



SURFEN NAAR DE ZUIDKAAP

Digitale poëzie in de klas

Binnen de Nederlandstalige dichtkunst is digitale poëzie een duidelijk onderscheiden tak van sport, maar in de klas wordt nog opvallend weinig met dit fascinerende genre gedaan. Tijd om het tij te keren, betoogt Jeroen Dera. In deze bijdrage laat hij zien hoe je (post)digitale poëzie kunt inzetten in de poëzieles om met leerlingen te werken aan digitale geletterdheid.

JEROEN DERA

Volgens onderzoek van de Stichting Mediawijzer uit 2020 zijn Nederlandse jongeren gemiddeld 6 à 7 uur per dag actief op een scherm. Als digital natives lezen ze bovendien anders dan de meeste volwassenen: een diepe focus tijdens het lezen legt het bij veel jongeren af tegen 'hyper attention' (Hayles, 2008, p. 117), waarbij de aandacht wordt gericht op meerdere fenomenen tegelijk (bijvoorbeeld tekst, beeld en geluid). De multimodale aard van veel digitale communicatie, met haar focus op bewegend beeld en hyperlinks, nodigt daar ook expliciet toe uit.

Hoewel jongeren – en dus leerlingen – veelvuldig online zijn en daarbij behendig schakelen tussen verschillende mediavormen, weten we ook dat ze qua digitale geletterdheid meestal nog veel te leren hebben. Kritisch omgaan met online-informatie, bijvoorbeeld,

is voor veel tieners een punt van aandacht, evenals het heuristische gebruik van zoekmachines. In de komende curriculumherzieningen is daarom veel plaats ingeruimd voor digitale geletterdheid, van ICT-basisvaardigheden en informatievaardigheden tot *computational thinking* en mediawijsheid. Voor het schoolvak Nederlands liggen daar beslist kansen, stelde Jeroen Clemens (2018) reeds enkele jaren geleden vast. Over poëzie had hij het daarbij niet – maar ook de dichtkunst leent zich anno 2023 uitstekend om te werken aan digitale geletterdheid.

Het begrip digitale literatuur

Medio 2021 betoogden Siebe Bluijs, David Peeters en ik al eens waarom digitale literatuur in het literatuuronderwijs thuishoort. Ons belangrijkste argument luidt dat digitale literatuur – waaronder digitale poëzie – uitgelezen mogelijkheden biedt om met leerlingen te reflecteren op digitale media en de digitalisering van de samenleving

Als je in je achterhoofd houdt dat leerlingen ruim een derde van de tijd dat ze wakker zijn online doorbrengen, zou je misschien zelfs moeten zeggen dat een reflectie op digitalisering ook een reflectie op henzelf is

(Bluijs et al., 2021). Als je in je achterhoofd houdt dat leerlingen ruim een derde van de tijd dat ze wakker zijn online doorbrengen, zou je misschien zelfs moeten zeggen dat een reflectie op digitalisering ook een reflectie op henzelf is.

Tegelijkertijd is digitale literatuur een genre dat theoretische en literair-historische aandacht verdient, als volwaardig *vakinhoudelijk* onderdeel van het examendomein ‘Literatuur’. Als label ontstond digitale literatuur eind jaren tachtig van de vorige eeuw. Het was met name in zwang om hypertextverhalen mee aan te duiden, meestal experimentele prozateksten op een scherm waarin de lezer via muisklikken op hyperlinks kon navigeren. Inmiddels wordt het genre meestal zo gedefinieerd: ‘Works with important literary aspects that take advantage of the capabilities and contexts provided by the stand-alone or networked computer’ (Rettberg, 2014).

Deze definitie lijkt in eerste instantie kristalhelder: van digitale literatuur is sprake als er teksten met literaire eigenschappen worden gegenereerd die *zonder* inmenging van een computer niet mogelijk waren geweest. Daarmee verschilt het *digitale* in essentie van het *gedigitaliseerde*: waar een gedicht in Flash niet kan bestaan zonder computer, zou een manuscript in Word in principe ook in een notitieboekje gekrabbeld kunnen worden. Toch roept bovenstaande definitie de principiële vraag op die ook veel discussies over het literatuuronderwijs bepaalt (cf. Dera, 2020): wat zijn precies ‘literary aspects’? De invulling daarvan kan per tijd, geografisch gebied of andere context verschillen (zie ook Bluijs et al., 2022) – zoals zelfs de kwestie wat een ‘networked computer’ is niet vaststaat (mensen van mijn generatie denken al snel aan een pc, maar feitelijk zijn ook veel moderne auto’s op te vatten als computer).

Het betreft hier een discussie die op zichzelf al interessant is om in de klas te voeren. Kunnen leerlingen uitleggen waarom een bewegend gedicht op het scherm wel klassiek tot de digitale literatuur wordt gerekend, maar een gedicht in een tekstverwerkingsprogramma niet zonder meer? En hoe zit het dan met een gedicht op een sociaal medium als Instagram – onder welke voorwaarden zouden we dat digitale poëzie kunnen noemen (zie voor deze kwestie ook Van der Starre, 2021, p. 378–384)? Écht boeiend en zinvol worden zulke reflecties natuurlijk pas als leerlingen actief aan de slag gaan met digitale literaire teksten. Daarom introduceer ik in het vervolg van deze bijdrage drie voorbeelden van digitale poëzie die zich goed lenen voor inzet in de literatuurles.

Poëzie vermomd als chatbot

Maartje Smits debuteerde in 2015 nog ‘traditioneel’ met de papieren poëziebundel *Als je een meisje bent*, maar al spoedig daarna begon zij te experimenteren met digitale poëzie. Begin 2018 publiceerde Smits in DW B een reeks chatbotgedichten, waarin ze verschillende chatbots in gesprek met elkaar laat gaan. Op donderdag 10 augustus 2017 arrangeerde ze bijvoorbeeld een gesprek tussen twee Eliza’s: de eerste (hieronder aangeduid als ‘E’) een elektronische therapeut op de website *Electric-energies.com*, de tweede door Smits zelf gegenereerd in *Pythonscript*. Het gesprek legt op een komische manier bloot hoe troebel de communicatie wordt als twee computers met elkaar gaan ‘spreken’:

ELIZA Hallo, hoe voel je je vandaag?
E Hallo. Waar zou je over willen praten?
ELIZA Dag ... hoe voel je je vandaag?
E Tussen haakjes, houd er rekening mee dat ik niet altijd een goed afgestemde respons kan geven.
ELIZA Maar, ga door. Laten we het over een andere boeg gooien ... Vertel me eens iets over je familie.
E Dat is interessant. Ga door
ELIZA Maar, ga door. Dat is interessant. Ga door.
E Ga door.
ELIZA Waarom zeg je dat het ga door?
E Hoe is dat voor je?
ELIZA Hoe denk je zelf?

E blijft in voorgeprogrammeerde formules spreken, die duidelijk niet ingericht zijn op een *Pythonscript* dat wedervragen stelt. Ook de grammaticale problemen (‘Waarom zeg je dat het ga door’) leggen mooi bloot hoe ontmenselijkt deze communicatie in zekere zin is. Op haar website *Maartjesmits.nl* buit de dichter dat nog verder uit door haar bezoekers de mogelijkheid te bieden met zo’n poëtische chatbot in gesprek te gaan. Zo is er een ‘Beslisboombot’ rondom een aangespoelde walvis – op zichzelf al een curieuze situatie om een chatbot bij in te zetten, want wie wil er nu met een computer communiceren als er een zeezoogdier op het strand blijkt te liggen? De dichter, die in haar tweede bundel *Hoe ik een bos begon in mijn badkamer* (2017) al stevige kritiek uitte op de manier waarop mensen omgaan met de natuur, stelt met de keuze voor de ‘Beslisboombot’ impliciet aan de kaak hoe we in Nederland omgaan met dierenleed: eerder dan ons er écht om te bekommeren, leveren we het probleem van een gestrande walvis uit aan een geautomatiseerd protocol.

Dat blijkt ook als je als bezoeker de ‘Beslisboombot’ invult. In eerste instantie krijg je nog de vraag ‘Waar ben je?’ (waarbij waarschijnlijk praktisch niemand ‘op het strand’ invult), maar daarna word je via een aantal keuzevragen over de situatie (‘Ligt de walvis echt op het strand of in ondiep water?’, ‘Hoe groot is de walvis?’, ‘Wat is de conditie van de walvis?’ et cetera) onvermijdelijk naar de zin ‘De strandingscoördinator beslist dat we overgaan op scenario 3’ geleid. De conclusie in dat scenario: redding is niet meer mogelijk, en we moeten palliatieve zorg verlenen of euthanasie toepassen. Hoe dat in vredesnaam moet, voor een willekeurige burger die zo’n chatbot invult, blijft natuurlijk in het midden.

De volgorde waarin Smits de passages in de ‘Beslisboombot’ presenteert, kunnen per invulsessie verschillen, maar altijd komen de frustraties boven die menig internetgebruiker maar al te goed kent – van ‘Je bent vastgelopen in de beslissing’ (waarna het hele proces opnieuw start) tot het uitblijven van antwoorden op vragen die je actief aan de bot stelt. Het weerhoudt Smits er niet van haar boodschap aan de lezer over te brengen: ‘Je kunt nu alleen nog wachten... / tot de “natuur” voor jou beslist.’ In die laatste regels schuilt bij uitstek de poëzie van deze ‘Beslisboombot’: het woord ‘beslist’ is een dubbelzinnige knipoog naar de titel van de chatbot,

het enjambement na ‘wachten’ onderstreept hoe tergend traag het proces verloopt, en de aanhalingstekens rond ‘natuur’ markeren de ecokritische thematiek waar het Smits om te doen is.

Smits’ poëtische chatbots lenen zich er uitstekend voor om in te zetten in de klas. Allereerst nodigen ze uit tot een reflectief gesprek over de vraag wat een gedicht nu eigenlijk is. Kunnen we ‘Beslisboombot’ als poëzie opvatten en waarom? En als dat (niet) zo is, hoe verhoudt die interactieve chatbot waar je als lezer zelf aan deelneemt zich dan tot de dialoog tussen beide Eliza’s hierboven? Los van die genreflectie zijn er tal van vragen te stellen die Smits’ werk in verband brengen met de digitale ervaringen van de leerlingen zelf. Wat gaat er allemaal door hen heen als zij de ‘Beslisboombot’ doorlopen? Lijkt dat chatgesprek op andere geautomatiseerde chats die ze al eens tegenkwamen, en wat leert die vergelijking hun vervolgens over de manier waarop gerobotiseerde communicatie werkt? En kunnen leerlingen duiden waarom Maartje Smits een werk als ‘Beslisboombot’ heeft gemaakt, dus iets zinnigs zeggen over de boodschap die ze hiermee afgeeft over de manier waarop er in de 21e eeuw wordt omgegaan met de natuur? Het zijn allemaal vragen die om een kritische beschouwing van digitale literaire teksten vragen – en daarmee het grensvlak opzoeken tussen de ontwikkeling van literaire competentie en digitale geletterdheid.

Van bewegend gedicht tot bingokaart

Waar lezers in de chatbots van Maartje Smits nog terug naar boven kunnen scrollen terwijl het gesprek zich verder ontvouwt, gaat P.C. Hooftprijswinnaar Tonnus Oosterhoff een stevige stap verder in zijn bewegende gedichten, die hij sinds begin jaren 2000 publiceert op zijn website *Tonnusoosterhoff.nl*. Deze poëzie neemt, om met Hans Groenewegen (2002) te spreken, haar lezers in regie: de woorden verschijnen op het scherm om vervolgens weer te verdwijnen, waardoor de gebruikelijke leesconventies worden ondermijnd. Oosterhoff schuwt het niet om het publiek van zijn bewegende gedichten doelbewust in verwarring te brengen, bijvoorbeeld door – zoals in het gedicht ‘Berg’ – tientallen woorden tegelijkertijd op het scherm te laten verschijnen in een tijdsbestek waarin deze onmogelijk allemaal te lezen zijn, laat staan met elkaar in verband te brengen.

Oosterhoffs bewegende gedichten lenen zich uitstekend als aandachtstrekker in een willekeurige les over vernieuwingsbewegingen in de literatuurgeschiedenis

Oosterhoffs bewegende gedichten lenen zich uitstekend als aandachtstrekker in een willekeurige les over vernieuwingsbewegingen in de literatuurgeschiedenis (bijvoorbeeld als moderne tegenhanger van de historische avant-garde, in een les over het werk van Paul van Ostaijen of I.K. Bonset), maar het is ook zeer de moeite waard om ze met leerlingen inhoudelijk te analyseren. Neem bijvoorbeeld Oosterhoffs gedicht ‘Taiwan’, te vinden op zijn website. Het begint met de woorden ‘het raam stond zo raar open’, en al snel worden daar de zinnen ‘en iedereen was er’ en ‘en alles was / onverbonden’ aan toegevoegd. Dat laatste woord, ‘onverbonden’, blijft een tijdje alleen in beeld staan en krijgt zo een zekere nadruk. Intussen wil je als lezer niets liever dan het tegenovergestelde van ‘onverbonden’ belijden, namelijk betekenisvolle *verbindingen* leggen tussen de woorden die Oosterhoff op het scherm laat verschijnen. Met de nodige moeite lukt dat ook, want ‘Taiwan’ laat zich lezen als de flarden van een studentenavond waarop spelletjes worden gespeeld (van ‘ik zie ik zie wat jij niet ziet’ tot ‘ik ga op reis en ik neem mee’) en muziek wordt gemaakt. Degene die aan het woord is, kan na afloop echter niet meer precies reproduceren wat er allemaal gebeurd is, en dat is een mogelijke verklaring voor de vele ‘onoplosbare’ gaten in deze tekst.

Als docenten zo’n bewegend gedicht als ‘Taiwan’ in een poëzieles bespreken, zullen zij zelf evengoed interpretatieonzekerheden ervaren – want Oosterhoff neemt niet alleen de leerling, maar ook de getrainde lezer ‘in regie’. In die zin leent zulke digitale poëzie zich heel goed voor een écht inclusief gesprek over poëzie, waarin docent en leerlingen gezamenlijk reflecteren op mogelijke interpretaties. Maar Oosterhoffs bewegende gedichten zijn breder inzetbaar. Ze zijn

bijvoorbeeld bij uitstek geschikt voor een gesprek over de manier waarop onze hersenen taal verwerken (‘Arm interpreterend brein’, noemde Oosterhoff een van zijn essays over poëzie). Ook kan aan de hand van deze digitale poëzie invoelbaar worden gemaakt hoe belangrijk isotopie is bij de interpretatie van gedichten: de enige manier waarop je grip kunt krijgen op een tekst die aan je ogen voorbij danst, is door gericht semantische clusters te maken van de woorden die je voorbij ziet komen. Concreter nog is een werkvorm waarbij leerlingen een bewegend gedicht te zien krijgen, met als opdracht de daarin gebruikte vormtechnische procedés aan te kruisen op een bingokaart. In ‘Taiwan’ zijn bijvoorbeeld herhalingen, assonanties, alliteraties en antitheses te ontdekken – allemaal begrippen die leerlingen zouden kunnen aanstrepen terwijl het gedicht zich op het scherm voltrekt. Die activerende werkvorm dwingt leerlingen óók bij digitale poëzie naar de poëtische vorm te kijken. En het geruuststellende is: als niemand de bingokaart meteen weet vol te maken, begint bij Oosterhoff het gedicht gewoon opnieuw.

In de klas naar kaap Tachimachi

Anno 2023 hoef je je al lang niet meer tot een scherm te wenden om digitale poëzie te ervaren. De laatste jaren is de grens tussen het digitale en het analoge sterk vervaagd, mede omdat we in een zogenaamd postdigitaal tijdperk zijn beland we digitale media niet langer als nieuw of disruptief ervaren. Waar het aan het begin van het millennium nog experimenteel was om als dichter gebruik te maken van digitale technologie, is het opnemen van QR-codes of hyperlinks in poëziebundels tegenwoordig niet zo zeer gebruikelijk, maar ook niet opzienbarend.

Een dichter die op een interessante manier gebruikmaakt van zulke digitale procedés in een papieren poëziebundel, is Dorien de Wit. In haar debuut *eindig de dag nooit met een vraag* (2021) staan enkele gedichten die vooraf worden gegaan door een link naar satellietbeelden op Google Maps. De Wit nodigt haar lezers daarmee natuurlijk uit om naar de bewuste internetpagina te gaan en deze te betrekken op de woorden in haar bundel. Neem het gedicht ‘tijdens kantooruren’:

tijdens kantooruren

goo.gl/maps/UmJeEgVXHmEZsnrMg
ben vandaag in één ruk naar de zuidkaap gegaan
wilde de verte zien waar ik zelf nooit in voorkom
leegte strekte zich in alle richtingen uit
kan ik oplossen in de lucht?
ik keerde me om op de kustweg
vertrok met de zee
in mijn rug

alsof daar iets gebeurde
alsof ik wegliep
terwijl iemand nog
tegen me praatte

Het interessante aan dit gedicht is dat het de vraag oproept waar we eigenlijk zijn als we ons online begeven. De Wits titel suggereert dat het lyrisch ik op een kantoor is, maar de beschreven *beleving* vindt volledig online plaats – namelijk op de zuidkaap Tachimachi van het Japanse eiland Hokkaido. De satellietbeelden bieden ‘de verte waar ik zelf nooit in voorkom’, en zijn dus niet los te zien van de identiteit van het lyrisch ik. Wie de link volgt, begrijpt in die zin meer van het gedicht dan wie dat niet doet. Intussen ontstaan er ook fricties met De Wits woorden als je de satellietbeelden bekijkt. Als je wat uitgebreider door de vastgelegde foto van Tachimachi heen scrolt, blijkt bijvoorbeeld dat de ‘leegte’ zich niet ‘in alle richtingen’ uitstrekt – er staan namelijk allemaal mensen met fotocamera’s op de kaap.

Het levert voldoende discussievoer op voor leerlingen die zich over De Wits gedicht buigen. Ze kunnen bijvoorbeeld in groepjes brainstormen over de interpretatie van het gedicht, in eerste instantie zonder de Google Maps-pagina te bekijken. Hoe situeren ze het gedicht dan, met name de ‘zuidkaap’? De kans is groot dat ze niet met Hokkaido zullen komen. Verandert er iets aan hun interpretatie als ze de hyperlink vervolgens daadwerkelijk volgen?

Een heel andere vraag is of leerlingen zich herkennen in de ‘ik’ uit dit gedicht. Zoals gezegd zijn ze 6 à 7 uur per dag online, vaak ook stiekem tijdens ‘kantooruren’ (hier te lezen als: tijdens de les). Hoe verhoudt De Wits reflectie op online aanwezigheid en haar verlangen te verdwijnen (‘kan ik oplossen in de lucht?’) zich tot de

Anno 2023 hoef je je al lang niet meer tot een scherm te wenden om digitale poëzie te ervaren

manier waarop leerlingen zelf hun online aanwezigheid ervaren? En kunnen leerlingen daar ook woorden aan geven, bijvoorbeeld door zelf een gedicht te schrijven naar aanleiding van een webpagina (al dan niet in Google Maps)?

Kortom

In de les Nederlands is (post)digitale poëzie een welkome aanvulling op het bestaande repertoire aan gedichten. Digitale gedichten lenen zich zeer goed voor reflecties op de rol van de lezer als betekenisgever van literatuur: door samen met interactieve gedichten aan de slag te gaan, ervaren leerlingen hoezeer ze als taalgebruiker zelf sturing geven aan literaire teksten. Intussen kan digitale poëzie ook worden ingezet als activerend middel voor het verwerven van poëzieanalytische begrippen (isotopie, maar ook vormtechnische procedés) en vormen (post)digitale gedichten een mooie aanleiding om leerlingen te laten stilstaan bij hun eigen gebruik van digitale media. Op die manier kunnen we in de poëzieles een relevant verband leggen tussen gedichten en digitale geletterdheid.

LITERATUUR

- Bluijs, S., Dera, J., & Peeters, D. (2021). Waarom digitale literatuur in het literatuuronderwijs thuishoort. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 137(2), 150–163.
- Bluijs, S., Dera, J., & Peeters, D. (2022). Digitale literatuur in de Lage Landen: Een nieuwe historische en institutionele benadering. *Spiegel der Letteren*, 64(1), 51–78.
- Clemens, J. (2018). Digitale geletterdheid en taalvaardigheid: De leraren Nederlands aan zet. *Levende Talen Magazine*, 105(4), 22–27.
- Dera, J. (2020). Het begrip ‘literatuur’ binnen het literatuuronderwijs. *Didactiek Nederlands*. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/03/het-begrip-literatuur-binnen-het-literatuuronderwijs/>
- Hayles, N. K. (2008). *Electronic literature: New horizons for the literary*. University of Notre Dame Press.
- Rettberg, S. (2014). Electronic literature. In M. L. Ryan, L. Emerson, & B. Robertson (Red.), *The John Hopkins guide to digital media* (p. 169–174). John Hopkins University Press.
- Starre, K. van der. (2021). *Poëzie buiten het boek: De circulatie en het gebruik van poëzie* [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/401043>
- Wit, D. de. (2021). *eindig de dag nooit met een vraag: gedichten*. Arbeiderspers.