven als $^{\circ} p \leq 0,10$, $^* p \leq 0,05$, $^{**} p \leq 0,01$, $^{***} p \leq 0,001$.
5. De directe effecten van geslacht, migratieachtergrond, thuisbibliotheek en ouderlijke leessteun - plus de controlevariabele ouderlijke economische status - op de leesrelevantie werden toegevoegd; er werd via *random slopes* getest welke effecten varieerden op klasniveau; de interacties van deze effecten met de leesinterventies werden getest; enkel de significantie interacties werden behouden. Details over deze modelstappen en hun geschatte effecten zijn te verkrijgen bij de auteur.
6. Deze studie werd gefinancierd door een aspirantenmandaat van het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek - Vlaanderen (FWO) met dossiernummer 11N3116N.
- LITERATUUR
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *The British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Azzolini, D., & Barone, C. (2013). Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31(1), 82-96.
- Bolt, L. van der (2004). Didactiek voor stimulerend fictieonderwijs in de basisvorming. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(1), 27-37.
- Bonset, H. (2016). Kan leesbevordering de ontleding stoppen? Een beschouwing naar aanleiding van empirisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(2), 30-37.
- Chantrel, J. (2014). #Sociaalboekenlezen. Geraadpleegd op <http://www.sociaalboekenlezen.nl/home>
- Erkens, G., Theil, J., Kanselaar, G., Prangma, M., & Jaspers, J. (2002). 'W8 ff :-)' Chatter in een coöperatieve leeromgeving. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(2), 24-33.
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178.
- Glopper, K. de (2017). Tekster ontleed: Over de waarde, bouwstenen, werkzame bestanddelen en basis van een effectief schrijfprogramma voor de bovenbouw van de basisschool. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(1), 34-41.
- Graaf, P. M. de, & Kalmijn, M. (2001). Trends in the intergenerational transmission of cultural and economic status. *Acta Sociologica*, 44(1), 51-66.
- Jacobs, D., & Rea, A. (2009). Verspild talent: De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Kalter, F., & Kogan, I. (2006). Ethnic inequalities at the transition from school to work in Belgium and Spain: Discrimination or self-exclusion? *Research in Social Stratification and Mobility*, 24(3), 259-274.
- Klein, O., Biedinger, N., & Becker, B. (2014). The effect of reading aloud daily—Differential effects of reading to native-born German and Turkish-origin immigrant children. *Research in Social Stratification and Mobility*, 38, 43-56.
- Kortlever, D. M. J., & Lemmens, J. S. (2012). Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 40(1), 87-105.
- Kraaykamp, G., & Notten, N. (2016). Parental cultural socialization and educational attainment. Trend effects of traditional cultural capital and media involvement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 45, 63-71.
- Kruistum, C. van (2013). *Changing engagement of youth in old and new media literacy*. Utrecht: Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Liu, A., & Xie, Y. (2015). Influences of monetary and non-monetary family resources on children's development in verbal ability in China. *Research in Social Stratification and Mobility*, 40, 59-70.
- McWilliams, J., Hickey, D. T., Hines, M. B., Conner, J. M., & Bishop, S. C. (2011). Using collaborative writing tools for literary analysis: Twitter, fan fiction and the *Crucible* in the secondary English classroom. *Journal of Media Literacy Education*, 2(3), 238-245.
- Moeken, N., Kuiken, F., & Welie, C. (2016). Samenwerkend lezen in het voortgezet onderwijs (SALEVO): Effectiviteit voor verschillende typen leerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(2), 38-49.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
- Nicolaas, M., & Vanhooren, S. (2008). Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken. Brussel/Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Nielen, T. M. J. (2016). *Aliteracy: Causes and solutions*. Leiden: Proefschrift Universiteit Leiden.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes* (Vol. II). Geraadpleegd op <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>
- Poullisse, N. (2002). Chatten in het talenonderwijs: Wat kunnen we leren van de ervaringen? *Levende Talen Tijdschrift*, 3(2), 3-13.
- Stevens, R. (2015). Role-play and student engagement: reflections from the classroom. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 481-492.
- Stokmans, M. (2007). *De casus Bazar: Effectmeting van een leesbevorderingsproject*. Delft: Stichting lezen/Eburon.
- Stokmans, M., & Broeder, P. (2009). Het leesgedrag van Turkse, Marokkaanse en Nederlandse leerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(3), 20-27.
- Verboord, M. (2004). Literatuuronderwijs van Mammoetwet naar Tweede Fase: Trends en effecten empirisch onderzocht. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(1), 19-26.
- Watson, A., Kehler, M., & Martino, W. (2010). The problem of boys' literacy underachievement: Raising some questions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 356-361.
- Witte, T. C. H., & Jansen, E. P. W. A. (2016). Students' voice on literature teacher excellence. Towards a teacher-organized model of continuing professional development. *Teaching and Teacher Education*, 56, 162-172.
- Witte, T., Rijlaarsdam, G., & Schram, D. (2008). Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase. *Levende Talen Tijdschrift*, 9(2), 19-30.
- Yair, G. (2000). Educational battlefields in America: The tug-of-war over students' engagement with instruction. *Sociology of Education*, 73(4), 247-269.

MARGOT BELET is als FWO-aspirant verbonden aan het Centrum voor Sociologisch Onderzoek van de KU Leuven. Haar doctoraatsproject bestaat uit twee grootschalige onderwijsexperimenten, die de leereffecten van culturele congruentie – de match tussen de socioculturele achtergrond van leerlingen en de leeromgeving – testen. Theoretisch vindt ze vooral inspiratie in de combinatie van onderwijs- en ongelijkheidsociologie met (populaire) cultuurvormen. E-mail: margot.belet@kuleuven.be