

VONDSTEN & VERGEZICHTEN

Waarom digitale literatuur in het literatuuronderwijs thuishoort

Siebe Bluijs
Tilburg University
s.v.bluijs@tilburguniversity.edu

Jeroen Dera
Radboud Universiteit Nijmegen
j.dera@let.ru.nl

David Peeters
Tilburg University
d.g.t.peeters@tilburguniversity.edu

1 Inleiding

De digitale revolutie heeft haar stempel gedrukt op vrijwel alle aspecten van ons leven.¹ Ze heeft ook geleid tot nieuwe vormen van literatuur. Door de mogelijkheden van de computer kunnen letters in een gedicht gaan dansen op het scherm, met behulp van een smartphone kan een tramritje door Amsterdam veranderen in een poëtische ervaring en door middel van Virtual Reality (VR) kunnen gebruikers in een verhaal of een gedicht stappen (Oosterhoff 2014; International Silence & Marsman 2014; Studio ZZZAP 2019). Zulke vormen kunnen we scharen onder de paraplueterm 'digitale literatuur' (Hayles 2008; Rettberg 2014; Rettberg 2018). Anders dan bij bijvoorbeeld e-books gaat het daarbij om literaire werken die expliciet gebruikmaken van de artistieke mogelijkheden die digitale media bieden.

Het label 'digitale literatuur' ontstond in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw en werd destijds vooral gebruikt ter aanduiding van hypertextverhalen, waarbij de lezer zich door middel van (voorgeprogrammeerde) keuzemogelijkheden vrijelijk door een verhaal kan bewegen.

1 Het onderzoek voor deze bijdrage werd mogelijk gemaakt door het Platform Digitale Infrastructuur SSH.

Maar al in de decennia ervoor werd er literatuur gemaakt met behulp van computers – ook in Nederland en Vlaanderen. Dichters als Gerrit Krol (1971) en Greta Monach (1973) experimenteerden in het begin van de jaren zeventig met de mogelijkheden van de computer om poëzie te genereren. Anno 2021 heeft de digitale literatuur een officiële status: de vorm wordt bijvoorbeeld financieel ondersteund door Het Nederlands Letterenfonds en internationaal is er wetenschappelijke aandacht voor het onderwerp.²

In dit stuk willen wij nader ingaan op de relevantie van deze bijzondere vorm van literatuur voor het literatuuronderwijs op middelbare scholen. Het gaat ons er daarbij niet om een uitgewerkte didactiek te presenteren – dat zou vooralsnog meer onderzoek behoeven. Het gaat hier wel om een visiestuk waarin we literatuurwetenschap en vakdidactiek met elkaar verbinden. Wat onze focus op digitale literatuur betreft dient zich wellicht meteen de vraag aan of jongeren in Nederland en Vlaanderen niet al genoeg tijd doorbrengen met het kijken naar digitale schermen. Het korte antwoord daarop is: ja, waarschijnlijk wel. Wij menen daarom ook dat er zeer kritisch moet worden gekeken naar het gebruik van digitale technologieën in het onderwijs.³ In dit artikel breken we een lans vóór digitale literatuur in het literatuuronderwijs, *juist vanwege* de alomtegenwoordigheid van digitale technologieën in het dagelijks leven. Om de toenemende digitalisering en de potentieel gevaarlijke kanten van die ontwikkeling het hoofd te kunnen bieden, is onderwijs dat zich richt op een kritische omgang met digitale media onontbeerlijk. Digitale literatuur heeft zelfs de potentie om een belangrijk instrument te worden dat een

2 Ondanks die lange geschiedenis en de institutionele omkadering ontbreekt het echter aan een helder overzicht van digitale literaire werken in de Lage Landen (zie voor een eerste aanzet – grotendeels aangevuld met buitenlandse voorbeelden – Dresscher e.a. 2017). Het Consortium Digitale Literatuur – een samenwerkingsverband van onderzoekers werkzaam aan universiteiten, bibliotheken en onderwijsinstellingen – wil daar verandering in brengen. Het heeft tot doel een toegankelijke databank te ontwikkelen van digitale literatuur uit Nederland en Vlaanderen van de jaren '70 tot heden. Het laat zich daarbij inspireren door vergelijkbare initiatieven uit het buitenland, zoals de *Electronic Literature Collection* (volumes 1 t/m 3) van de Electronic Literature Organization. De databank is bedoeld voor zowel literatuurwetenschappers als het grote publiek en richt zich derhalve op de volgende domeinen: 1) academisch onderzoek, 2) het (voortgezet) onderwijs en 3) de (openbare) bibliotheken. Voor meer informatie over het consortium, zie: <https://digitalliterature.uvt.nl/>.

3 Een fenomeen waarover meerdere instanties de alarmbel luiden is dat van de 'platformisering' van het onderwijs, waarmee gewezen wordt op de verregaande invloed van techbedrijven (Van Dijk e.a. 2016; Kerssens 2020). Het Rathenau-instituut waarschuwt voor de verregaande invloed van grote bedrijven op de lesinhoud. 'Het is essentieel dat de maatschappelijke en politieke discussie over de bijdrage van digitale technologie vertrekt vanuit onderwijswaarden' (Rathenau 2020: 4). Ook de PO-raad, de sectororganisatie voor het primair onderwijs in Nederland, heeft haar zorgen geuit over de bemoeienis van techbedrijven (PO-raad 2017).

dergelijke 'bewuste digitale geletterdheid' vormgeeft. Wie digitale literatuur leert lezen, krijgt oog voor de verschillende manieren waarop digitale media, die welhaast ongemerkt een vanzelfsprekend onderdeel zijn geworden van de dagelijkse werkelijkheid, onze levens mede bepalen. Een van de functies van literatuuronderwijs is er wat ons betreft dan ook in gelegen om de gebruikers van digitale technologieën te emanciperen, oftewel om jongeren op te voeden tot kritische en mondige burgers in de digitale samenleving (vgl. Korsten 2018).

In dit artikel tonen we aan op welke manieren digitale literatuur relevant is in de context van het (literatuur)onderwijs. Ten eerste draagt de vorm bij aan (verschillende vormen van) digitale geletterdheid, een van de kerncompetenties die leerlingen dienen te verwerven om zich staande te kunnen houden in de eenentwintigste eeuw. Ten tweede kan aandacht voor digitale literatuur een broodnodige vernieuwingsimpuls geven aan het huidige literatuuronderwijs. Ons derde argument kwam al aan bod en loopt als een rode draad door dit artikel: digitale literatuur biedt de mogelijkheid tot een kritische en reflectieve didactiek ten aanzien van digitale media en de digitalisering van de samenleving.

2 Digitale geletterdheid

Uit een rapport van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESN) uit 2019 blijkt dat de geletterdheid van Nederlandse leerlingen een zorgwekkende achteruitgang laat zien (Gubbels e.a. 2019; OESN 2019). Specifiek voor Nederlandse leerlingen is dat zij opvallend veel moeite hebben met 'betekenis geven aan wat ze lezen' (Bonset 2020). Een kwart van de 15-jarigen is bijvoorbeeld niet in staat om een brief van de overheid te begrijpen (Inspectie van het Onderwijs 2020: 20). Met die ontwikkeling hangt samen dat het leesplezier en de vaardigheid om met grote aandacht teksten te lezen afnemen (Witte e.a. 2017: 117). Dikwijls wordt deze trend toegeschreven aan de alomtegenwoordigheid van digitale technologieën. Met name sociale media zouden daarbij als 'weapons of mass distraction' gelden. Scrollen door Instagram vereist nu eenmaal minder concentratie dan het lezen van een roman, zo is het idee. Daarbij zijn vooral jongeren ontzettend veel online: ze brengen gemiddeld 6 à 7 uur per dag door voor een scherm (Mediawijzer 2020).

Tegelijkertijd heeft de digitale revolutie geleid tot nieuwe vormen van lezen. Ook als jongeren geen fervente boekenlezers zijn, lezen ze vandaag de dag grote hoeveelheden teksten. Die teksten zijn wel van een andere aard: ze zijn heterogeen wat betreft drager, opmaak en structuur en worden

voor een groot deel online of van het scherm gelezen. Bovendien zijn ze vaak multimodaal: ze bevatten (bewegend) beeld, audio of hyperlinks en de gebruiker moet dikwijls zelf keuzes maken en navigeren.⁴ Zonder in mediadeterminisme te willen vervallen, kunnen we stellen dat digitale media de aard en functie van lezen danig hebben veranderd (Driessen 2013: 7). Met name bij jongere mensen heeft die verandering een ingrijpende cognitieve impact (ibidem: 5). N. Katherine Hayles spreekt in dat verband over de transitie van diepe focus – waarbij langdurige aandacht is vereist voor een object – naar ‘hyper attention’: de cognitieve vaardigheid om de aandacht te richten op meerdere fenomenen tegelijkertijd (Hayles 2007; Hayles 2008: 117; zie ook Van de Ven 2019).

Jongeren van nu kennen nauwelijks een wereld zonder digitale media. Dat betekent echter niet dat hun omgang met digitale media moeiteloos verloopt. Uit allerlei onderzoeken blijkt dat zij bijvoorbeeld weinig kritisch omgaan met online informatie en moeite hebben met het heuristische gebruik van zoekmachines (Kennisset 2017).⁵ Als we jongeren willen opleiden tot goede en kritische lezers in de eenentwintigste eeuw, dan zullen we dus ook aandacht moeten hebben voor vormen van digitaal lezen (Driessen 2013: 6). In de leerplannen van de komende jaren is er in Nederland terecht veel aandacht voor digitale geletterdheid. Ook in Vlaanderen behoren digitale competenties en mediawijsheid tot de sleutelcompetenties die in de nieuwe eindtermen zijn opgenomen (Curriculum.nu 2020).

De Nederlandse Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) onderscheidt vier domeinen van digitale geletterdheid: ict-basisvaardigheden, informatievaardigheden, *computational thinking* en mediawijsheid. Binnen die domeinen wijst ze zes thema’s aan: ‘data en informatie; veiligheid en privacy in de digitale wereld; de werking en het (creatieve) gebruik van digitale technologie; digitale communicatie en samenwerking; digitaal burgerschap [en] digitale economie’ (Pijpers 2021). In zowel Nederland als Vlaanderen is digitale geletterdheid een vakoverstijgende competentie, wat betekent dat scholen enige vrijheid hebben om te beslissen in welke vakken ze leerlingen deze vaardigheden bijbrengen. Meestal kiezen scholen vakken als wiskunde en economie om digitale thema’s aan bod te laten komen, en in veel mindere mate de taalvakken; in het curriculum Nederlands is het thema grotendeels afwezig (Clemens 2018).

4 Zie ook de publicatie van Stichting Lezen over dit onderwerp (Segers & Van Steensel 2021).

5 De mate waarin jongeren beschikken over digitale vaardigheden verschilt aanzienlijk per opleidingsniveau, zo blijkt onder meer uit de Leerlingmonitor Digitale Geletterdheid (Pijpers 2020).

Het zal niet verbazen dat dat wat ons betreft een gemiste kans is. Een hoopvolle ontwikkeling is dat Jeroen Clemens momenteel onderzoekt hoe onlineleesvaardigheden een plek kunnen krijgen in de lessen Nederlands (Clemens 2021). Het onderzoek van Clemens heeft vooral betrekking op taalvaardigheid en zakelijk lezen; zijn focus ligt met andere woorden buiten het domein van de (digitale) literatuur. Wij betogen dat aandacht voor digitale geletterdheid juist hand in hand moet gaan met literatuuronderwijs. Specifiek pleiten wij voor het ontwikkelen van een didactiek voor bewuste digitale geletterdheid waarbij digitale literatuur wordt ingezet. Uit de opsomming van de SLO blijkt immers al dat digitale geletterdheid een aantal uiteenlopende vaardigheden dekt. Met name voor het aanwerven van de '[k]ennis, vaardigheden en mentaliteit die nodig zijn om bewust, kritisch en actief om te gaan met media' (Pijpers 2021) zien wij kansen voor het literatuuronderwijs die andere vakken of vakonderdelen ontberen. Hoe de integratie van digitale geletterdheid en literatuuronderwijs er volgens ons uit zou moeten zien, lichten wij in de volgende secties verder toe.

3 De staat van het literatuuronderwijs

Dat het roerige tijden zijn voor het literatuuronderwijs wordt bondig samengevat door Witte, Mantingh & Van Herten: 'het literatuuronderwijs [staat] voor een nieuwe uitdaging [...]: een antwoord geven op de vraag naar de doelen en legitimatie van literatuuronderwijs' (Witte e.a. 2017: 116). De relevantie van literatuur is voor veel jongeren niet (meer) vanzelfsprekend. Leerlingen verlangen van de literatuurdocent allereerst dat deze de relevantie van literatuur voor het voetlicht brengt (ibidem: 117). Witte, Mantingh & Van Herten geven de volgende verklaring: het literatuuronderwijs sluit niet langer aan bij een wereld die in toenemende mate is gedigitaliseerd en geglobaliseerd (ibidem: 116-117).

Het literatuuronderwijs is dus aan vernieuwing toe, mede doordat de aard en functie van literatuur in de afgelopen decennia ingrijpend zijn veranderd. Die verandering vraagt om een nieuwe lesinhoud én om nieuwe didactische keuzes en inzichten. Het predicaat 'literatuur' is niet (langer) voorbehouden aan traditionele 'gedrukte' vormen zoals de roman of de poëziebundel. 'De belangrijkste verandering van de afgelopen dertig jaar is wel dat de literatuur een pluriformer begrip is geworden en deel is gaan uitmaken van de massacultuur', schrijft Theo Witte (2018: 360). In het literatuuronderwijs is van die ontwikkeling nauwelijks iets terug te vinden. Docenten besteden soms aandacht aan literatuur 'buiten het boek', zoals muurgedichten of liedteksten,

maar de leeslijst van middelbare scholieren bestaat voor praktisch 100% uit gedrukte boeken (Dera 2019). Dat er weinig aandacht is voor andere vormen is op zijn zachtst gezegd spijtig. Een literaire videogame als *The Almost Gone* van Joost Vandecasteele & Happy Vulcano (2019) is bijvoorbeeld complex, gelaagd en ambigu – eigenschappen die juist in veelgebruikte lesmethodes steeds naar voren worden geschoven (Dera 2020).

Witte e.a. noemen ‘vier voorbeelden van onderwerpen die volgens [hen] in het licht van de hier geschetste stand van zaken dringend om onderzoek vragen en die een vakinhoudelijke inbreng van letterkundigen verlangen’ (2017: 136). Daaronder valt een oproep tot onderzoeksperspectieven met betrekking tot de relatie tussen literatuur en andere media: ‘Hoe ziet een didactiek eruit die het narratieve en lyrische van uiteenlopende culturele uitingsvormen met elkaar verbindt en die recht doet aan interactie tussen media?’ (ibidem: 137). Ons pleidooi voor digitale literatuur past in die oproep én binnen het verzoek om literatuuronderwijs te koppelen aan ‘andere cultuuruitingen [...], zodat er meer referentiepunten zijn waar we de cultuurgeschiedenis aan kunnen ophangen en we leerlingen via verschillende media kunnen bereiken’ (Witte 2018: 371).

Aandacht voor digitale literatuur heeft gevolgen voor de didactiek van de literatuurgeschiedenis, een van de drie subdomeinen die in Nederland zijn vastgesteld in de eindtermen.⁶ Wat ons betreft moet de literatuurgeschiedenis niet (alleen) worden voorgesteld als een opeenvolging van literaire stromingen, maar (ook) als een verhaal waarin de raakvlakken tussen literatuur en andere media worden behandeld (vgl. Hellemans 1996). Door de literatuurgeschiedenis als onderdeel van de mediageschiedenis te behandelen ontstaat er bovendien ruimte om de geschiedenis van digitale media te belichten – zowel synchroon als diachroon, bijvoorbeeld met gebruikmaking van het kruispuntenmodel van Bax en Mantingh (Bax & Mantingh 2018). Wie in de literatuurlessen laat zien hoe schrijvers en programmeurs experimenteerden met computers, kweekt besef dat digitale media historisch bepaald en contingent zijn.

Witte e.a. opperen dat literatuurdocenten meer zouden moeten inzetten op de creatieve inbreng van leerlingen: ‘In welke mate draagt bijvoorbeeld het zelf schrijven van (beeld)verhalen en gedichten en het spelen van games bij aan de ontwikkeling van literaire competentie en bewuste geletterdheid?’

6 In Nederland valt het literatuuronderwijs uiteen in drie subdomeinen die zijn vastgesteld in de eindtermen: literaire ontwikkeling, literaire begrippen en literatuurgeschiedenis. ‘Met name het eerste subdomein mondt uit in een zeer diverse aanpak op afzonderlijke scholen’ (Dera 2019). Binnen al deze domeinen heeft digitale literatuur wat ons betreft een plek.

(2017: 137; zie ook Dera 2019: 30). Ook hier zien wij veel mogelijkheden voor digitale literatuur: interactiviteit is immers een kenmerkende eigenschap van het genre. In een hypertextfictieverhaal maakt de lezer keuzes die invloed hebben op het verhaalverloop. De mate van interactiviteit kan echter nog een stapje verder gaan: lezers kunnen een gesprek voeren met een literaire chatbot (zie hieronder) en sommige apps genereren gedichten op basis van input van de gebruiker.⁷ Zulke werken heffen het onderscheid tussen lezer en auteur op en verlangen een hoge mate van engagement en eigen creativiteit. Juist aandacht voor creatief schrijven kan bovendien het inzicht van leerlingen in literaire analyse – en daarmee een kritische digitale leesvaardigheid – bevorderen (Verbunt & Van Strien-Windgassen 2018).

Digitale literatuur is daarnaast uitermate geschikt voor samenwerkingsvormen en klassikale benaderingen. Leerkrachten kunnen inzetten op de gedeelde ervaring van digitale werken en daarbij een beroep doen op de uiteenlopende bestaande (lees)competenties van leerlingen – fervente gamers weten hoe ze moeten navigeren in een videogame-achtige omgeving, terwijl andere leerlingen zich meer zullen richten op het verhaalverloop of het taalgebruik (Hayles 2008: 124; 138-139).

Uit die laatste opmerking blijkt al: wij staan een methode voor waarin digitale geletterdheid een vanzelfsprekend onderdeel is van het leesvaardigheidsonderwijs. Jessica Pressman stelt zelfs dat het tijd is voor een herwaardering van close-reading in de context van digitale literatuur:

If we want to train critical thinkers for a digital era, we need to teach them to close read new media objects and artworks. We can do so by teaching them to read and close read digital literature. The question of how to read digital literature is thus not only of interest to a sub-set of academics but part of a much wider cultural discussion about literacy in a digital age. (Pressman 2014: 21-22)

Hoe een dergelijke praktijk vorm zou moeten krijgen in de context van het literatuuronderwijs is iets wat nader onderzoek verdient (vgl. Van Looy & Baetens 2003; Van de Ven 2019). Net als Pressman menen wij evenwel dat het tijd wordt dat digitale literatuur uit de academische marge treedt. In het volgende deel verkennen wij hoe aandacht voor digitale literatuur in het onderwijs kan bijdragen aan een reflectieve en kritische omgang met digitale media.

⁷ Deze vormen sluiten aan bij de ludodidactiek, een vorm van onderwijs op basis van spelprincipes die de laatste jaren aan een opmars bezig is (Renger & Hoogendoorn 2018).

4 Digitale literatuur in de klas: enkele vergezichten

Jongeren brengen veel tijd online door en maken veelvuldig gebruik van smartphone-apps. Daardoor ligt de drempel voor digitale literatuur in potentie laag. Dat leerlingen voor poëzie kunnen worden gemotiveerd door lessen over Instagrampoëzie heeft een van ons al eerder betoogd (Dera & Van der Starre 2019). Sommige digitale literatuur zet bewust in op de (digitale) belevingswereld van jongeren. De smartphone-applicatie *Wolk*, ontwikkeld door Probiblio (2019), brengt gedichten tot leven van uiteenlopende auteurs als Paul van Ostaijen, Anne Vegter, Radna Fabias, Teske de Schepper en Akwasi. Rondom de app is er bovendien lesmateriaal ontwikkeld waarmee docenten direct aan de slag kunnen. Ook bij potentieel minder vertrouwde technologieën kunnen beleving en herkenning een belangrijke rol spelen. Zo kunnen leerlingen door middel van VR haast letterlijk in een gedicht of een verhaal stappen. Zo'n VR-techniek stelt docenten in staat om bijvoorbeeld het concept *perspectief* helder te illustreren, op basis van eigen ervaringen van leerlingen – waarmee een brug wordt geslagen van belevend naar interpreterend lezen.

Digitale literatuur kan immers de uitwerking van digitale technologieën op gebruikers *invoelbaar* maken op een manier die aanzet tot reflectie. *Zonder handen* van Micha Hamel en Damian Albers (2014) is een gedicht dat kan worden ervaren met behulp van de Oculus Rift, een VR-bril. De gebruiker wordt in de schoenen geplaatst van iemand die zich in een kamer bevindt. Terwijl de woorden van het gedicht worden voorgelezen desintegreren één voor één de muren en de objecten in de kamer. Het gedicht kan gebruikers het gevoel geven langzaam één te worden met de (digitale) omgeving. Het werk kan daarmee bijvoorbeeld aanleiding zijn voor een (klassikaal) gesprek over lichamelijke en digitale media. Waar 'zijn' we als we online zijn? Wat is het verschil tussen de digitale wereld en de wereld daarbuiten? In hoeverre stemt de schijnbaar immateriële ervaring van digitale media overeen met de materiële impact van ons online gedrag?

De poëtische chatbots van Maartje Smits (2018-2019) of de smartphone-applicatie *Hartenjager* (Grunberg e.a. 2016), waarbij de gebruiker kan chatten met een personage uit de roman *Huid en haar* van Arnon Grunberg, stellen dan weer vragen over de affectieve relaties die wij aangaan met computers en met anderen in een digitale omgeving. Zulke werken roepen vragen op over digitalisering én over literatuur die in een klassengesprek aan de orde kunnen worden gesteld. Wat vertellen deze werken ons over onze soms intieme omgang met digitale media? Welk spel wordt er gespeeld tussen feit en fictie in deze werken? Wat is het verschil tussen *Hartenjager* en een 'echte' dating-app?

Dergelijke vragen kunnen de basis vormen voor een kritische didactiek ten aanzien van digitale media. Digitale literaire werken zijn bij uitstek in staat om onze omgang met digitale media te vervreemden door hun weerbarstigheid en de mate waarin ze reflecteren op hun eigen mediale karakteristieken. Verwijzend naar de Russische formalist Viktor Sjklovski pleit literatuurwetenschapper en filosoof Miriam Rasch voor ‘de-automatisering’ van onze (post)digitale conditie door middel van literatuur (Rasch 2020, 78-79; Sjklovski 1917).⁸ Rasch verwijst daarbij niet expliciet naar de mogelijkheden van digitale literatuur, maar juist die vorm past volgens ons in haar betoog.

In de Nederlandstalige digitale literatuur zijn veel voorbeelden te vinden van werken die zich lenen voor de didactiek die ons voor ogen staat. In 2017 schreef Ronald Giphart in samenwerking met een taalkundig computerprogramma een verhaal dat was gebaseerd op *Ik, robot* (1950) van de Amerikaanse sciencefiction-auteur Isaac Asimov (Asimov & Giphart 2017).⁹ Een docent kan leerlingen vragen om te proberen te achterhalen welke zinsdelen door Giphart zijn geschreven en welke door de computer. Zij zullen ontdekken dat het onderscheid nauwelijks is vast te stellen. Vervolgens kunnen leerlingen een nieuwsbericht lezen dat (mede) door een computer is geschreven (zie: Van der Kaa & Kraemer 2014). Anders dan het nieuwsbericht behandelt de verhalenbundel de verwevenheid van menselijke communicatie en digitale technologieën op zowel een inhoudelijk als vormelijk niveau. Een les over *Ik, robot* helpt leerlingen kritisch na te denken over de vormen van computergegenereerde communicatie.

De website *NobodyHere* van Jogchem Niemandsverdriet biedt op andere manieren mogelijkheden voor een gesprek over digitale media. Deze website uit 1998 – voor leerlingen digitale prehistorie! – zet de conventies van de persoonlijke webpagina op zijn kop. Hyperlinks met bizarre namen als ‘verzorgponyvlees’ en ‘ontlastingdienst’ leiden naar persoonlijke ontboezemingen, literaire minigames, Flash-animaties, maar vooral: naar nog meer hyperlinks. Door willekeurig te klikken, te lezen en te spelen

8 Volgens Sjklovski is literatuur in staat om de alledaagse werkelijkheid te vervreemden (*ostranenie*) – literatuur brengt zogezegd de eigenheid van de dingen opnieuw voor het voetlicht. Rasch houdt een pleidooi voor het belang van literatuur in een wereld waarin digitale media in verregaande mate zijn doorgedrongen in ons dagelijks leven. Met name poëzie is wat haar betreft in staat om weerstand te bieden tegen de ideologie die schuilgaat achter de huidige digitalisering, die meent dat alles in de werkelijkheid in data kan worden gevat. Ze vat die weerstand samen in de term ‘frictie’.

9 Dit project is reeds opgenomen in de proef over digitale literatuur van Litlab, een initiatief van de Universiteit van Utrecht om academisch onderzoek naar de onderwijspraktijk te vertalen.

krijgt de bezoeker langzaam een beeld van de zonderlinge figuur die achter al deze uitingen lijkt schuil te gaan. Het project biedt aanknopingspunten om te bespreken hoe leerlingen hun identiteit online vormgeven en welke aspecten ze van zichzelf presenteren op sociale media. Gekoppeld aan het gesprek kunnen leerlingen zelf een fictief online persona creëren. De open, rizomatische structuur van *NobodyHere* kan daarbij als inspiratiebron dienen.

5 Conclusie

Digitale literatuur is veel méér dan de vruchtenyoghurt waarmee de ‘bittere’ literatuurpil gemakkelijker naar binnen glijdt. Het is een zelfstandige kunstvorm én een vorm van literatuur die ons in staat stelt om de grote uitdagingen van de digitalisering het hoofd te bieden. Precies daarom verdient zij een (grotere) rol in het literatuuronderwijs. Bewuste digitale geletterdheid en een kritische didactiek ten aanzien van digitale media gaan wat ons betreft hand in hand met het leesplezier dat digitale literatuur kan bieden. Aan de hand van digitale literaire werken kunnen leerlingen uiteenlopende digitale vaardigheden verwerven. Bovendien leren zij kritisch omgaan met digitale media, onder meer doordat digitale literatuur deze media vervreemdt of in een nieuw licht zet. Het digitale is niet alleen een thema in digitale literaire werken; veel digitale literatuur reflecteert ook door middel van haar vorm op digitale media. Daardoor raakt onderwijs over digitale literatuur potentieel aan aspecten van digitale geletterdheid die buiten het bestek van de geijkte literatuurdidactiek vallen.

Wat ons betreft wordt het dan ook tijd om serieus werk te maken van een didactiek voor digitale literatuur. Concreet denken we hierbij aan een docent-ontwikkelteam (DOT) rondom dit onderwerp, maar ook aan praktijkgericht onderzoek waarin de inzet van digitale literatuur in onderwijsleersituaties systematisch wordt geëvalueerd. Zo werken we momenteel zelf met een onderzoeksassistent en enkele middelbare scholen in Midden-Brabant aan een lessenreeks rondom VR-poëzie. Ook andere onderzoekers en docenten nodigen we graag uit zulke initiatieven op te zetten, zodat het onderwijs in digitale geletterdheid de creatieve impuls krijgt die het verdient.

Bibliografie

- Asimov & Giphart 2017 – I. Asimov & R. Giphart, *Ik, robot*. Amsterdam: CPNB, 2017.
- Clemens 2018 – J. Clemens, 'Digitale geletterdheid en taalvaardigheid. De leraren Nederlands aan zet'. In: *Levende Talen Magazine* 105 (2018) 4, p. 22-27.
- Clemens 2021 – J. Clemens, 'Digitale geletterdheid (deel 1): een uitdaging voor het (taal)onderwijs'. In: *Didactiek Nederlands – Handboek*, 24 januari 2021; <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/01/digitale-geletterdheid-deel-1-een-uitdaging-voor-het-taalonderwijs/>.
- Curriculum.nu 2020 – s.n., 'Bouwstenen voor een herzien curriculum'. In: *Curriculum.nl*. 2020; <https://www.curriculum.nu/bouwstenen/>.
- Dera 2019 – J. Dera, *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam, Stichting Lezen, 2019.
- Dera 2020 – J. Dera. 'Het begrip "literatuur" binnen het literatuuronderwijs'. In: *Didactiek Nederlands – Handboek*, 21 maart 2020; <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/03/het-begrip-literatuur-binnen-het-literatuuronderwijs/>.
- Dera & Van der Starre 2019 – J. Dera & K. van der Starre, 'Instagrampoëzie in de klas'. In: *Levende Talen Magazine* 106 (2019) 5, p. 4-9.
- Van Dijck e.a. 2016 – J. van Dijck, T. Poell & M. de Waal, *De platformsamenleving. Strijd om publieke waarden in een online wereld*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2016.
- Dresscher e.a. 2017 – P. Dresscher, N. 't Hooft & E. O'Hare, *Digitale literatuur. Scan van innovatieve projecten*. Nederlands Letterenfonds & KVB Boekwerk, 2017.
- Driessen 2013 – M. Driessen, 'Het nieuwe lezen. Van oppervlakkig klikken en scrollen naar aandachtig digitaal lezen'. In: *Levende Talen Magazine* 100 (2013) 8, p. 4-8.
- Grunberg e.a. 2016 – A. Grunberg, Singel Uitgeverijen & Society of Play, *Hartenjager*. 2016. [smartphone-applicatie]
- Gubbels e.a. 2019 – J.C.G. Gubbels, A.M.L. van Langen, N.A.M. Maassen & M.R.M. Meelissen, *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente, 2019.
- Hamel & Albers 2014 – M. Hamel & D. Albers, *Zonder handen*. 2014. [VR-installatie]
- Hayles 2007 – N.K. Hayles, 'Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes'. In: *Profession* (2007), p. 187-199.
- Hayles 2008 – N.K. Hayles, *Electronic Literature. New Horizons for the Literary*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2008.
- Hellemans 1996 – F. Hellemans, *Mediatisering en literatuur een moderne, medievergelijkende literatuurgeschiedenis*. Leuven & Amersfoort: Acco, 1996.

- Inspectie van het onderwijs 2020 – Inspectie van het onderwijs, *Rapport De Staat van het Onderwijs 2020*. Beschikbaar via: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020>.
- International Silence & Marsman 2014 – International Silence & L. Marsman, *Lijn* 3. 2018. [smartphone-applicatie]
- Kennisnet 2017 – s.n., *Monitor Jeugd en Media 2017*. Zoetermeer: Kennisnet, 2017. Beschikbaar via: <https://www.kennisnet.nl/artikel/6713/monitor-jeugd-en-media-2017-minder-digitaal-vaardig-dan-gedacht/>.
- Kerssens 2020 – N. Kerssens, 'De platformisering van het klaslokaal: de impact van platformen en data op de rol van de docent'. In: *School en Wet* 100 (2020) 3, p. 21-26.
- Korsten 2018 – F.-W. Korsten, 'Taal als wapen: de urgentie van de neerlandistiek'. In: *De Nederlandse boekengids* 6 (2018).
- Van der Kaa & Krahmer 2014 – H. van der Kaa & E. Krahmer, 'Journalist versus News Consumer: The Perceived Credibility of Machinewritten News'. In: *Proceedings of the Computation+Journalism conference*, 2014, 1-4.
- Krol 1971 – G. Krol, *APPI: automatic poetry by pointed information*. Amsterdam: Querido, 1971.
- Van Looy & Baetens 2003 – J. Van Looy & J. Baetens (eds.), *Close Reading New Media: Analyzing Electronic Literature*. Leuven: Leuven University Press, 2003.
- Monach 1973 – G. Monach, *Compoëzie*. Alphen aan de Rijn / Brussel: Samson, 1973.
- Netwerk mediawijsheid 2020 – Netwerk mediawijsheid, 'Merendeel jongvolwassenen vindt schermgebruik te veel'. In: *Mediawijzer.net*. Beschikbaar via: <https://www.mediawijzer.net/merendeel-jongvolwassenen-vindt-schermgebruik-teveel/>.
- Niemandsverdriet 1998 – J. Niemandsverdriet, *NobodyHere*. 1998. Beschikbaar via: <https://www.nobodyhere.com/>.
- OECD 2019 – OECD, *Benchmarking Higher Education System Performance: The Netherlands*. Parijs: OECD Publishing, 2019.
- Oosterhoff 2014 – T. Oosterhoff, *Archief van bewegende gedichten (1998-2014)*. Beschikbaar via: www.tonnusoosterhoff.nl.
- Pijpers 2020 – R. Pijpers, 'Leerlingmonitor: grote verschillen tussen leerlingen in digitale geletterdheid'. In: *Kennisnet.nl*, 16 maart 2020. Beschikbaar via: <https://www.kennisnet.nl/artikel/7743/leerlingmonitor-grote-verschillen-tussen-leerlingen-in-digitale-geletterdheid/>.
- Pijpers 2021 – R. Pijpers, 'Werken aan digitale geletterdheid: van visie naar praktijk'. In: *Kennisnet*, 15 januari 2021. Beschikbaar via: <https://www.kennisnet.nl/publicaties/werken-aan-digitale-geletterdheid-van-visie-naar-praktijk/#wat-is-digitale-geletterdheid>.
- PO-raad 2017 – PO-raad, 'Waarom de PO-Raad tegen verplicht programmeren is (maar voor digitale geletterdheid)'. In: *PO-raad.nl*, 4 april 2017. Beschikbaar via:

- <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/waarom-de-po-raad-tegen-verplicht-programmeren-is-maar-voor-digitale>.
- Pressman 2014 – J. Pressman, *Digital Modernism: Making It New in New Media*. Oxford, Oxford University Press, 2014.
- Probiblio 2019 – Probiblio, *Wolk*, 2019. [smartphone-applicatie]
- Rasch 2020 – M. Rasch, *Fricctie. Ethiek in tijden van dataïsme*. Amsterdam, De Bezige Bij, 2020.
- Rathenau 2020 – Rathenau Instituut, 'Doordacht digitaliseren in het onderwijs'. In: Rathenau Instituut, 17 juni 2020. Beschikbaar via: <https://www.rathenau.nl/sites/default/files/2020-06/Bericht%20aan%20het%20parlement%20%27Doordacht%20digitaliseren%20in%20het%20onderwijs%27.pdf>.
- Renger & Hoogendoorn 2018 – W.-J. Renger & E. Hoogendoorn, *Ludodidactiek: ontwerpen voor didactici*. Utrecht, HKU expertisecentrum educatie, 2018.
- Rettberg 2014 – S. Rettberg, 'Electronic Literature'. In: M.-L. Ryan, L. Emerson & B.J. Robertson (red.), *The Johns Hopkins Guide to Digital Media*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014, p. 169-174.
- Rettberg 2018 – S. Rettberg, *Electronic Literature*. Cambridge: Polity Press, 2018.
- Segers & Van Steensel 2021 – E. Segers & R. van Steensel (red.), *De nieuwe lezer. Lezen in het digitale tijdperk*. Stichting Lezen reeks deel 34. Utrecht: Eburon, 2021.
- Sjklovski 1917 – V. Sjklovski, *De paardesprong. Opstellen over literatuur*. Vertaald door T. Schuurman & S. Herschberg. Utrecht: De Haan, 1982 [1917].
- Smits 2018-2019 – M. Smits, 'bots'. In: *Maartjesmits.nl*. 2018-2019. Beschikbaar via: <http://www.maartjesmits.nl/chats/>.
- Studio ZZZAP 2019 – Studio ZZZAP, *Rozsypne, A Roomscale VR Experience*. 2019. [VR-installatie]
- Vandecasteele & Happy Vulcano 2019 – J. Vandecasteele & Happy Vulcano, *The Almost Gone*. 2019. [smartphone-applicatie]
- Van de Ven 2019 – I. van de Ven, 'Creatieve geletterdheid. Close reading, hyper reading en modulatie van aandacht'. In: *TNTL* 135 (2019) 2, p. 159-177.
- Verbunt & Van Strien-Windgassen 2018 – R. Verbunt & A. van Strien-Windgassen, 'Creatief schrijven als bouwsteen voor een versterkt literatuurcurriculum'. In: *Levende Talen Magazine* 105 (2018) 8, p. 10-15.
- Witte 2008 – T. Witte, *Het oog van de meester een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van Havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2008.
- Witte e.a. 2017 – T. Witte, E. Mantingh & M. van Herten, 'Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs'. In: *Spiegel der letteren* 59 (2017) 1, p. 115-143.
- Witte 2018 – T. Witte, 'De kunst van het onderwijzen. Naar een levenskrachtige visie op het literatuuronderwijs'. In: *Nederlandse Letterkunde* 23 (2018) 3, p. 359-383.

Over de auteurs

SIEBE BLUIJS, Tilburg University, Tilburg School of Humanities and Digital Sciences, Department of Communication and Cognition, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg, JEROEN DERA, Radboud Universiteit Nijmegen, Departement moderne talen en culturen, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen & DAVID PEETERS, Tilburg University, Tilburg School of Humanities and Digital Sciences, Department of Communication and Cognition, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg
s.v.bluijs@tilburguniversity.edu
j.dera@let.ru.nl
d.g.t.peeters@tilburguniversity.edu