

Als je erin slaagt om fanfictie
op een open en
onbevooroordeelde manier
te presenteren als lesmateriaal, dan
biedt dat veel interessante
en prikkelende mogelijkheden
voor het leesonderwijs

coursen die ten grondslag liggen aan door uitgeverijen gepubliceerde literatuur. Bovendien sluit fanfictie aan bij de belevingswereld van veel leerlingen, omdat het om teksten gaat uit online subculturen, die doorgaans voor middelbare scholieren bekender zijn dan voor docenten.

Valkuilen en kansen

Dit laatste punt – dat sommige leerlingen waarschijnlijk al veel weten over fanfictie, of er misschien vooroordelen over hebben – is een uitdaging bij het behandelen van fanfictie in de les. Het is goed mogelijk dat in een klas leerlingen zitten die graag fanfictie lezen en die daar in een plenaire bespreking ook van alles over willen delen. Tegelijkertijd kan het lezen of schrijven van fanfictie, zeker voor tieners, ook heel persoonlijk of privé zijn. Het onderwerp kan zelfs gêne oproepen, omdat veel fanfictie over seks en intimiteit gaat. Het is bovendien goed mogelijk dat sommige leerlingen vooroordelen hebben over fanfictie of fans en fangemeenschappen bespotten. Dit soort gevoelens en meningen kunnen voor interpersoonlijke spanningen zorgen en daardoor ook risico's vormen voor de sociale veiligheid.

Om deze risico's te beperken heb ik twee aanbevelingen. Allereerst is het af te raden om leerlingen zelf op Archive of Our Own naar teksten te laten zoeken, omdat ruwweg een derde van de verhalen op dat platform expliciete of seksuele inhoud bevat. Kies liever zelf een tekst uit en deel die met de klas buiten het ecosysteem van AO3. Ten tweede is het aan te raden om fanfictie alleen te gebruiken in de les wanneer je ofwel het materiaal, ofwel de klas, al goed kent, en het liefst allebei. Als je erin slaagt om fanfictie op een open en onbevooroordeelde manier te presenteren als lesmateriaal, dan biedt dat veel interessante en prikkelende mogelijkheden voor het leesonderwijs.

Als je bovendien een constructieve en nieuwsgierige sfeer rondom dit onderwerp weet te kweken in de klas, zullen de eventueel uiteenlopende perspectieven van leerlingen op fanfictie ook tot prikkelende discussies leiden. De houding die leerlingen aannemen ten opzichte van dit soort teksten kan het beginpunt zijn van een gesprek over literaire prestige, culturele hiërarchieën en de gegenderde aspecten daarvan, over het lees- en schrijfplezier van leerlingen in hun vrije tijd, en over de raakvlakken tussen tekst en andere (digitale) media. Kortom: fanfictie is uitermate divers en biedt daardoor ook tal van mogelijkheden voor interessante lessen. ■

LITERATUUR

- Coppa, F. (Red.). (2017). *The fanfiction reader: Folk tales for the digital age*. University of Michigan Press.
- Dros, I. (2016). *Griekse mythen* (10e ed.). Athenaeum-Polak & Van Gennep.
- lettered. (2008, 3 juni). *Life of Lepidoptra*. Archive of Our Own. <https://archiveofourown.org/works/93880>
- Minkel, E. (2015, 25 maart). *From the Internet to the Ivy League: Fanfiction in the classroom*. The Millions. <https://themillions.com/2015/03/from-the-internet-to-the-ivy-league-fanfiction-in-the-classroom.html>
- Organization for Transformative Works. (2026, 6 maart). *AO3 celebrates 17 million fanworks*. Archive of Our Own. https://archiveofourown.org/admin_posts/34516
- Rouse, L., & Stanfill, M. (2025). *Quantifying fandom: Identity, romance, and platform preferences on archive of our own*. *New Media & Society*. Online voorpublicatie.

SMARTPHONES IN HET VMBO

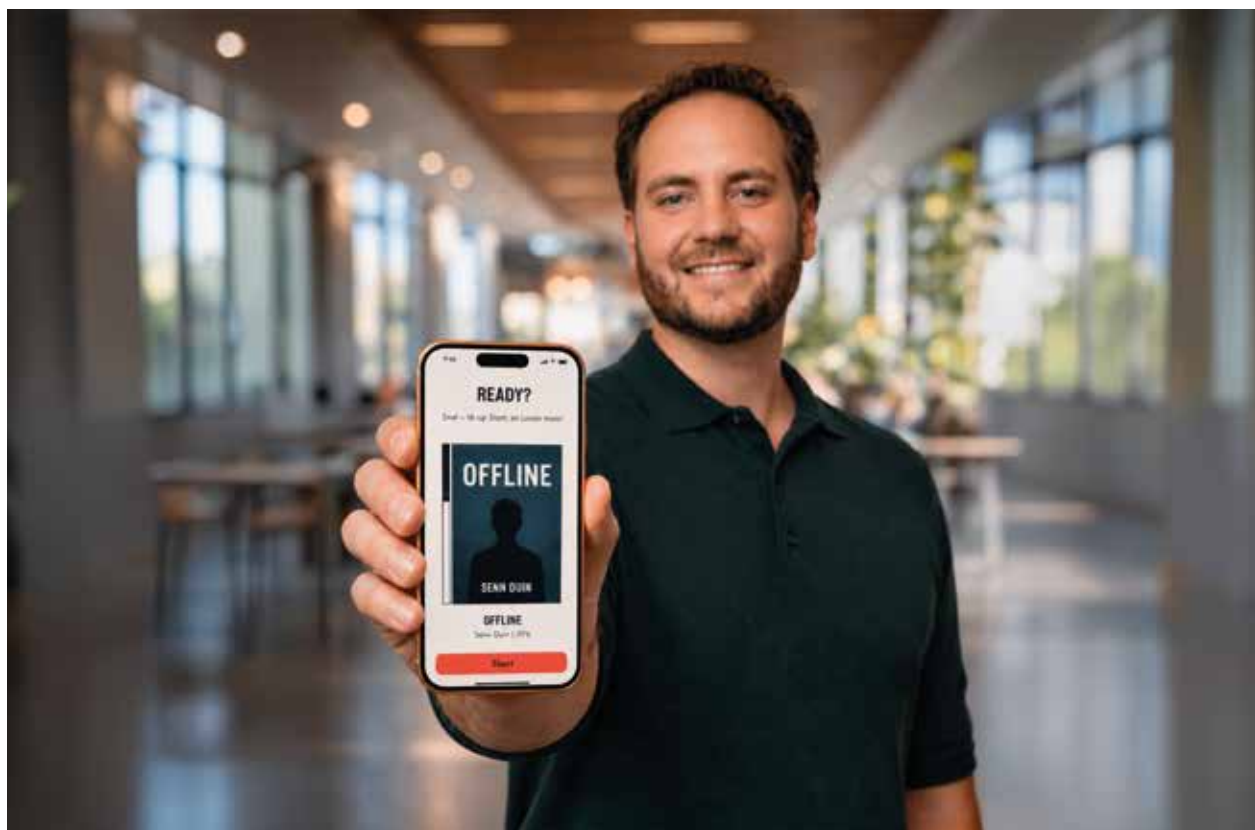
Uitdagingen én kansen voor leesbetrokkenheid via cocreatie

Buiten school is de smartphone voor veel vmbo-leerlingen vaak een concurrent van het leesboek, omdat hun aandacht dan vooral naar de telefoon uitgaat. Binnen het NWA LeesEvolutie-project is daarom met leerlingen een leesapp ontwikkeld die specifiek gericht is op het toegankelijk lezen van boeken op de smartphone. In een eerste studie bleek dat het merendeel van de vmbo-leerlingen echter nauwelijks begon met het lezen van het boek in de app, maar de combinatie van logdata en vragenlijsten geeft scherp inzicht in leesgedrag en uitvalmomenten. De volgende stap is een lerarendashboard dat leraren helpt om op basis van die informatie gericht te begeleiden.

RENS VAN HAAREN, KELLY BEEKMAN, TIJS KLEEMANS & ELIANE SEGERS

Veel leraren herkennen het waarschijnlijk wel. Je geeft een leesopdracht mee: 'Deze week een aantal hoofdstukken lezen.' In de volgende les hoor je: 'Ik was het vergeten', 'Ik heb het boek wel, maar ik ben nog niet begonnen' of leerlingen houden zich verdacht stil. Bijna twee derde van de vmbo-basis- en kaderleer-

lingen geeft aan nooit een boek voor het eigen plezier te lezen, maar in de vrije tijd vooral berichten op sociale media te lezen (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Juist het regelmatig lezen van langere, samenhangende teksten voorspelt echter een betere leesvaardigheid (Torppa et al., 2020). Bij vmbo-leerlingen is een daling



Rens van Haaren, promovendus aan de Radboud Universiteit



in leesvaardigheid zichtbaar (Meelissen et al., 2023). De introductie van de smartphone wordt vaak genoemd als oorzaak voor die daling.

Dalende leesvaardigheid

In discussies over de dalende leesvaardigheid in de digitale samenleving worden in de literatuur vaak drie verklaringen genoemd. De eerste verklaring is de *replacement hypothesis*: de leesvaardigheid is gedaald omdat er minder wordt gelezen. De *replacement hypothesis* stelt dat lezen in het dagelijks leven simpelweg wordt weggedrukt door andere activiteiten (Twenge et al., 2019). Waar een leeg moment vroeger misschien vanzelf een leesmoment was, is er nu vrijwel altijd toegang tot streaming, games en een stroom korte berichten, vaak via de smartphone (Twenge et al., 2019). Het papieren leesboek heeft er dus een hoop concurrenten bij gekregen. De smartphone als apparaat is daarbij niet per se het probleem, maar vooral wat leerlingen daarop doen en hoe apps – inclusief de algoritmen die daarin zijn ingebouwd – hun aandacht vasthouden. Tegelijk is diezelfde smartphone precies de plek waar hun aandacht nu wel zit (Twenge et al., 2019). Dit

maakt die omgeving misschien een logische kandidaat om juist dáár het leesboek naartoe te brengen.

De tweede verklaring is de *shallowing hypothesis*: als leerlingen op een scherm lezen, gebeurt dat vaak oppervlakkiger dan op papier. Onderzoek naar digitaal lezen laat inderdaad zien dat leerlingen gemiddeld iets beter scoren wanneer zij dezelfde tekst op papier lezen dan op een scherm. Dat is vooral het geval bij langere en complexere teksten en onder tijdsdruk (Salmerón et al., 2024). Dat verschil lijkt echter niet zozeer aan ‘het scherm’ zelf te liggen, maar vooral aan de manier waarop digitale teksten zijn vormgegeven en hoe lezers die teksten in hun hoofd verwerken – met andere woorden: de cognitieve verwerking ervan. Volgens de *shallowing hypothesis* zijn digitale interacties vaak kort en snel, waardoor lezen op een scherm kan leiden tot een oppervlakkige leesmodus, vooral wanneer zelfregulatie nodig is (Salmerón et al., 2024). Bovendien vraagt lezen in digitale omgevingen extra navigatie, zoals scrollen en het volgen van links. Dit bemoeilijkt de oriëntatie in de tekst en vraagt om meer cognitieve inspanning, waardoor het werkgeheugen zwaarder wordt belast, vooral bij minder

vaardige lezers (Salmerón et al., 2024; Segers, 2017). Een digitale leesomgeving die zo veel mogelijk het lezen in een papieren boek nabootst, met een vaste lay-out en minimale afleiding, kan deze overbodige belasting verminderen.

De derde verklaring is de *Digital Chain Hypothesis* (Wolf, 2019). Deze stelt dat voortdurende digitale prikkels het diep lezen en de langdurige concentratie kunnen ondermijnen. Voor deze verklaring is echter nog geen duidelijk wetenschappelijk bewijs. Bovendien is media-gebruik op zichzelf niet per definitie negatief: sommige vormen van gamen versterken juist aandacht en concentratie (Sampalo et al., 2023).

Welke van deze verklaringen ook meespeelt, één ding is duidelijk: niet de smartphone als apparaat is het probleem, maar de inrichting van de leesomgeving op de smartphone. Digitale leesomgevingen kunnen bovendien extra kansen bieden om leesprocessen te ondersteunen, mits rekening wordt gehouden met verschillen tussen lezers en met de inrichting van de leesomgeving (Cain, 2025; Segers et al., 2025). De smartphone is dan het middel om verhalen te lezen.

Deze theoretische perspectieven vormden het kader voor het ontwikkelen van een app: een digitale leesomgeving die mogelijke nadelen van lezen op een scherm minimaliseert en voordelen benut via ondersteunende functionaliteiten. We wilden eerst weten welke functies in een smartphoneleesomgeving nodig zijn om vmbo-leerlingen meer te laten lezen, los van de vormgeving. Daarom hebben we dit aan de vmbo-leerlingen zelf gevraagd.

Cocreatie

In cocreatiesessies dachten twee vmbo 3-klassen mee over hoe lezen via de smartphone voor hen wel zou kunnen werken. De meesten hadden nog nooit een leesboek op hun telefoon gelezen en zeiden bovendien eerlijk dat ze eigenlijk helemaal niet wilden lezen. Als lezen dan toch moet, dan zou het fijn zijn als ze zelf de achtergrond, de tekstgrootte en het lettertype kunnen instellen. De leerlingen vroegen ook om een rustige leesomgeving zonder knoppen en afleiding, zodat de tekst leesbaar en overzichtelijk is en het lezen minder vermoeiend voelt. Ook werd een niet-storenfunctie genoemd,

zodat meldingen het lezen niet onderbreken.

Als aanvullende functies bleken vooral alternatieven voor lezen populair, zoals video's of een luisterfunctie. Als er gelezen moest worden, sprak één idee duidelijk aan: een korte 'Previously on...', een samenvatting van de eerder gelezen tekst. Die verlaagt de cognitieve belasting, omdat lezers minder hoeven terug te lezen en daardoor makkelijker weer in het verhaal komen. Om te blijven lezen spelen ook externe motivatoren een rol. Leerlingen noemden functies zoals *streaks*, lees-challenges en beloningen, zoals muntjes waarmee personalisaties, zoals andere lettertypen, kunnen worden gekocht.

Deze leerlingwensen sluiten aan bij de literatuur: een tekst moet cognitief toegankelijk zijn om betrokkenheid tijdens het lezen mogelijk te maken (Burns et al., 2022), en een 'Previously on...' kan kennis activeren, wat bijdraagt aan tekstbegrip (Ronconi et al., 2025). Voor leerlingen die de taak cognitief aankunnen maar toch weinig lezen (Burns et al., 2022), kunnen externe stimuli zoals *streaks* het leesgedrag ondersteunen door leesfrequentie en volharding te vergroten; daarmee kunnen zij bijdragen aan routinevorming (Guryan et al., 2016; Kaban, 2021). Dit sluit bovendien aan bij onderzoek naar online lees-challenges binnen de digitale literaire cultuur van jongeren, waarin challengemechanismen fungeren als katalysator voor meer lezen en veranderingen in leesroutines (Dera, 2024). Er zijn echter aanwijzingen dat ze vooral de volharding versterken bij personen die al betrokken zijn (Cristia et al., 2024). Samen vergroten deze functies evenwel de kans dat leerlingen vaker en langer blijven lezen, wat vervolgens de leesvaardigheid versterkt (Mol & Bus, 2011).

In een interventiestudie onderzochten we de 'Previously on...'- en *streaks*functie binnen de LeesEvolutie-leesapp, die in samenwerking met het bedrijf Immer (<immer.app>) is ontwikkeld.

Gebruik van de leesapp

In onze studie kregen 87 vierdeklassers vmbo-tl gedurende drie weken de opdracht om via de leesapp thuis een fictieverhaal te lezen als onderdeel van hun leesdossier. Het verhaal was qua moeilijkheidsgraad afgestemd op het leesniveau van vmbo-leerlingen (LiNT1 = 25,51; leeftijd van woordverwerving ≈ 13 jaar) én sloot aan bij

hun belevingswereld door de herkenbare schoolsetting en de centrale rol van smartphonegebruik en sociale media in het verhaal. Bij de start van de leesperiode kregen leerlingen de instructie dat ze het verhaal binnen drie weken konden uitlezen door dagelijks vijf minuten te lezen. Dankzij de app konden we precies zien wat er in die weken gebeurde: wie opende het boek, wie las even, wie las door?

De resultaten lieten een confronterend maar herkenbaar beeld zien: het merendeel van de leerlingen (82,8%) opende het boek in de app nauwelijks of niet. Een kleinere groep (11,5%) begon wel, maar stopte binnen enkele minuten en kwam niet meer terug. Slechts een handvol leerlingen (5,7%) las echt door en bouwde in de loop van de weken een substantiële leestijd van gemiddeld meer dan een uur over de gehele leesperiode. Dit laat zien dat het aanbieden van een boek via een smartphoneapp, met of zonder ondersteunende functies, op zichzelf niet voldoende is: voor veel vmbo-leerlingen is de drempel om te beginnen hoog.

De resultaten lieten een
confronterend maar herkenbaar
beeld zien: het merendeel van
de leerlingen (82,8%) opende
het boek in de app
nauwelijks of niet

Opvallend is dat niet-lezers en leerlingen die snel afhaakten sterk op elkaar leken: zij rapporteerden vergelijkbaar lage niveaus van leesbetrokkenheid, met weinig leesplezier, weinig leestijd en weinig inzet. De leerlingen die wel doorlazen, verschilden duidelijk. Een hogere algemene leesbetrokkenheid hing samen met een grotere kans om actief te blijven lezen, vooral wat betreft strategiegebruik (bijvoorbeeld het ontcijferen van onbekende woorden, het achterhalen van woordbetekenis-

sen, het gebruik van achtergrondkennis, herlezen) om hun begrip te ondersteunen. Deze bevinding suggereert dat strategiegebruik het meest onderscheidende kenmerk is tussen leerlingen die afhaken en leerlingen die blijven lezen. Binnen de groep die begon met lezen bleek sociale betrokkenheid het belangrijkste voor volgehouden lezen, zoals praten over teksten, het delen ervan en discussiëren. Voor de klaspraktijk betekent dit dat niet-lezers en snelle afhakers niet eenvoudig alleen met een app te bereiken zijn. Juist bij hen is versterking nodig van zowel cognitieve betrokkenheid (zoals strategiegebruik) als van sociale betrokkenheid. Door lezen een gedeelde activiteit te maken, kan het wellicht meer motivatie en betekenis krijgen.

Dat vraagt niet om nog een losse digitale tool, maar om een samenhang van hulpmiddelen en didactiek. De meerwaarde van een leesapp zit nu vooral in zicht op het proces: wie leest wanneer, hoelang en in korte of langere sessies? Zulke informatie blijft bij lezen in een papieren boek meestal onzichtbaar, zeker wanneer er buiten het zicht van de docent wordt gelezen, of is afhankelijk van zelfrapportage. Platforms als Hebban in de Klas, waar leerlingen hun (papier) leeservaringen registreren en met klas en docent kunnen delen, bieden hiervoor een structuur (Kustermans, 2026); een leesapp voegt daaraan toe dat lezen en registratie samenvallen in één digitale leesomgeving, zonder extra administratieve handelingen (cognitieve belasting). Daardoor ontstaat een gedetailleerder en betrouwbaarder beeld van het leesproces, waarmee een leraar gericht kan interveniëren (bijvoorbeeld bij plannen, herlezen of het activeren van voorkennis) en die begeleiding kan afstemmen op individuele leerlingen.

Daarnaast biedt een digitale omgeving kansen om sociale leesbetrokkenheid te ondersteunen. Denk aan een korte update voor de leraar over waar een leerling is gebleven, aangevuld met gespreksvragen die aansluiten bij het actuele leesmoment. Met een lerarendashboard is in één oogopslag zichtbaar wie hoever is, wie vastloopt en bij wie het gesprek over de tekst kan worden geopend. Informatie die normaal lastig te achterhalen is of via leerlingen wordt teruggekoppeld, komt zo direct beschikbaar. Toekomstig onderzoek moet uitwijzen of deze combinatie van appinzicht en didactiek leidt tot meer en langer thuis lezen.

Wat kun je nu al doen in je les?

De leesapp en het lerarendashboard zijn nog in ontwikkeling en momenteel alleen beschikbaar binnen ons onderzoek. Veel van de onderliggende principes zijn echter al direct toepasbaar in de lespraktijk. Hieronder vertalen we de inzichten uit ons theoretisch kader en onze resultaten naar drie concrete didactische ingrepen, gericht op (1) een prikkelarme leesomgeving, (2) cognitieve leessteun en (3) zichtbaarheid en sociale betrokkenheid.

1. Maak de smartphone expliciet onderdeel van de leesafpraak

Spreek met leerlingen expliciet af wanneer er gelezen wordt, hoelang en onder welke voorwaarden op de smartphone. Het doel is dat de telefoon tijdelijk niet functioneert als 'alles in één'-apparaat, maar als drager van tekst binnen een gecontroleerde leesomgeving.

Concreet laat je leerlingen bijvoorbeeld de online Bibliotheek-app installeren op hun telefoon. Houd er daarbij rekening mee dat leerlingen een bibliotheekabonnement nodig hebben om via deze app te kunnen lezen; dit abonnement is gratis tot en met 18 jaar en kan bij de balie van een bibliotheek in de buurt worden aangevraagd (daarbij is een identiteitsbewijs nodig). Laat leerlingen vervolgens vaste leesmomenten plannen van minimaal vijf minuten per dag (als haalbare instap om routine op te bouwen) en bouw dit stapsgewijs op naar langere leesblokken (bijvoorbeeld 15–20 minuten).

Met een lerarendashboard is in
één oogopslag zichtbaar wie
hoever is, wie vastloopt en
bij wie het gesprek over de tekst
kan worden geopend

Cruciaal is dat je de leesomgeving op de telefoon vooraf ‘inricht’ (zie tekstkader): laat leerlingen een focusmodus of niet-storenfunctie instellen, zodat meldingen tijdens het lezen uit staan.

2. *Bouw aan strategiegebruik*

Onze resultaten wijzen erop dat leerlingen die blijven lezen zich vooral onderscheiden door actiever strategiegebruik. Maak die strategieën daarom zichtbaar en oefenbaar, ook als het huiswerklezen kort is. Lees af en toe een kort fragment hardop en denk mee in het zicht van de klas: ‘Hier lees ik terug’, ‘Hier zeg ik een zin in mijn eigen woorden’, ‘Hier gebruik ik mijn voorkennis’. Laat leerlingen één zo’n strategie kiezen die ze bewust gaan gebruiken bij het huiswerklezen.

3. *Maak leesgedrag zichtbaar en organiseer sociale leesbetrokkenheid*

Begin een les met twee vragen op een briefje of digitaal: ‘Heb je sinds de vorige les gelezen in je boek?’ en ‘Waar ben je gebleven in het verhaal?’ Gebruik de antwoorden als minidashboard: wie heeft extra leestijd nodig, wie een duwtje en wie juist een verdiepingsvraag? Voeg hier een sociale component aan toe door leerlingen kort te laten uitwisselen, bijvoorbeeld in tweetallen: ‘Wat is er net gebeurd?’ of ‘Welke vraag roept dit fragment bij je op?’ Zo maak je lezen niet alleen een individuele opdracht, maar ook een gedeelde activiteit, wat vooral voor volhouden en motivatie relevant is.

Vervolg

In vervolgonderzoek willen we samen met scholen de leesapp, functionaliteiten en het lerarendashboard verder testen. Wie hierover geïnformeerd wil blijven of mogelijk met een klas wil deelnemen, kan contact opnemen met de auteurs via <rens.vanhaaren@ru.nl>.

LITERATUUR

Burns, M., Stevens, M., & Ysseldyke, J. (2022). Instruction and student engagement: Implications for academic engaged time. In A. Reschly & S. Christenson (Red.), *Handbook of research on student engagement* (p. 469–486). Springer.

Cain, K. (2025). Individual differences in learning from digital texts: What do we know and where do we go from here? *Learning and Individual Differences*, 124, Artikel 102803.

Cristia, J., Cueto, S., Malamud, O., & Aulagnon, R. (2024). *Streaking to success: The effects of highlighting streaks on student effort and achievement*. Inter-American Development Bank.

Dera, J. (2024). Embarking on the online reading challenge: Adolescents’ participation motives, gains and impacts on reading routines. *Literacy*, 58(3), 301–311.

Guryan, J., Kim, J., & Park, K. (2016). Motivation and incentives in education: Evidence from a summer reading experiment. *Economics of Education Review*, 55, 1–20.

Hoe stel je je smartphone in voor focus tijdens het lezen?

iPhone: Instellingen → Focus → Nieuwe focus (‘Lezen’) → Kies welke meldingen zijn toegestaan en stel een schema of automatisering in voor de lees- of bibliotheekapp

Android (meeste toestellen): Instellingen → Digitaal welzijn of Meldingen → Focusmodus of Niet storen → Kies welke apps mogen storen en stel een leestijd in

Inspectie van het Onderwijs. (2024). *Peil. Leesvaardigheid einde leerjaar 2 voortgezet (speciaal) onderwijs schooljaar 2022–2023*.

Kaban, A. (2021). Gamified e-reading experiences and their impact on reading comprehension and attitude in EFL classes. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 13(3), 71–90.

Kustermans, E. (2026). Een klas, één leesdoel: *Reading challenges* binnen Hebban in de Klas. In J. Dera & J. Graus (Red.), *Literatuuronderwijs in de postdigitale leescultuur* (p. 16–21). Vereniging voor Leraren in Levende Talen.

Meelissen, M., Maassen, N., Gubbels, J., Langen, A. van, Valk, J., Dood, C., Derks, I., Zandt, M. in ’t, & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.

Mol, S., & Bus, A. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.

Ronconi, A., Mason, L., Manzione, L., & Schöler, A. (2025). Effects of digital reading with on-screen distractions: An eye-tracking study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(1), Artikel e13106.

Salmerón, L., Altamura, L., Delgado, P., Karagiorgi, A., & Vargas, C. (2024). Reading comprehension on handheld devices versus on paper: A narrative review and meta-analysis of the medium effect and its moderators. *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 153–172.

Sampalo, M., Lázaro, E., & Luna, P.-M. (2023). Action video gaming and attention in young adults: A systematic review. *Journal of Attention Disorders*, 27(5), 530–538.

Segers, E. (2017). *Children’s hypertext comprehension*. In E. Segers & P. van den Broek (Red.), *Developmental perspectives in written language and literacy* (p. 149–164). John Benjamins.

Segers, E., Cho, B.-Y., & Naumann, J. (2025). Digital reading and what makes it hard for whom: Individual differences in learning from digital texts. *Learning and Individual Differences*, 124, Article 102801.

Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A.-M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other: A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child Development*, 91(3), 876–900.

Twenge, J., Martin, G., & Spitzberg, B. (2019). Trends in U.S. adolescents’ media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329–345.

Wolf, M. (2019). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.



Foto: Tom van Limpt