



**Radboud Universiteit**

**Van papier tot pixel: een onderzoek naar de rol van  
digitale literatuur in het literatuuronderwijs van  
docenten Nederlands**

*Een verkennend onderzoek naar het beeld dat docenten Nederlands in de bovenbouw van het  
havo/vwo hebben van het fenomeen digitale literatuur.*

R.M.T. Derksen

s1027319

Scriptiebegeleider: dr. J.J.M. Dera

Tweede beoordelaar: dr. L. Janssen

Masterscriptie

Master Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen, specialisatie Nederlands

Radboud Universiteit

## **Abstract**

The outdated learning objectives for the literature curriculum in the Dutch language course, coupled with the increasing digitization of society, necessitate a revision of the curriculum for this subject. This master's thesis explores the perceptions of Dutch language teachers in the upper grades of havo/vwo (higher general secondary education and pre-university education) regarding the phenomenon of *digital literature*. Both qualitative and quantitative data were employed, including a survey comprising both types of questions. In addition to the survey, semi-structured interviews were conducted. The objective was to understand the teachers' views on digital literature and its role in their literature instruction, particularly considering upcoming curriculum reforms. The results of the research revealed that many teachers have limited familiarity with the concept of *digital literature* and *digital literacy*. This is concerning given the upcoming curriculum reforms that emphasize the importance of digital literature and digital literacy. Teachers can be categorized into two groups: the majority, who are unfamiliar with the phenomenon and lack repertoire knowledge, and a smaller group that is knowledgeable about *digital literature* and possesses a reasonable repertoire. However, significance was demonstrated in relation to the variables of 'age' and 'teaching experience'. Younger teachers with fewer years of experience are more likely to incorporate digitization into their lessons. Several areas of tension were identified: the use of digital literature in the respondents' lessons is limited, yet they consider its integration important. There is also tension between the scientifically researched positive effects of digital literature on 'reading motivation' and 'reading pleasure' and the teachers' opinions. Additionally, teachers prefer discussing examples of digital literature that they themselves understand, while simultaneously aiming to connect with the students' contemporary experiences. These tensions paint a concerning picture of the current role of digital literature in the literature education of Dutch language teachers in the upper grades of havo/vwo.

## Inhoudsopgave

1.	Inleiding .....	5
1.2	Probleemstelling en aanleiding voor onderzoek.....	6
2.	Theoretisch kader .....	8
2.1	Digitale literatuur.....	8
2.1.1	Pre-digitale literatuur.....	10
2.1.2	Eerste generatie digitale literatuur.....	10
2.1.3	Tweede generatie digitale literatuur.....	11
2.1.4	Derde generatie digitale literatuur.....	12
2.2	De literariteit van digitale literatuur .....	13
2.3	Eindtermen voor literatuur in het curriculum havo/vwo .....	13
2.3.1	Huidige curriculum havo/vwo.....	14
2.3.2	Curriculumvernieuwing havo/vwo.....	16
2.4	Digitale literatuur in het onderwijs.....	18
2.4.1	Leesvaardigheid en verhaalbegrip.....	18
2.4.2	Woordenschat.....	20
2.4.3	Digitale geletterdheid en mediawijsheid.....	20
2.4.4	Leesbevordering .....	22
3.	Methodologisch kader .....	24
3.1	Respondenten en participanten.....	24
3.2	Materiaal .....	25
3.2.1	De enquête.....	25
3.2.2	De focusgroepinterviews.....	30
3.3	Procedure .....	32
3.3.1	De enquête.....	32
3.3.2	De focusgroepinterviews.....	33
4.	Resultaten.....	34
4.1	De enquête .....	34
4.1.1	De bekendheid van het begrip digitale literatuur .....	34
4.1.2	Definitie van digitale literatuur volgens eerstegraadsdocenten Nederlands .....	35
4.1.3	Enkele voorbeelden van digitale literatuur.....	36
4.1.4	Het gebruik van digitale literatuur in de les .....	38
4.1.5	Het belang van digitale literatuur in het literatuuronderwijs.....	39
4.1.6	De toepassingsmogelijkheden van digitale literatuur.....	40
4.1.7	Verschillen tussen verschillende groepen docenten.....	42
4.2	De focusgroepinterviews .....	43
4.2.1	De betekenis van ‘AAN ALLES GEEN EIND’ en ‘tijdens kantooruren’ .....	43
4.2.2	‘AAN ALLES GEEN EIND’ en ‘tijdens kantooruren’ als voorbeelden van digitale literatuur .....	45

4.2.3	Het verband tussen ‘AAN ALLES GEEN EIND’, ‘tijdens kantooruren’ en digitale geletterdheid .....	48
4.2.4	‘AAN ALLES GEEN EIND’ en ‘tijdens kantooruren’ in de les Nederlands .....	49
4.2.5	‘AAN ALLES GEEN EIND’ en ‘tijdens kantooruren’ en werkvormen .....	51
5.	Conclusie .....	52
6.	Discussie en aanbevelingen voor vervolgonderzoek .....	57
7.	Bibliografie.....	60
8.	Bijlagen .....	65
8.1	Enquête .....	65
8.2	Interviewprotocol.....	76
8.2.1	‘AAN ALLES GEEN EIND’ van Tonnus Oosterhoff.....	77
8.2.2	‘tijdens kantooruren’ van Dorien de Wit.....	77
8.3	Interviewtranscripten .....	77
8.3.1	Interview 1.....	77
8.3.2	Interview 2.....	83
8.3.3	Interview 3.....	90
8.3.4	Interview 4.....	97
8.4	Analyse focusgroepinterviews per vraag.....	108
8.4.1	Vraag 1 .....	108
8.4.2	Vraag 2 .....	109
8.4.3	Vraag 3 .....	110
8.4.4	Vraag 4 .....	111
8.4.5	Vraag 5 .....	111

## 1. Inleiding

In de afgelopen decennia heeft de wereld een grote digitale transformatie doorgemaakt, waarbij technologische innovaties in een hoog tempo alle aspecten van het dagelijkse leven hebben beïnvloed. Daarnaast lezen en schrijven Nederlanders op het scherm meer dan ooit tevoren. Zij besteden ongeveer twee uur per dag aan digitale, talige activiteiten: van het lezen van nieuwsberichten op websites en in apps, tot het checken van sociale media, e-mailen en *Whatsappen* (Bakker, 2016). Kinderen en jongeren besteden meer tijd aan whatsappen en sociale media dan aan het lezen van boeken, tijdschriften en nieuwsberichten. In 2021 besteedden 13- tot 19-jarigen gemiddeld 1 uur en 17 minuten per dag aan het versturen van berichten en 40 minuten per dag aan sociale media. Daarentegen besteedden ze maar zo'n 9 minuten aan het lezen van een boek (Seegers & Van Steensel, 2021). Daarnaast zijn er de afgelopen tijd zorgen ontstaan over de dalende leesvaardigheid en het dalende leesplezier van jongeren. Deze zorgen kwamen naar voren naar aanleiding van de tegenvallende resultaten van het PISA-onderzoek in 2018 (Gubbels, Van Langen, Maassen & Meelissen, 2019). De leesvaardigheid van middelbare scholieren is na PISA-2018 opnieuw sterk gedaald, blijkt uit PISA-2022 (Dood et al., 2023). De digitalisering van de maatschappij wordt aangewezen als een mogelijke oorzaak voor de dalende leesvaardigheid en het dalende leesplezier van jongeren. Ze zouden te veel afleiding hebben door sociale media en *gaming*, daarnaast lezen ze vooral korte en gefragmenteerde teksten en worden ze niet meer uitgedaagd om diep te lezen (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2019). *Diep lezen* houdt in dat wanneer lezers in een tekst duiken, ze verbanden leggen om tot een grondig begrip te komen, dat ze reflecteren op de tekst die ze lezen en er vervolgens een mening over vormen (Barzillai & Wolf, 2009). Ongestoord wegduiken in een boek en daarmee even compleet van de wereld te zijn, lijkt niet mogelijk wanneer er een *device* in de buurt ligt waar steeds meldingen op binnen komen. Doordat er minder diep gelezen wordt, bestaat er de aanname dat veel jongeren gaandeweg niet meer in staat zullen zijn om zich voor een langere tijd op grotere stukken tekst te kunnen concentreren (Wolf, 2018), en dat vormt mogelijk een probleem voor hun latere loopbaan, waarbij dit van groot belang is.

Aan de andere kant bieden digitale media jongeren ook de kans om literatuur op een andere manier te beleven. Daarnaast dragen ze bij aan de ondersteuning van jongeren bij het lezen. Hoewel er zorgen zijn over het digitale lezen, bieden digitale media ook perspectieven. Digitale media kunnen namelijk het leren en lezen ondersteunen. Jonge kinderen hebben thuis bijvoorbeeld al vroeg toegang tot een tablet waar ze nieuwe woorden op kunnen leren (Segers

& Kleemans, 2020; Segers & Van Steensel, 2021). Er zijn ook vele games ontwikkeld die jonge kinderen helpen bij het leren lezen (Segers, Van Setten, Verhoeven & Voeten, 2021). Daarnaast blijken digitale media een positief effect te hebben op de woordenschat, het verhaalbegrip en op de leesmotivatie van leerlingen (Bus, Swart & Takacs, 2015). Nieuwe media kunnen kinderen namelijk een platform bieden om in aanraking te komen met boeken (Bakker, 2013).

De digitalisering beïnvloedt het onderwijs daarom ook en deze invloed betreft niet alleen het gebruik van technologische hulpmiddelen, maar heeft ook een brede impact op het leerproces, de cognitieve ontwikkeling en de sociale interactie van leerlingen (VO Raad, 2022). Een belangrijk aspect van de digitalisering omvat de verschuiving van traditionele leermethoden naar meer interactieve, technologische leerervaringen. Er bestaan tegenwoordig tal van digitale leermiddelen, variërend van educatieve apps tot *Virtual Reality* (VR) en *Artificial Intelligence* (AI), die het onderwijs beter aan laten sluiten bij het leerproces van iedere leerling (VO Raad, 2022).

Een ander belangrijk aspect is de impact op kritisch denken en informatievaardigheden. Leerlingen worden dagelijks blootgesteld aan een overvloed van informatie, waarbij het kritisch kunnen beoordelen van digitale teksten, maar ook van digitale literaire teksten, erg belangrijk is. Hierbij speelt digitale geletterdheid een grote rol (Clemens, 2018), maar het curriculum staat voor een uitdaging, want digitale geletterdheid is niet in het curriculum opgenomen en de huidige eindtermen voor literatuur passen niet meer in de multimediale, multiculturele en mondiale wereld waarin leerlingen leven (Van Hertem, Mantingh & Witte, 2016). Om die reden is er in vakdidactiek de laatste jaren een toenemende aandacht voor *digitale literatuur*, waarbij vooral de potentiële relevantie ervan centraal staat (Bluijs, Dera & Peeters, 2022).

## **1.2 Probleemstelling en aanleiding voor onderzoek**

Wanneer literaire werken expliciet gebruikmaken van de artistieke mogelijkheden die digitale media bieden, is er sprake van *digitale literatuur* (Bluijs, Dera & Peeters, 2021). Digitale literatuur creëert een andere leesweg dan het papier doet, doordat zij gebruikmaakt van de mogelijkheden die digitale middelen bieden om verhalen of poëzie te vertellen (De Bibliotheek Midden-Brabant, 2023). Hoewel de digitale transitie van het lezen dus volop in ontwikkeling is, heeft digitale literatuur in het literatuuronderwijs nog weinig voet aan de grond heeft gekregen (Bluijs et al., 2021). Van Hertem et al. (2016) noemen de huidige toestand van het literatuuronderwijs zorgwekkend, want in een multimediale, multiculturele en mondiale wereld moeten beeldtaal en -verhalen plaats krijgen binnen de kerndoelen en eindtermen (Vaessens,

2006; Van Herten et al., 2016). Daarnaast stellen Van Herten et al. (2016) dat digitale literatuur dringend om onderzoek vraagt, omdat zij past binnen de multimediale wereld waarin leerlingen leven. Zij noemen het volgende concrete voorbeeld dat in ieder geval onderzoek behoeft: ‘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?’

Ook Bluijs et al. (2021) vinden dat digitale literatuur een grotere rol zou moeten spelen in het literatuuronderwijs. Digitale literatuur is immers een zelfstandige kunstvorm, en stelt ons in staat om gemakkelijk de digitale wereld te benaderen. Volgens Bluijs et al. (2021) gaan bewuste geletterdheid en een kritische didactiek ten aanzien van digitale media hand in hand met het leesplezier dat digitale literatuur kan bieden. Leerlingen kunnen door digitale literaire werken verschillende digitale vaardigheden verwerven. Daarnaast leren ze kritisch omgaan met digitale media, doordat digitale literatuur deze media op een ongewone manier presenteert of in een nieuw perspectief plaatst. Het digitale is niet enkel een onderwerp binnen digitale literatuur; veel digitale literatuur reflecteert ook door middel van haar vorm op digitale media. Hierdoor krijgt het onderwijs over digitale literatuur te maken met aspecten van digitale geletterdheid die buiten de standaard literatuurdidactiek vallen. Er moet volgens Bluijs et al. (2021) serieus werk gemaakt worden om een didactiek te realiseren voor digitale literatuur, waarbij wordt gedacht aan een docentontwikkelteam (DOT) rondom digitale literatuur, maar ook aan praktijkgericht onderzoek waarin de inzet van digitale literatuur in onderwijsleersituaties systematisch wordt geëvalueerd.

Mede om de redenen die Van Herten et al. (2016) en Bluijs et al. (2022) noemen, wordt het verouderde curriculum op de schop genomen. In het hernieuwde curriculum bij het leergebied Nederlands wordt onder andere het speerpunt dat leerlingen kritisch en efficiënt om leren gaan met de voortdurende stroom aan (digitale) informatie in de samenleving genoemd. In de hernieuwde curricula is er daarnaast bijzondere aandacht voor het leergebied digitale geletterdheid (Curriculum.nu, 2019; Curriculum.nu, 2019). Door deze wijzigingen in het curriculum, is bezinning op de praktijk relevant.

Om deze redenen zal er onderzocht worden welke rol digitale literatuur inneemt in het huidige literatuuronderwijs van docenten Nederlands in de bovenbouw van het havo/vwo. Deze masterscriptie zal deze vraag uiteindelijk beantwoorden door te onderzoeken hoe bekend docenten Nederlands zijn met het begrip *digitale literatuur* en welke toepassingsmogelijkheden zij zien in hun literatuurlessen.

De hoofdstukken uit deze masterscriptie zijn als volgt opgebouwd: hoofdstuk 2 bestaat uit het theoretisch kader, waarin de belangrijkste onderwerpen met betrekking tot de

onderzoeksvraag en de gehanteerde methodologie uiteen worden gezet. Hoofdstuk 3 bestaat uit het methodologisch kader, waarin de methode van het onderzoek beschreven staat. Hoofdstuk 4 presenteert de onderzoeksresultaten, waarbij de voortgekomen bevindingen beschreven worden. Hoofdstuk 5 bevat de conclusie, waarin een antwoord op de onderzoeksvraag wordt geformuleerd op basis van de gepresenteerde resultaten. Hoofdstuk 6 besteedt aandacht aan de discussie en aanbevelingen, waarin eventuele implicaties en beperkingen besproken worden en suggesties voor vervolgonderzoek gedaan worden. Hoofdstuk 7 bestaat uit de bibliografie en hoofdstuk 8 bestaat uit de bijlagen.

## **2. Theoretisch kader**

Om een onderzoeksmethode op te zetten die gestoeld is op wetenschappelijke evidentie, is eerst een theoretisch kader opgezet. In paragraaf 2.1 wordt uitgelegd wat er precies valt onder het begrip *digitale literatuur* en wordt de geschiedenis ervan weergegeven waarbij drie generaties digitale literatuur aan bod komen. Vervolgens wordt in paragraaf 2.2 uitgelegd wanneer digitale literatuur als literair wordt gezien inclusief een voorbeeld. In paragraaf 2.3 wordt er uitgelegd welke eindtermen er zijn voor het literatuurcurriculum van de bovenbouw van het havo/vwo. Hierbij wordt er gekeken naar het huidige literatuurcurriculum gebaseerd op het Referentiekader taal en de eindtermen havo/vwo bovenbouw, maar ook naar de curriculumvernieuwing die vanaf 2024 volgt. In paragraaf 2.4 wordt er beschreven welke eventuele toepassingsmogelijkheden er bestaan voor digitale literatuur in het onderwijs.

### **2.1 Digitale literatuur**

Het concept digitale literatuur ontstond in de jaren tachtig en negentig, toen het vooral gebruikt werd ter aanduiding van hypertextverhalen. Bij hypertextverhalen kunnen lezers zich door middel van voorgeprogrammeerde keuzemogelijkheden vrij door een verhaal bewegen. Door de multimodale mogelijkheden van de computer en de opkomst van het internet, waarbij er meer mogelijk is dan alleen hypertextverhalen, ontstonden er allerlei mogelijkheden die vandaag de dag nog het bestuderen waard zijn (Bluijs et al., 2022). Denk aan mogelijkheden als literaire smartphone-applicaties, verhalen waar je door middel van *Virtual Reality* (VR) en *Augmented Reality* (AR) in kan stappen, videogames die inzetten op verhalende en poëtische aspecten, flarfgedichten of literatuur die deels door computeralgoritmes en kunstmatige intelligentie is geschreven (Nederlands Letterenfonds, 2020; Bluijs et al., 2022).



Onder digitale literatuur verstaat de Electronic Literature Organization (ELO) het volgende: ‘Works with important literary aspects that take advantage of the capabilities and contexts provided by the stand-alone or networked computer.’ (Rettberg, 2014; Bluijs et al., 2022). Verschillende instituties, zoals de overheid, scholen en uitgeverijen, zijn betrokken bij de productie van digitale literatuur. Door projecten te initiëren en financieren maken zij het belang van digitale literatuur kenbaar (Bluijs et al., 2022). In de Verenigde Staten wordt digitale literatuur doorgaans behandeld op universiteiten, denk bijvoorbeeld aan cursussen als *Creative Writing* en veel Amerikaanse pioniers in de elektronische literatuur zijn werkzaam als academicus (Cramer, 2012; Bluijs et al., 2022). In Nederland en Vlaanderen is dit tot op zekere hoogte niet het geval. Digitale literatuur krijgt hier alleen voet aan de grond bij de opleidingen *Creative Writing* van ArtEZ en *Writing for Performance* van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Digitale literatuur komt in Nederland vooral tot stand met behulp van door de overheid verstrekte subsidies, waarbij het Letterenfonds de belangrijkste ondersteuner van deze kunstvorm is.

Vandaag de dag komt vrijwel alle literatuur tot stand in een (deels) digitale omgeving. Auteurs schrijven romans en dichtbundels met behulp van *Microsoft Word*, vormgevers maken gebruik van *Adobe InDesign*, uitgevers prijzen hun fondsen aan door middel van pdf's en menig nieuw boek wordt tegenwoordig ook als *e-book* uitgebracht. Er kan onderscheid gemaakt worden tussen vroege hypertextverhalen, die vooral tekstueel van aard waren, en latere vormen. De oervorm van digitale literatuur bestaat uit hypertextfictie en aan het einde van de twintigste eeuw worden er met behulp van computertechnologie verhalen gecomponeerd die zich niet laten lezen door een door de schrijver vooraf bepaalde volgorde. Met behulp van die technologie markeren ze woorden en zinsdelen met hyperlinks die verwijzen naar andere stukken tekst. Lezers zijn zo in staat om hun route door het verhaal zelf te bepalen. Niet alleen wordt elke hypertext als uniek gezien, elke lezing is uniek. Bij deze werken geeft de schrijver de regie uit handen, waardoor lezers hun invloed op het proces juist zien toenemen. Zij bepalen nu mede de structuur van de tekst (Delany & Landow, 1991; Bakker, 2015).

Hyperfictie heeft het echter niet verder geschopt dan een selecte groep liefhebbers, en tot op heden worden hyperfictieteksten genegeerd door literaire critici en ontbreken ze op algemene literaire canonlijsten (Bakker, 2015). Volgens Mangan en Van der Weel (2016) voelen lezers helemaal geen behoefte om zeggenschap uit te oefenen in een verhaal of roman. Volgens hen weegt het veel zwaarder dat lezers zich betrokken voelen bij het lot van de personages of dat ze emotioneel plezierige gevoelens ervaren bij onverwachte plotwendingen. Daarnaast is er sprake van *getting lost in cyberspace* en *cognitive overload*. Lezers raken

hierdoor verdwaald en gedesoriënteerd, waardoor ze niet in staat zijn om een coherent mentaal plaatje van het verhaal te creëren. Om deze beide gevolgen op te lossen, is er in verschillende empirische onderzoeken door McDonald en Stevenson (1998) en DeStefano en LeFevre (2007) gepoogd om desoriëntatie en cognitieve overbelasting te voorkomen door de hypertextlezers zwaardere restricties op te leggen. Dit beperkte hen weliswaar in hun keuzevrijheid, maar bood ook een steviger houvast. Hoewel de oervorm van digitale literatuur bestaat uit hypertextfictie, onderscheiden Bluijs et al. (2022) drie generaties digitale literatuur, die in de volgende subparagrafen toegelicht zullen worden.

### **2.1.1 Pre-digitale literatuur**

Nog voor de introductie van de *personal computer* (pc) waren er literaire werken die gebruikmaakten van de mogelijkheden van de computer, ook wel aangeduid met de term *pre-digitale literatuur*. Het behoeft nader onderzoek in welke mate er in Nederland en Vlaanderen vormen van digitale literatuur werden gemaakt in de eerste decennia van het computertijdperk (Bluijs et al., 2022). Willy Martin (2020) schreef een kort onderzoeksartikel waarin hij Hugo Brandt Corstius, hoogleraar computerlinguïstiek en literair auteur, de eerste Nederlandse auteur noemde die literair experimenteerde met de computer. Brandt Corstius publiceerde een met de computer gemaakt gedicht in het *Hollands Maandblad* in 1963, bestaande uit vijftig versregels met telkens één woord, geschreven in een ouderwets aandoende spelling. Eén jaar later, in 1964, experimenteerde Brandt Corstius opnieuw, maar dit keer met een rederijkerssonnet genaamd ‘Een jaar later’. Een andere auteur die vroeg toegang had tot computers, was Gerrit Krol. In 1971 publiceerde hij zijn bundel *APPI: Automatic Poetry by Pointed Information*. Deze gedichten waren aan de hand van een door Krol geschreven programma tot stand gekomen (Gielis, 2005; Mourits, 2018; Bluijs et al., 2022). Naast *APPI* werd *Computer Poems* uitgebracht door Richard Bailey (1973). In *Computer Poems* zijn met de computer gegenereerde klankgedichten van Greta Monach opgenomen. Monach (1973) bracht in 1973 *Compoëzie* uit, een essay over de mogelijkheden van de computer voor poëzie, geïllustreerd aan de hand van een aantal voorbeelden (Bluijs et al., 2022).

### **2.1.2 Eerste generatie digitale literatuur**

In de jaren tachtig en negentig experimenteerden schrijvers met non-lineaire, interactieve verhalen. Volgens Hayles (2002) wordt de eerste generatie digitale literatuur van het internet gekenmerkt door de grote nadruk op tekst en het gebruik van hyperlinks. Hierbij bepalen lezers door op hyperlinks te klikken hoe zij zich door de tekst willen bewegen, waardoor er een andere

leesweg ontworpen wordt. De tekst wordt hierdoor non-lineair, en heeft dus niet één structuur, maar vele structuren: verschillende vertakkingen, verbindingen, grafische elementen, muzikale elementen, enzovoort, die in de structuur geïntegreerd worden (Bakker, 2010).

Aan het eind van de jaren zeventig en tachtig werd een belangrijk kenmerk van veel digitale literatuur geïntroduceerd, namelijk de interactiviteit. Computergebruikers konden zich vrij door de hypertext bewegen door te kiezen uit voorgeprogrammeerde mogelijkheden (Pressman, 2014; Bluijs et al., 2022). Een Nederlandstalig voorbeeld van hypertextfictie is *Nijmeegs avontuur* (1980) van Wim Couwenberg. In dit spel moet de speler zich een weg door Nijmegen banen door commando's in te typen. Een ander voorbeeld is *Hollanditis* (1985), een avonturenspel over de plaatsing van Amerikaanse kernwapens op Nederlands grondgebied. Door middel van tekstinvoer kan de speler proberen om plaatsen tegen te houden of om de raket juist ergens te plaatsen. Door de grote nadruk op tekst en verhaal sluiten deze voorbeelden van hyperfictie aan bij verhalend proza, maar over de literariteit ervan kan getwist worden (Bluijs et al., 2022).

Met de komst van het *World Wide Web* kreeg hyperfictie er nog meer mogelijkheden bij: talige tekens werden verrijkt met afbeeldingen, animaties, kleur en geluid. Nog een stap verder gaat de driedimensionale wereld waarin lezers fysiek kunnen rondwandelen. Hierbij gaat het om locatiegebaseerde verhalen waarbij de toeschouwer wordt gestuurd door aanwijzingen en een wandeling maakt door de omgeving, ondersteund met *virtual reality* (Hayles, 2008; Bakker, 2008; Bakker, 2010). *De baron* (2006) van Victor Gijsbers is een voorbeeld van een Nederlands interactief fictieverhaal (Bluijs et al., 2022). Over het Nederlandse en Vlaamse hypertextverhaal als literaire vorm is echter weinig bekend (Van Looy, 2003; Bluijs et al., 2022).

### **2.1.3 Tweede generatie digitale literatuur**

Vooraf rond 2000 was er veel academische aandacht voor hypertextfictie, maar nu focust de term *digitale literatuur* in Nederland en Vlaanderen vooral op projecten die gebruikmaken van de multimodale mogelijkheden van het computerscherm. Voorbeelden van dit soort projecten zijn *Smeekbede* (2010), een *stop motion*-animatie gemaakt door Jan Pieter van Laar, op basis van een bestaand gedicht van Mustafa Stitou, en de bewegende *Flash*-gedichten van Tonnus Oosterhoff (Bluijs et al., 2022). Hayles (2008) kenschetst de tweede generatie door het gebruik van mogelijkheden van het web en de computer als multimediaal platform: van gedichten die dus met behulp van *Flash* dansen op het scherm tot aan literaire smartphone-apps. Bluijs et al.

(2022) geven aan dat animatie een belangrijke digitale component was, zelfs als het ging om uit papier geknipte letters die door oudere *stop motion*-techniek tot leven zijn gewekt.

Belangrijke begrippen in de tweede generatie digitale literatuur zijn gericht op crossmedialiteit en (her)oralisering. Crossmedialiteit houdt in dat er is gekozen voor meerdere kanalen om een werk uit te zenden, naast een roman kan er bijvoorbeeld ook sprake zijn van een film of een game. (Her)oralisering heeft te maken met een hernieuwde belangstelling voor oraliteit. Hierbij wordt bijvoorbeeld gedacht aan *poetry slam* en in meer traditionele vormen van het voordragen van poëzie – zowel fysiek als online. Een ander voorbeeld zijn luisterboeken, die eerder te beluisteren waren op *iPods* en mp3-spelers, maar later ook via laptops, computers en smartphones (Bluijs et al., 2022).

### **2.1.4 Derde generatie digitale literatuur**

Volgens Leonardo Flores (2019) is digitale literatuur die tot stand komt op social mediaplatforms als *Instagram*, *X* (voorheen *Twitter*) en *Facebook* van een andere aard dan de tweede generatie digitale literatuur. Hij spreekt dan ook van een derde generatie digitale literatuur. De reden hiervoor is dat deze platforms toegankelijk zijn voor iedereen; er is geen specifieke *tech*-kennis nodig om dit soort digitale literatuur te maken en te verspreiden. Daarnaast kan er met deze platforms gemakkelijk een groot publiek bereikt worden. De grootste groep van deze sociale mediagebruikers is niet bewust op zoek naar digitale literatuur en dat leidt tot twijfel over de mate waarin *Instagram*-gedichten gebruikmaken van de mogelijkheden van digitale media. Ze zijn weliswaar multimodaal, maar vaak is er één component die deze gedichten onderscheidt van de gedichten op papier: namelijk dat de gedichten op een digitaal medium gepubliceerd worden. Hoewel deze gedichten vaak actief gevormd zijn door digitale media, wordt er regelmatig verwezen naar *analoge* media. René Oskam en Lars van der Werf zijn voorbeelden van dit type dichters en zij publiceren vooral gedichten met een *vintage*-look. Hun gedichten zijn met typmachines of met de hand geschreven en zijn vaak voorzien van een *polaroid*-filter (Dera & Van der Starre, 2021; Van der Starre, 2021; Bluijs et al., 2022).

Aan het begin van het millennium kon men makkelijk onderscheid maken tussen gedrukte literatuur en literatuur van het scherm, maar de grenzen tussen analoge en digitale media vervagen en dat is karakteriserend voor het postdigitale tijdperk. De dichtbundel *Het is warm in de hivemind* (2021) van Maxime Garcia Diaz illustreert die vervaging. Het is een papieren dichtbundel, maar toch is de bundel ook als digitale literatuur te beschouwen. In de bundel stroomt de taal van het internet namelijk de gedichten binnen; Garcia Diaz maakt veelvuldig gebruik van emoticons, chattermen, hashtags en URL's. De derde generatie digitale

literatuur gaat niet over het experimenteren met de mogelijkheden van media, maar over het vanzelfsprekend gebruikmaken ervan (Bluijs et al., 2022).

Daarnaast heeft kunstmatige intelligentie (AI) in de afgelopen jaren een opmerkelijk aandeel in de wereld van digitale literatuur verworven. Deze technologische ontwikkelingen hebben niet alleen invloed op de manier waarop literatuur wordt geschreven, maar opent ook deuren voor creatieve en narratieve experimenten. Een voorbeeld van kunstmatige intelligentie die in staat is om dergelijke experimenten uit te voeren, is *ChatGPT*. Er is momenteel nog weinig bekend over de relatie tussen kunstmatige intelligentie (AI) en de letterkunde, wat zorgt voor een extra golf in de ontwikkeling van de derde generatie digitale literatuur.

## **2.2 De literariteit van digitale literatuur**

Eerder werd in paragraaf 2.1.2 geschreven dat er getwist zou kunnen worden over in hoeverre digitale literatuur literair is en wat tot literatuur gerekend zou kunnen worden. Het blijft echter lastig om een sluitende definitie te geven van het begrip *literatuur* en om te bepalen wat precies als *literatuur* kan worden beschouwd. Een belangrijke factor die hierin meespeelt, is het literatuuronderwijs dat mede bepaalt wat als literatuur wordt beschouwd en wat niet. Het begrip *literatuur* dekt verschillende praktijken en tegenwoordig omvat *literatuur* ook populaire literatuur, jeugdliteratuur, non-fictieboeken, films, series en games die zich op de literaire traditie beroepen (Dera, 2020). Volgens Hayles (2008) verhoudt digitale literatuur zich tot literatuur door middel van verwijzingen naar literaire genres of andere literaire werken. Digitale literatuur kan daarnaast als *literair* beschouwd worden door de betrokkenheid van een literair auteur of een literaire instantie. Een voorbeeld hiervan is de literaire game *The Almost Gone* (2018) waarvan het scenario is geschreven door de Vlaamse schrijver Joost Vandecasteele, een literaire auteur. Bovendien is de game tot stand gekomen met een subsidie van het Nederlandse Letterenfonds (Bluijs et al., 2022) en baseert deze game zich op de literaire traditie. Al deze factoren maken *The Almost Gone* (2018) dus tot een voorbeeld van digitale literatuur.

## **2.3 Eindtermen voor literatuur in het curriculum havo/vwo**

In de volgende paragraaf zullen de eindtermen voor literatuur in het curriculum voor havo/vwo schematisch weergegeven worden. Hierbij worden de eindtermen gespecificeerd in het Referentiekader Taal (SLO, 2009), de eindtermen voor het schoolvak Nederlands havo/vwo

bovenbouw uit de Handreiking schoolexamen (SLO, 2012), en de curriculumvernieuwingen (Curriculum.nu, 2019).

### 2.3.1 Huidige curriculum havo/vwo

Tabel 1 geeft een schematische weergave van het onderdeel ‘Lezen: Fictionele, narratieve en literaire teksten’ in het Referentiekader Taal. Deze tabel beschrijft de taalniveaus voor het onderdeel ‘Lezen’ voor zowel niveau 3F (eindniveau havo) als 4F (eindniveau vwo). Deze niveaus worden vaak gebruikt om de taalvaardigheid van leerlingen te meten.

Tabel 2 presenteert op schematische wijze de eindtermen van het schoolvak Nederlands in de bovenbouw van het havo/vwo, specifiek van domein E: Literatuur. Deze eindtermen geven aan wat leerlingen specifiek moeten bereiken binnen het kader van het vak Nederlands.

**Tabel 1**

*Referentiekader Taal*

	Niveau 3F	Niveau 4F
<b>Algemene omschrijving</b>	Kan adolescentenliteratuur en	Kan
Lezen: Fictionele, narratieve en literaire teksten	eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen.	volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch lezen.
<b>Tekstkenmerken</b>	De teksten hebben een relatief complexe structuur. Literaire procedés, zoals perspectiefwisselingen en tijdsprongen, zijn tamelijk expliciet. Naast de concrete betekenislaag is er ook sprake van een diepere laag. De teksten appelleren vooral aan persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken.	De literaire procedés zijn complex, zoals een onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen en een metaforische stijl. Bij oude teksten is de taal, inhoud en vorm gedateerd.

**Tabel 2***Eindtermen Nederlands havo/vwo bovenbouw*

	<b>E1: Literaire ontwikkeling</b>	<b>E2: Literaire begrippen</b>	<b>E3: Literatuurgeschiedenis</b>
<b>Domein E: Literatuur</b>	De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.	De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.	De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

In zowel het Referentiekader Taal als in de eindtermen van de bovenbouw van het havo/vwo wordt er geen expliciete aandacht besteed aan digitale literatuur, ondanks de ruimte die er is om dit fenomeen te integreren. Het Referentiekader legt met name de nadruk op het lezen van ‘volwassenenliteratuur’, waarbij de teksten een complexe structuur hebben, er diepere betekenislagen en persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken aan bod komen, en er ook gedateerde vormen en inhouds aanwezig zijn. Digitale literatuur kan echter ook complexe structuren en diepere betekenislagen bevatten door non-lineairiteit en interactieve dimensies. Bovendien biedt digitale literatuur een goede gelegenheid om complexe structuren te herkennen, aangezien non-lineaire teksten niet één, maar vele structuren kunnen hebben (Bakker, 2010).

De eindtermen richten zich momenteel voornamelijk op het verslag uitbrengen van leeservaringen van ‘literaire teksten’, het herkennen en onderscheiden van literaire teksten en het plaatsen van literaire werken in historisch perspectief. Ook hier wordt er geen specifieke aandacht besteed aan het fenomeen *digitale literatuur*. Digitale literatuur kan echter een relevante plaats innemen bij het beargumenteerd verslag uitbrengen van leeservaringen, waarbij leerlingen leren om hun digitale leeservaring te beargumenteren. Digitale literatuur levert immers een andere leeservaring op dan gedrukte literatuur, vanwege het interactieve en multimediale karakter (Bakker, 2021). Bovendien kan digitale literatuur een geschikte plaats innemen bij het herkennen en onderscheiden van literaire tekstsoorten. Leerlingen zouden bijvoorbeeld in staat moeten zijn om onderscheid te maken tussen digitale en niet-digitale

teksten, evenals tussen lineaire en non-lineaire teksten. Ten slotte zou digitale literatuur een plek kunnen krijgen in de literatuurgeschiedenis van de 21<sup>e</sup> eeuw, waarbij er wordt ingespeeld op het fenomeen *digitale literatuur*, dat een steeds prominentere rol in het literatuuronderwijs speelt als gevolg van de toenemende digitalisering van de samenleving.

### 2.3.2 Curriculumvernieuwing havo/vwo

De huidige kerndoelen voor het voortgezet onderwijs stammen uit 2006 en vanaf dat jaar zijn de meeste kerndoelen hetzelfde gebleven. De samenleving, banenmarkt en het vervolgonderwijs zijn sterk veranderd, dus hebben de kerndoelen aanpassing nodig. Een bijgewerkt curriculum helpt leerlingen volgens de Rijksoverheid (z.d.) met hun toekomst. Zo is digitale geletterdheid een heel belangrijk aspect geworden in de samenleving, waardoor het een apart kerndoel wordt. Dit kerndoel staat nu nog niet in het curriculum (Rijksoverheid, z.d.).

Sinds 2022 zijn de meesterschapsteams, bestaande uit verschillende vakdidactici, universitair docenten en hoogleraren, gestart met het herzien van de kerndoelen bij het schoolvak Nederlands. Het is de bedoeling dat de commissie eind 2024 zorgt voor een eindadvies, waarin de eerste concepteindtermen zullen staan (Rijksoverheid, z.d.). Omdat dit onderzoek zich focust op digitale literatuur, zijn alleen de doelen die iets zeggen over de digitalisering overgenomen.

**Tabel 3**

*Curriculumvernieuwingen havo/vwo Nederlands en digitale geletterdheid*

<b>Leergebied</b>	<b>Omschrijving</b>
<b>Nederlands</b>	Onderdeel Taal & communicatie: om doelgericht te communiceren, leren leerlingen lezen en schrijven en verwerven ze inzicht in hoe taal in elkaar zit en werkt. Leerlingen leren communiceren in verschillende situaties die voor hen herkenbaar en/of nuttig zijn. Ze leren hun communicatie afstemmen op doel en publiek en ze leren kritisch en efficiënt omgaan met de continue stroom aan (digitale) informatie.
<b>Digitale geletterdheid</b>	Digitale geletterdheid komt binnen vier domeinen terug: informatievaardigheden, mediawijsheid, ICT-basisvaardigheden en <i>computational thinking</i> . In het voortgezet onderwijs wordt de digitale wereld groter.



Leerlingen leren kritisch over technologievraagstukken nadenken, want digitale technologie speelt immers een rol in het leven en werken van mensen.

Bij het onderdeel ‘Taal & communicatie’ leren leerlingen kritisch en efficiënt om te gaan met de voortdurende stroom aan (digitale) informatie in de samenleving. Ze maken kennis met nieuwe tekstsoorten en bijbehorende registers. Dit stelt hen in staat om inzicht te krijgen in hoe taal in elkaar zit en hoe taal betekenis creëert. Leerlingen leren communiceren in verschillende, betekenisvolle taalgebruikssituaties. Ze verwerken en produceren een breed scala aan teksten, zowel mondeling, schriftelijk, digitaal als multimodaal. Hierbij verdiepen ze zich in teksten die een rijke en uitdagende inhoud hebben en van goede taalkwaliteit zijn. De onderwerpen die aan bod komen, kunnen afkomstig zijn uit het eigen leergebied, andere leergebieden of een bredere maatschappelijke context. Binnen deze onderdelen vallen de zogenaamde ‘Grote opdrachten’ (Curriculum.nu, 2019).

Eén van deze opdrachten is ‘Grote opdracht 5: Doelgericht communiceren’. Hierbij leren leerlingen steeds bewuster en steeds passender hun mondelinge, schriftelijke, digitale en multimodale communicatie af te stemmen op doel, publiek en de taalgebruikssituatie. Leerlingen leren spreken, gesprekken voeren, luisteren, kijken, lezen en schrijven via verschillende media. Daarnaast is ‘Grote opdracht 6: Kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken’ een opdracht. Hierbij leren leerlingen een kritische blik te ontwikkelen op de betrouwbaarheid, correctheid en bruikbaarheid van verschillende bronnen. Ze leren informatie op waarde te schatten en hoofd- en bijzaken te onderscheiden. Het gaat dan om informatie uit verschillende digitale en niet-digitale, lineaire en non-lineaire teksten. Ze leren wat de overeenkomsten en verschillen zijn tussen digitale en niet-digitale, lineaire en non-lineaire teksten. Deze kennis gebruiken ze om kritisch om te gaan met (digitale) informatie. Hier passen ze hun leesaanpak op aan, waarbij ze een diepe manier van lezen bewust toepassen. Ze worden zich ervan bewust dat ze voldoende inhoudelijke kennis van een onderwerp nodig hebben, en zonder inzicht in talige, visuele en retorische middelen, zijn ze onvoldoende bestand om om te gaan met digitale informatie (Curriculum.nu, 2019).

Digitale geletterdheid heeft momenteel nog geen plek in de huidige kerndoelen en examenprogramma’s. Het leergebied kan echter voor een groot deel worden opgenomen binnen andere leergebieden, waarbij deze leergebieden er profijt van kunnen hebben. Hierbij wordt er onder andere verwezen naar het schoolvak Nederlands. Het digitaal publiceren van een tekst

kan bijvoorbeeld een onderdeel zijn van dit schoolvak, omdat het mogelijkheden biedt om het leren en schrijven van teksten te ondersteunen (Curriculum.nu, 2019).

Hoewel digitale literatuur op dit moment nog een beperkte rol speelt in het schoolvak Nederlands in de bovenbouw van het havo/vwo, zal zij naar verwachting een grotere rol gaan spelen in het hernieuwde curriculum, waarin digitale geletterdheid ook een prominentere plaats zal innemen. Leerlingen krijgen via digitale literatuur de kans om digitale geletterdheid te ontwikkelen, omdat ze door het lezen van digitale literaire werken verschillende digitale vaardigheden zullen verwerven (Bluijs et al., 2021).

## **2.4 Digitale literatuur in het onderwijs**

In de volgende alinea's zal worden geschetst welke toepassingsmogelijkheden van digitale literatuur in het onderwijs tot op heden in de wetenschap gesuggereerd zijn. Hoewel er veel theorie over digitale literatuur bestaat, is er nog weinig bekend over de toepassingsmogelijkheden van het fenomeen in de onderwijspraktijk (Bluijs et al., 2022) en om die reden is deze informatie, in het licht van de onderzoeksvraag, relevant.

### **2.4.1 Leesvaardigheid en verhaalbegrip**

De opvallendste verandering op het gebied van leesgedrag is de afgelopen jaren de verschuiving van boek naar scherm. Het lezen van teksten wordt daarmee multimediaal en interactief. Hierbij geldt er vooral dat er een toename is in het lezen van kortere teksten, denk aan nieuwsberichten en berichten op sociale media. Daarnaast neemt het lezen van lange teksten juist af, terwijl het wetenschappelijk evident is dat het lezen van lange teksten bijdraagt aan de leesvaardigheid (Lerikkanen et al., 2019; Hakemulder & Mangen, 2021). Door het digitale lezen bestaat er een bedreiging op het immersieve, diepgaande lezen (Carr, 2011; Wolf, 2018). Hakemulder en Mangen (2021) hebben onderzocht welke gevolgen de digitalisering heeft voor de verandering in de leesgewoonten en -processen van leerlingen. Het frequent lezen van kortere teksten bleek niet te zorgen voor betekenisvolle leeservaringen en het lezen van een verhaal van een scherm riep een minder diepe ervaring op dan het lezen van papier doet. Het is echter zo dat het onmogelijk is om te stoppen met het lezen van korte teksten op het internet en het wordt zelfs onwenselijk geacht. Het verliezen van de diepe leesvaardigheid lijkt daarmee wel samen te hangen. *Diep lezen* wordt omschreven als een proces waarbij lezers in een tekst duiken, verbanden leggen om tot een grondig begrip te komen, reflecteren op de gelezen tekst en er vervolgens een mening over vormen (Barzillai & Wolf, 2009). Ongestoord wegduiken in een

boek en daarmee even compleet van de wereld te zijn, lijkt nauwelijks mogelijk wanneer er een smartphone in de buurt ligt waar steeds meldingen op binnen komen. Doordat er minder diep gelezen wordt, bestaat er de aanname dat jongeren gaandeweg niet meer in staat zullen zijn om zich voor een langere tijd op grotere stukken tekst te kunnen concentreren (Wolf, 2018), en dat vormt mogelijk een probleem voor hun latere loopbaan, waarbij dit van groot belang is. Volgens Segers en Van Steensel (2021) zijn causale verbanden tussen schermtijd en leesvaardigheid echter nog niet overtuigend aangetoond.

Bakker (2015) heeft onderzocht wat het effect is van hyperfictie op het verhaalbegrip van adolescenten. Hierin wordt onderzocht in hoeverre en op welke wijze er bij hen een immersieve leeswijze wordt gefaciliteerd door na het experiment informatie te verzamelen over leesplezier, leesfrequentie en lees kwaliteit. Bakker (2015) heeft het experiment uitgevoerd aan de hand van een en hoofdstuk uit een *Young Adult*-roman, namelijk ‘Honderdvierenzestig dagen’ uit *Alles ruikt naar chocola* (2011) van Sidney Vollmer. Bij deze vorm van digitale literatuur zijn de woorden en zinsdelen voorzien van hyperlinks die op hun beurt weer verwijzen naar filmpjes, liedjes en webteksten die weer te maken hebben met het inhoudelijke verhaal. Eerder werd geschetst dat de digitalisering de cultuur van het diep lezen zou ondermijnen (Wolf, 2007; Carr, 2011; Van der Weel, 2011), maar Bakker (2015) is optimistischer. Hij verwacht dat het effect voor verschillende groepen uiteenloopt. Uiteindelijk komt naar voren dat dergelijke extra’s als beweging en animatie besef creëren, waardoor gebeurtenissen, oorzaken en gevolgen beter doorgrond worden door lezers, waarbij het verhaalbegrip toeneemt (Bus, Swarts & Takacs, 2014; Bakker, 2015).

Een voorbeeld van een literair werk dat het de leesvaardigheid en het verhaalbegrip van leerlingen op deze manier kan vergroten, is de literaire smartphone-applicatie *Bitterveld* van Liesbeth Eugelink, waarbij de aanklikbare hotspots een grote meerwaarde hebben op de woordenschat en het verhaalbegrip van de leerlingen. In *Bitterveld* reist de hoofdpersoon met de Berlijnse S-Bahn en U-Bahn naar verschillende herdenkingsmonumenten in de stad en observeert reizigers. Gebruikers van de app ontdekken welke verbanden er bestaan tussen die observaties en de Tweede Wereldoorlog, waarbij er voor elke lezer een andere leesweg gecreëerd wordt (Eugelink, z.d.).

Hoewel de meningen over het effect van digitale media op de leesvaardigheid van leerlingen uiteenlopen, is het interessant om te bevragen hoe docenten Nederlands aankijken tegen het gebruik van digitale literatuur bij het vergroten van de leesvaardigheid van leerlingen.

### 2.4.2 Woordenschat

Uit een meta-analyse van 43 studies door Bus et al. (2014) blijkt dat dergelijke digitale extra's ten opzichte van gewone gedrukte boeken een grote meerwaarde hebben: de digitale extra's vergroten de woordenschat van jonge kinderen. Aanklikbare *hotspots* met woordbetekenissen en meerkeuzevragen zorgen ervoor dat kinderen beter woorden kunnen verwerken, waaruit blijkt dat ze hun woordenschat vergroten (Bus & Smeets, 2012). Omdat de bestaande studies zich voornamelijk richten op peuters en kleuters, is het nog onduidelijk hoe multimedia en interactiviteit uitpakken bij oudere kinderen. Wat wel bekend is, is dat leerlingen op de basisschool en de middelbare school meer plezier kunnen krijgen in het lezen dankzij digitale boeken (Ehmig, Menke & Reuter, 2011; Johnson, McKenzie, Miranda & Williams-Rossi, 2011; Tveit & Mangen, 2014; Bakker, 2015).

Een voorbeeld van een literair werk dat de woordenschat van basisschoolleerlingen kan vergroten, is bijvoorbeeld *Met opa op de fiets* (2004) van Stefan Boonen. *Met opa op de fiets* is een digitaal prentenboek, waar meerkeuzevragen aan zijn toegevoegd (Bus & Smeets, 2009). Voor middelbare schoolleerlingen zou *The Almost Gone* (2018) van Joost Vandecasteele een voorbeeld zijn van een literair werk dat de woordenschat van leerlingen kan vergroten. Aan de hand van verschillende opdrachten en meerkeuzevragen over dood, verlies en geestelijke gezondheid, vertaald naar een hedendaags sprookje met soundtrack, lossen lezers deze puzzelgame op.

Dergelijke digitale extra's vergroten dus de woordenschat van jonge kinderen (Bus et al., 2014). Het blijft echter onduidelijk welk effect digitale literatuur heeft op de woordenschat van middelbare scholieren, en daarom is het interessant om te onderzoeken hoe docenten Nederlands denken over het gebruik van digitale literatuur als middel om de woordenschat van leerlingen te vergroten.

### 2.4.3 Digitale geletterdheid en mediawijsheid

Digitale teksten en beelden komen steeds vaker in de plaats van papieren tekstvormen en daar moeten leerlingen mee leren omgaan (Platform Onderwijs2032, 2016; Clemens, 2018). Daarnaast is het schoolvak Nederlands vaak te gefocust op gedrukte boeken, en negeert het schoolvak digitale media en online lezen vaak grotendeels. Zo ontstaat er een kloof tussen wat leerlingen doen in hun vrije tijd, veelal op smartphones en tablets, en wat ze op school leren (Driessen, 2013). De vaardigheden die ze op school aangeleerd krijgen, komen niet overeen met de taken die ze thuis uitvoeren (Van de Ven, 2019).

De term *digitale geletterdheid* is geïntroduceerd door de overheid, SLO en Kennisnet. Het ministerie van Onderwijs heeft aangegeven dat digitale geletterdheid van groot belang is en dus aandacht moet krijgen in het curriculum. Hierbij wordt er expliciet naar het schoolvak Nederlands verwezen: kritisch teksten lezen, bespreken en leren omgaan met informatiebronnen verdienen meer aandacht. Onder *digitale geletterdheid* verstaat de overheid: basiskennis van ICT, informatievaardigheden, mediawijsheid en *computational thinking*. Bij basiskennis van ICT gaat het erom dat de leerlingen de laatste digitale mogelijkheden kennen en kunnen bedienen en gebruiken. Bij informatievaardigheden is het belangrijk dat leerlingen in staat zijn om informatie beredeneerd te kunnen selecteren en gebruiken en grote hoeveelheden data te kunnen beheren en verwerken. Bij mediawijsheid draait het om goed en verantwoord leren omgaan met media, waarbij leerlingen een actieve en kritische houding hebben tegenover hun mediagedrag en dat van anderen. *Computational thinking* houdt in dat leerlingen de essentie van computertechnologie begrijpen en computers kunnen inzetten om een probleem op te lossen (Platform Onderwijs2032, 2016; Clemens, 2018).

In hetzelfde rapport komt digitale geletterdheid ook terug als nieuw onderdeel bij het schoolvak Nederlands. Omdat er steeds meer digitale teksten en beelden geraadpleegd worden, is het van belang dat leerlingen weten hoe ze hiermee om moeten gaan en weten hoe ze de informatie van digitale media kunnen begrijpen en verwerken. Daarbij is mediawijsheid een belangrijk sleutelbegrip, want het is belangrijk dat leerlingen in staat zijn om een actieve en kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen mediagedrag en dat van anderen (Platform Onderwijs2032, 2016; Clemens, 2018). Door de digitalisering zouden de lessen hierop aangepast moeten worden; zo kan het lezen van online teksten op dezelfde kritische manier behandeld worden als het lezen van papieren teksten. Daarnaast kunnen leerlingen nieuwe tekstsoorten leren gebruiken, bijvoorbeeld bloggen over een boek of hoe ze online kunnen solliciteren (Clemens, 2018).

Digitale geletterdheid is daarnaast een belangrijke competentie bij het lezen van digitale literatuur, bijvoorbeeld bij de dichtbundel *Het is warm in de hivemind* (2021) van Maxime Garcia Diaz. Zoals Bluijs et al. (2022) al schetsten, is dit een bundel waarbij een zekere mate van digitale geletterdheid van lezers nodig is: deze lezers zijn in staat om de chattaal en emoticons die in de bundel voorkomen direct te begrijpen, daarnaast zien ze dat de hyperlinks URL's zijn naar het internet, en zijn ze in staat om die URL's op te zoeken.

Een onderdeel van digitale geletterdheid is volgens Van de Ven (2019) creatieve geletterdheid. Zij heeft gepoogd hier een invulling aan te geven door iets wat zij *creatief lezen* noemt. Om deze creatieve geletterdheid te ondersteunen, kan digitale literatuur ingezet worden.

Van de Ven (2019) denkt bij het begrip *digitale literatuur* aan teksten die experimenteren met innovatieve, multimodale representatiestrategieën. Zulke teksten integreren literatuur met nieuwe media – van print tot tablet, en *E-books* tot crossmedia multiplatformen.

Digitale literaire teksten sporen ons aan om lezen te beschouwen in actieve termen. Soms betekent dit dat lezers wordt gevraagd om iets te schrijven, zoals in *Hartenjager* (2015) van Arnon Grunberg en Hanne Marckmann. Hierbij wisselt de lezer in een *iOS*-app berichten uit met fictieve personages aan de hand van een literaire *dating game*. Dit werk dwingt leerlingen te navigeren tussen verschillende formats en stimuleren creatieve geletterdheid, waarbij traditionele vaardigheden gecombineerd worden met bewust en reflectief lezen. Dit zijn vaardigheden die belangrijk zijn voor het lezen in *online* en *offline* informatieomgevingen zoals journalistieke teksten op online nieuwsplatforms en sociale media (Van de Ven, 2019). Door hybrideteksten als *Hartenjager* (2015) kan het literatuuronderwijs een brug slaan tussen enerzijds de inzet van het papier, waarbij het om het begrijpend en reflectief lezen gaat, en anderzijds de inzet van digitale geletterdheid, waarbij leerlingen leren om kritisch met het digitale gedeelte om te kunnen gaan. Het lezen van dit soort hybride werken biedt namelijk een training in vaardigheden zoals interpretatie, analyse en synthese.

Digitale geletterdheid komt terug als nieuw onderdeel in het curriculum, omdat er steeds meer digitale teksten geraadpleegd worden. Het is essentieel dat leerlingen in staat zijn om met digitale teksten om te gaan en begrip te hebben van hoe ze digitale informatie kunnen begrijpen (Platform Onderwijs2032, 2016; Clemens, 2018). Bovendien gaan digitale geletterdheid en digitale literatuur hand in hand: een zekere mate van digitale geletterdheid is vereist voor leerlingen bij het lezen van digitale literatuur (Bluijs et al., 2022), maar tegelijkertijd kunnen leerlingen door het lezen van digitale literatuur ook hun digitale vaardigheden ontwikkelen (Bluijs et al. 2021). Om deze redenen is het opnieuw interessant om te onderzoeken hoe docenten Nederlands denken over het gebruik van digitale literatuur als middel om de digitale geletterdheid en mediawijsheid van leerlingen te vergroten.

#### **2.4.4 Leesbevordering**

Digitale leesmedia kunnen ook worden ingezet voor leesbevordering, maar daarbij is het belangrijk om te weten hoe deze media zich precies verhouden tegenover het stimuleren van het lezen van papieren boeken. Aan de ene kant liggen er bedreigingen, want digitale media brengen wat betreft hun kwantiteit concurrentie voor het boek, waardoor ze de ontleding kunnen versterken (De Haan & Huysmans, 2010; Wennekers et al., 2018; Bakker, 2021). Aan de andere kant verruimen digitale media leesapparaten en leesapplicaties, omdat ze variatie aanbren-

en keuzes en uitbreidingen bieden om leerlingen te stimuleren om te gaan lezen (Bus et al., 2015). Digitale literaire werken kunnen dus mogelijk leiden tot een andere leeservaring dan gedrukte literaire werken, vanwege hun interactieve en multimediale karakter. De verschillen tussen het papier en het digitale boek leiden uiteindelijk tot andere leeservaringen, waarbij het vegen en het scrollen wellicht de immersie kunnen verbreken en het begrip kunnen ondergraven (Bakker, 2021). Leesbevorderaars zien echter kansen die de digitalisering kan bieden voor de leescultuur (Stichting Lezen, 2012; Bakker, 2015). Generaties die opgroeien in het internettijdperk zien digitale media als vanzelfsprekender dan gedrukte boeken. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het leesplezier en de frequentie waarmee er gelezen wordt bij veel kinderen daalt vanaf het moment dat zij hebben leren lezen op de basisschool. Vrijwel direct neemt hun gebruik van digitale apparaten en online informatievoorzieningen toe (Huysmans, 2013).

De correlatie tussen het lezen van fictie in de vrije tijd en de leesvaardigheid wordt gaandeweg steeds sterker (Bus & Mol, 2011), en daarom is het zorgelijk dat het leesplezier en de frequentie van het lezen van boeken steeds meer afnemen (Bakker, Evers-Vermeul & Van Gils, 2020). Gelijktijdig gaan kinderen in de overgang naar de adolescentie steeds vaker gebruikmaken van digitale dragers zoals smartphones, tablets en computers, voor toepassingen als appberichten, sociale media en het streamen van muziek en films (Huysmans, 2013; DUO Onderwijsonderzoek, 2017; Bakker et al., 2020). Door bij leesinitiatieven en literatuuronderwijs in te haken op de digitalisering, kunnen jongeren wellicht het plezier in het lezen van boeken hervinden (Ehmig et al., 2011; Tveit & Mangen, 2014). Een voorbeeld van een literair werk dat kan dienen als leesbevorderaar, is wederom de literaire smartphone-applicatie *Bitterveld* van Liesbeth Eugelink. Het leesplezier wordt verhoogd, omdat gebruikers bezig zijn met een literaire tekst op hun mobiele telefoon, daarnaast wordt er een andere leesweg gecreëerd dan papier doet, wat het extra interessant maakt voor leerlingen.

Digitale media brengen dus variatie en keuzemogelijkheden die leerlingen kunnen aanmoedigen om te gaan lezen, vanwege hun interactieve en multimediale karakter (Bus et al., 2015). Om deze redenen is het belangrijk dat literatuuronderwijs inspeelt op de digitalisering, in de hoop dat leerlingen opnieuw het plezier in boeken hervinden (Ehmig et al., 2011; Tveit & Mangen, 2014). Het is daarom relevant om te onderzoeken hoe docenten Nederlands denken over het gebruik van digitale literatuur als middel om het leesplezier en de leesmotivatie van leerlingen te vergroten.

### 3. Methodologisch kader

Op basis van voorgaande bevindingen staat de volgende onderzoeksvraag gedurende deze masterscriptie centraal: *Wat voor beeld hebben docenten Nederlands van digitale literatuur en de rol die dit fenomeen zou kunnen spelen in het literatuuronderwijs?*

Om een indruk te krijgen hoe bovenbouwdocenten van het havo/vwo denken over dit fenomeen, is een enquête uitgezet die aangevuld is met vier focusgroepinterviews. In deze paragraaf zal naar voren komen hoe er gedurende dit onderzoek te werk is gegaan. Bij de enquêteparagraaf zal er gesproken worden over respondenten, en bij de interviewparagraaf zal er gesproken worden over participanten.

#### 3.1 Respondenten en participanten

Er is een enquête verspreid onder bovenbouwdocenten Nederlands van het havo/vwo via de Facebookgroep *Leraar Nederlands*, via de vakgroepen Nederlands binnen scholenstichting Achterhoek VO via *LinkedIn*, en via *Neerlandistiek.nl*. De enquête is in totaal gestart door 134 respondenten en is afgerond door 48 respondenten ( $N=48$ ). De *drop-out-rate* is 64,18%. Onder hen is 12,50% ( $N=6$ ) 'Man', is 85,42% ( $N=41$ ) 'Vrouw' en is 2,08% ( $N=1$ ) 'Anders'. De gemiddelde leeftijd van de respondenten was  $M=41,17$  jaar ( $SD=13,66$ ). De gemiddelde jaren leservaring van de respondenten was  $M=10,53$  jaar ( $SD=9,46$ ). 50% ( $N=24$ ) van de respondenten schreef een afstudeerscriptie gerelateerd aan de letterkunde, de andere 50% ( $N=24$ ) niet. 25% ( $N=12$ ) van de respondenten heeft een eerstegraads hbo-master gevolgd, 52,08% ( $N=25$ ) een eerstegraads universitaire master, 18,75% ( $N=9$ ) een doctoraal en 4,17% ( $N=2$ ) geen van bovenstaande. 70,83% ( $N=34$ ) van de respondenten geeft les aan zowel havo als vwo (inclusief gymnasium). 14,58% ( $N=7$ ) geeft alleen les aan havo en 14,58% ( $N=7$ ) geeft alleen les aan vwo (inclusief gymnasium). De respondenten zijn aan de hand van een zelfselecterende steekproef geselecteerd.

Daarnaast zijn er vier focusgroepinterviews afgenomen, waarbij de participanten zichzelf via de enquête hebben aangemeld om deel te nemen aan het interview. De focusgroepinterviews zijn afgenomen onder elf bovenbouwdocenten Nederlands ( $N=11$ ). Onder hen is 54,54% ( $N=6$ ) 'Vrouw', is 36,36% ( $N=4$ ) 'Man', en is 9,09% 'Anders' ( $N=1$ ). De gemiddelde leeftijd van de participanten was  $M=41$  jaar ( $SD=14,67$ ). De gemiddelde jaren leservaring van de participanten was  $M=11,27$  jaar ( $SD=12,26$ ). 45,45% ( $N=5$ ) van de participanten schreef een afstudeerscriptie gerelateerd aan de letterkunde. 27,27% ( $N=3$ ) heeft



een eerstegraads hbo-master gevolgd, 63,63% ( $N=7$ ) een eerstegraads universitaire master, 09,09% ( $N=1$ ) een doctoraal. 63,63% ( $N=7$ ) van de respondenten geeft les aan havo/vwo en 27,27% ( $N=3$ ) van de participanten geeft alleen les aan havo.

## **3.2 Materiaal**

Om data te verzamelen, is er gebruikgemaakt van een enquête die zowel open als gesloten vragen bevat en is opgezet in Qualtrics. Hierbij is er rekening gehouden met de alledaagse wijsheid die Krossnick en Presser (2016) bij enquêtes aanbevelen. Dit houdt in dat het belangrijk is om de formuleringen duidelijk en eenduidig te houden en om niet direct te starten met complexe vragen. De enquête bestaat in totaal uit zeventien vragen: zes vragen over de demografische gegevens en elf inhoudelijke vragen. Omdat er in een enquête niet direct doorgevraagd kan worden, met als resultaat dat de gegeven antwoorden te oppervlakkig zijn en dat de validiteit van het onderzoek kan beïnvloeden, is er gekozen om de enquête aan te vullen met vier focusgroepinterviews. In de laatste vraag is aan de respondenten gevraagd of ze hun (school)e-mailadres wilden achterlaten om deel te nemen aan het focusgroepinterview. Bij dit interview is er gewerkt met een interviewprotocol, waarin twee voorbeelden van digitale literatuur besproken werden, namelijk ‘AAN ALLES GEEN EIND’ van Tonnus Oosterhoff (2003) en ‘tijdens kantooruren’ van Dorien de Wit, uit de bundel *eindig de dag nooit met een vraag* (2021). Het protocol en de voorbeelden zijn terug te vinden in bijlage 8.2. Ook zijn alle transcripten terug te vinden in bijlage 8.3. De data-analyse van de enquête en het interview is op te vragen bij de onderzoeker.

### **3.2.1 De enquête**

#### **3.2.1.1 Demografische gegevens**

Als eerste zijn de demografische gegevens gevraagd, die zijn gebruikt om gerichtere analyses op de data te kunnen uitvoeren. Er is als eerste gevraagd wat het gender van de respondenten is, hierbij konden zij kiezen uit *Man / Vrouw / Anders / Ik zeg dat liever niet*. Als tweede is er gevraagd naar de leeftijd van de respondenten in jaren. Als derde is er gevraagd hoeveel jaren leservaring de respondenten hebben in de bovenbouw van het havo/vwo (inclusief gymnasium). Als vierde is gevraagd of de afstudeerscriptie van de respondenten betrekking had op een onderwerp gerelateerd aan de letterkunde, om te achterhalen of bepaalde kennis van digitale literatuur in relatie staat met een specialisatie of bijzondere interesse in de letterkunde. Als vijfde is gevraagd welk type master de respondenten hebben gevolgd, hierbij konden zij kiezen

uit *Eerstegraads hbo-master / Eerstegraads universitaire master / Doctoraal / Geen van bovenstaande*, om wederom te achterhalen of bepaalde kennis van digitale literatuur in relatie staat met het mastertype. Als zesde is gevraagd aan welke niveaus de respondenten lesgeven, hierbij konden zij kiezen uit *Bovenbouw havo / Bovenbouw vwo / Bovenbouw havo/vwo (inclusief gymnasium)*.

### **3.2.1.2 Inhoudelijke vragen**

Vervolgens zijn de inhoudelijke vragen gesteld die een globaal antwoord zullen vormen op de onderzoeksvraag. Om als eerste te achterhalen in hoeverre de respondenten bekend waren met het begrip *digitale literatuur*, is dit bevraagd aan de hand van een vijfpuntslikertschaal (*Totaal niet goed / Niet goed / Redelijk goed / Goed / Erg goed*).

Vervolgens is aan de respondenten gevraagd, indien zij een definitie zouden moeten geven van het begrip *digitale literatuur* in een lesmethode, hoe ze deze zouden formuleren. Er is hier specifiek gekozen voor de formulering ‘lesmethode’, zodat de respondenten een didactisch gerichte definitie zouden geven, die voor leerlingen ook te begrijpen is. Om te voorkomen dat de respondenten gingen gokken, omdat ze geen definitie konden geven, is er aan de vraag toegevoegd dat de respondenten de vraag open mochten laten of mochten invullen ‘Ik weet niet wat digitale literatuur is’.

Daarna is er gevraagd welke voorbeelden de respondent kent van het fenomeen *digitale literatuur*. Hier kregen de respondenten de mogelijkheid om tien voorbeelden van digitale literatuur in te vullen, indien bekend. Dit is gevraagd om te meten in hoeverre de respondenten repertoirekennis hebben van digitale literatuur door auteurs of titels te noemen.

Vervolgens zijn aan de respondenten vijf voorbeelden van digitale literatuur voorgelegd, gebaseerd op de secundaire literatuur over dit onderwerp. De respondenten konden aan de hand van een vijfpuntslikertschaal (*Zeer ongeschikt / Ongeschikt / Noch geschikt, noch ongeschikt / Geschikt / Zeer geschikt*) aangeven in hoeverre zij de teksten geschikt vonden om te bespreken met leerlingen in de bovenbouw van het havo/vwo.

De eerste titel die werd bevraagd was ‘Reddingsboei’ van Lars van der Werf. Van der Werf is een voorbeeld van een auteur van de derde generatie digitale literatuur (Bluijs et al., 2022).

De tweede titel die werd bevraagd was ‘De Digitale Verhalenverteller’, een door *ChatGPT* gegenereerd kortverhaal. Volgens Bluijs et al. (2022) spreken we namelijk van digitale literatuur, wanneer er bijvoorbeeld sprake van literatuur wanneer literatuur die deels

door een computeralgoritme is geschreven. Dit is bij dit voorbeeld *ChatGPT* het geval en daarom kan het gezien worden als een vorm van digitale literatuur.

De derde titel die werd bevraagd was ‘AAN ALLES GEEN EIND’ van Tonnus Oosterhoff. Oosterhoff is een voorbeeld van een auteur die behoort tot de tweede generatie digitale literatuur. Hij is bekend vanwege zijn gedichten die bewegen met behulp van *Flash* (Bluijs et al., 2022).

De vierde titel die werd bevraagd was ‘Unicorn resource locator’ van Maxime Garcia Diaz, afkomstig uit de bundel *Het is warm in de hivemind* (2021). Maxime Garcia Diaz is een voorbeeld van een auteur die behoort tot de derde generatie digitale literatuur, voor wie de digitalisering vanzelfsprekend is (Bluijs et al., 2022).

De vijfde titel die werd bevraagd is *Bitterveld* van Liesbeth Eugelink. *Bitterveld* is een literaire smartphone-applicatie waardoor lezers zich aan de hand van een interactief boek door Berlijn kunnen verplaatsen. De literaire app is een voorbeeld van de tweede generatie digitale literatuur, door de mogelijkheden van het web als multimediaal platform (Hayles, 2008; Bluijs et al., 2022).

De eerste generatie digitale literatuur is niet meegenomen in de enquête, omdat deze generatie zich voornamelijk focust op hypertextfictie. Hypertextfictie ontbreekt over het algemeen in de literaire canon (Bakker, 2015).

Vervolgens is er een definitie gegeven van *digitale literatuur* die gestoeld is op het theoretisch kader, namelijk: ‘Onder het fenomeen *digitale literatuur* – ook wel *digiliteratuur* genoemd – verstaan we non-lineaire en interactieve literaire teksten die door gebruikmaking van de mogelijkheden van digitale media een andere leesweg creëren dan lezen van papier doet.’

Daarna is de respondenten aan de hand van een ordinale schaal (*Nooit / Zelden / Regelmatig / Vaak / Zeer vaak*) gevraagd in hoeverre zij gebruikmaakten van digitale literatuur in de les. Dit is gevraagd om te achterhalen hoe vaak het fenomeen voorkomt in de bovenbouw.

Vervolgens is de respondenten gevraagd aan de hand van een vijfpuntslikertschaal (*Zeer onbelangrijk / Onbelangrijk / Een beetje belangrijk / Belangrijk / Zeer belangrijk*) hoe belangrijk zij het vonden om digitale literatuur in hun literatuuronderwijs in te zetten. Dit is gevraagd om te achterhalen hoe de respondenten aan kijken tegen het fenomeen en of andere gegeven antwoorden te verklaren zijn op basis van het antwoord op deze vraag.

Als laatste is een aantal stellingen gegeven die gebaseerd zijn op te toepassingsmogelijkheden uit het theoretisch kader. Er is aan de respondenten gevraagd om aan de hand van een vijfpuntslikertschaal (*Helemaal niet mee eens / Enigszins mee oneens / Noch*

*eens, noch oneens / Enigszins mee eens / Helemaal mee eens*) aan te geven in hoeverre zij het eens zijn met de stellingen. Op basis van deze stellingen kan worden nagegaan in hoeverre de steekproef van eerstegraadsdocenten Nederlands de in paragraaf 2.4 genoemde toepassingsmogelijkheden van digitale literatuur onderschrijft.

De eerste gegeven stelling luidde: ‘Als je door middel van literatuuronderwijs de leesvaardigheid van leerlingen wilt vergroten, dan is het belangrijk om ook digitale literatuur in je lessen te gebruiken’. PISA-2018 en PISA-2022 hebben onderzocht dat de leesvaardigheid van leerlingen de laatste jaren flink is afgenomen, en dat dat mogelijk te wijten is aan de toenemende digitalisering (Gubbels et al., 2019; Dood et al., 2023). Daarnaast bestaat er een bedreiging van het digitale lezen op het immersieve, diepgaande lezen (Carr, 2011; Wolf, 2018). Causale verbanden tussen schermtijd en leesvaardigheid zijn echter nog niet overtuigend aangeduid, want digitale literatuur kan leerlingen ook helpen om het lezen te ondersteunen (Segers & Van Steensel, 2021). Dat maakt het des te interessanter om te achterhalen hoe de respondenten hier tegenaan kijken en of hun beeld correspondeert met dat van de literatuur.

De tweede gegeven stelling luidde: ‘Als je door middel van literatuuronderwijs de woordenschat van leerlingen wilt vergroten, dan is het belangrijk om ook digitale literatuur in je lessen te gebruiken.’ Uit een meta-analyse van 43 studies van Bus et al. (2014) blijkt multimediale en interactieve vertelmiddelen een meerwaarde hebben ten opzichte van gedrukte boeken; ze vergroten de woordenschat en het verhaalbegrip van jonge kinderen. Daarnaast blijkt dat aanklikbare hotspots met woordbetekenissen ervoor zorgen dat kinderen beter woorden kunnen verwerken, waaruit blijkt dat ze hun woordenschat vergroten (Bus & Smeets, 2013). Hoewel de studie van Bus et al. (2014) zich richt op basisschoolkinderen, zou het aannemelijk kunnen zijn dat dit ook geldt voor middelbare scholieren. Om deze redenen is het interessant om te achterhalen hoe respondenten hier tegenaan kijken en of hun beeld correspondeert met dat van de literatuur.

De derde gegeven stelling luidde: ‘Als je door middel van literatuuronderwijs de mediawijsheid van leerlingen wilt vergroten, dan is het belangrijk om ook digitale literatuur in je lessen te gebruiken.’ Om digitale literatuur te kunnen gebruiken, is een competentie als mediawijsheid bij leerlingen nodig. Mediawijsheid is één van de sleutelbegrippen van digitale geletterdheid. Bij mediawijsheid draait het om goed en verantwoord leren omgaan met media, waarbij leerlingen leren om een actieve en kritische houding aan te nemen tegenover mediagedrag (Platform Onderwijs2023, 2016; Clemens, 2018). Ook deze stelling is interessant om voor te leggen aan respondenten, omdat digitale literatuur nauw samenhangt met digitale

media, waarbij mediawijsheid nodig is. Dit maakt het des te interessanter om te achterhalen hoe respondenten hier tegenaan kijken en of hun beeld correspondeert met dat van de literatuur

De vierde gegeven stelling luidde: ‘Als je door middel van literatuuronderwijs de digitale geletterdheid van leerlingen wilt vergroten, dan is het belangrijk om ook digitale literatuur in je lessen te gebruiken’. Bij digitale geletterdheid gaat het vooral om *online* lezen en schrijven (Clemens, 2018). Omdat er steeds meer digitale teksten en beelden geraadpleegd worden, is het van belang dat leerlingen weten hoe ze hiermee om moeten gaan, en dat ze weten hoe ze de informatie van digitale media kunnen begrijpen en verwerven (Platform Onderwijs2032, 2016; Clemens, 2018). Volgens Van de Ven (2019) leent literatuuronderwijs zich goed voor training in vaardigheden zoals interpretatie, analyse en synthese. Dit zijn volgens haar vaardigheden die belangrijk zijn voor het lezen in *online* en *offline* informatieomgevingen zoals sociale media. Deze argumenten maken het des te interessanter om te achterhalen hoe respondenten hier tegenaan kijken en of hun beeld correspondeert met dat van de literatuur.

De vijfde gegeven stelling luidde: ‘Als je door middel van literatuuronderwijs het leesplezier van leerlingen wilt vergroten, dan is het belangrijk om ook digitale literatuur in je lessen te gebruiken.’ De laatste jaren is het leesplezier van jongeren sterk gedaald, waarbij de digitalisering als grootste oorzaak wordt aangewezen (Gubbels et al., 2019). Volgens Ehmig et al. (2011) en Tveit en Mangen (2014) kunnen jongeren wellicht het plezier in het lezen van boeken hervinden doordat er bij literatuuronderwijs ingehaakt wordt op de digitalisering. Volgens Ehmig et al. (2011) kan er ook sprake zijn van mogelijk enthousiasme voor digitalisering dat samengaat met het lezen van de tekst. Dit maakt het des te interessanter om te onderzoeken hoe respondenten tegen deze stelling aankijken en of hun beeld correspondeert met dat van de literatuur.

De zesde gegeven stelling luidde: ‘Als je door middel van literatuuronderwijs de leesmotivatie van leerlingen wilt vergroten, dan is het belangrijk om ook digitale literatuur in je lessen te gebruiken.’ Digitale media blijken een positief effect te hebben op het verhaalbegrip en op de leesmotivatie bij leerlingen op de basisschool en middelbare school (Bus et al., 2015). Nieuwe literaire media kunnen ervoor zorgen dat leerlingen in aanraking komen met literatuur, omdat ze ermee opgegroeid zijn. Leesbevorderaars zouden hier op in kunnen spelen (Bakker, 2013). Daarnaast maken deze nieuwe media het mogelijk om deel te nemen aan een literaire cultuur, en zouden ze lezen ‘sociaal’ maken, want lezers kunnen gemakkelijk deelnemen aan deze digitale en sociale activiteiten. Voorbeelden daarvan zijn bijvoorbeeld *GoodReads*, *LibraryThing* en *Iedereen Leest*. Lezers hebben immers de behoefte om meningen en ideeën

over gelezen literatuur uit te wisselen, en dat zou onder meer de leesmotivatie verhogen (Muls, 2019). Ook deze redenen maken het interessant om te onderzoeken hoe de respondenten tegen deze stelling aankijken en of hun beeld correspondeert met dat van de literatuur.

Als laatste is er gevraagd of de respondenten verder zouden willen praten over dit onderwerp aan de hand van een concreet voorbeeld van hoe digitale literatuur in de klas ingezet zou kunnen worden. De respondenten mochten zelf bepalen of hij zijn (school)e-mailadres achter wilde laten.

### 3.2.2 De focusgroepinterviews

Naar aanleiding van het invullen van de enquête zijn er elf respondenten die zichzelf aangemeld hebben om mee te doen aan de focusgroepinterviews. De focusgroepinterviews kennen de opbouw van een opening, een middengedeelte en een afronding. Er is ruimte om door te vragen op de gestelde vragen. In het middenstuk van de focusgroepinterviews zijn twee voorbeelden van digitale literatuur voorgelegd aan de participanten, namelijk ‘AAN ALLES GEEN EIND’ van Tonnus Oosterhoff en ‘tijdens kantooruren’ van Dorien de Wit. Deze voorbeelden zijn terug te vinden in bijlage 8.2.1 en 8.2.2.

‘AAN ALLES GEEN EIND’ van Tonnus Oosterhoff komt ook in de enquête terug, en is een voorbeeld van de tweede generatie digitale literatuur. Bluijs et al. (2022) geven aan dat animatie een belangrijke digitale component was, zelfs als het ging om uit papier geknipte letters die door oudere *stop motion*-techniek tot lezen zijn gewekt. De notie van het digitale verandert, en dat maakt het des te interessanter om dieper op dit voorbeeld in te gaan met de participanten. ‘AAN ALLES GEEN EIND’ is een voorbeeld van een gedicht dat interactief, bewegend en in *Flash* is uitgevoerd. Deze *Flash*-gedichten verlopen meestal cyclisch, kunnen steeds weer achter elkaar gelezen worden en het beeld rimpelt en golft, waarbij woorden, letters en regels verdwijnen en weer verschijnen (KB, z.d.). Deze poëzie neemt haar lezers in regie: door het verdwijnen van de letters, worden gebruikelijke leesconventies ondermijnd. Oosterhoff schuwt het niet om zijn publiek doelbewust in verwarring te brengen. Oosterhoffs bewegende gedichten lenen zich uitstekend als aandachtstrekker in een les over vernieuwingsbewegingen in de literatuurgeschiedenis, bijvoorbeeld als moderne tegenhanger van het werk van Paul van Ostaijen, maar het is ook de moeite waard om het gedicht inhoudelijk te analyseren. Als docenten een *Flash*-gedicht als ‘TAIWAN’ zullen bespreken, zullen zij ook interpretatieonzekerheden ervaren, want Oosterhoff neemt niet alleen leerlingen, ook getrainde lezers ‘in regie’. Zulke digitale literatuur zou zich goed lenen voor een inclusief gesprek waarin docenten en leerlingen gezamenlijk reflecteren op mogelijke interpretaties (Dera, 2023).

Volgens Dera (2023) kunnen gesprekken over de gedichten van Oosterhoff gaan over de manier waarop onze hersenen taal verwerken, maar ook over hoe belangrijk isotopie is bij de interpretatie van gedichten, waarbij er semantische clusters gemaakt worden van woorden die voorbij komen, om tot interpretatie te komen. Bij een concrete werkvorm die Dera (2023) noemt, gaan leerlingen een bewegend gedicht bekijken, met als opdracht de daarin gebruikte vormtechnische procedés aan te kruisen op een bingokaart. In ‘TAIWAN’ zijn herhalingen, assonanties, alliteraties en antitheses te ontdekken.

Hetzelfde geldt voor ‘AAN ALLES GEEN EIND’; gebruikelijke leesconventies worden ondermijnd, en lezers worden bewust in verwarring gebracht. Daarnaast is het beeld dat de eerste tien seconden wordt gecreëerd onduidelijk: de lezer kijkt door een soort cilinder naar iets machinaals. In die machine is vuur te zien dat gedoofd wordt. Vervolgens verdwijnen er regels en komen er nieuwe bij. Inhoudelijk wordt gesproken over ‘in onze vrouwelijke organen ragt God’ en over ‘een schepping die hij op één cilinder laat lopen’, wat mogelijk suggereert dat de schepping wordt vergeleken met iets machinaals. Vervolgens citeert Oosterhoff Openbaring 17:8, dat uit het laatste boek van het Nieuwe Testament komt. Met ‘Openbaring’ wordt de De Openbaring van Johannes bedoeld, en dan wordt specifiek verwezen naar ‘Het oordeel over Babylon’. Babylon wordt hierbij beschouwd als een vrouwelijke entiteit. In dit deel gaat het over ‘de vrouw op het beest’ en vrouwen worden vergeleken met ‘hoeren’. Er wordt ook gesproken over ‘met vuur zal zij verbrand worden’ en ‘haar rook stijgt op’ (Stichting Herziening Statenvertaling, z.d.). Vervolgens neemt ‘de schepping’ allerlei menselijke eigenschappen aan, waardoor er sprake is van personificatie. Er wordt ook gespeeld met verschillende vormen van ‘zijn’ en op het einde kijkt de lezer wederom door de cilinder, waarbij opnieuw vuur te zien is dat wordt gedoofd, wat verwijst naar Openbaring 17:8, waarbij Babylon met vuur verbrand zal worden, en haar rook zal opstijgen. Bij ‘AAN ALLES GEEN EIND’ zouden docenten, na het maken van semantische clusters om tot interpretatie te komen, met leerlingen kunnen bespreken wat de betekenis van de titel van het gedicht zou kunnen zijn. Daarnaast zouden de leerlingen op zoek kunnen gaan naar de intertekstualiteit in dit gedicht, door op zoek te gaan naar de architectuur, in dit geval De Openbaring van Johannes, en die naast ‘AAN ALLES GEEN EIND’ te leggen om tot interpretaties te komen.

‘tijdens kantooruren’ komt niet in de enquête terug, maar het gedicht is enerzijds uitgegeven in de papieren bundel *eindig de dag nooit met een vraag* (2021), en anderzijds is het gedicht gekoppeld aan satellietbeelden op *Google Maps* (Dera, 2023). Om die reden valt dit gedicht onder de derde generatie digitale literatuur, want voor lezers van deze gedichten is het vanzelfsprekend dat een URL deel kan uitmaken van een gedicht, dus dat maakt het interessant

om te onderzoeken hoe de participanten hier tegenaan kijken. Volgens Dera (2023) roept dit gedicht de vraag op waar we eigenlijk *zijn* als we ons *online* begeven. De Wit suggereert dat het lyrisch-ik zich fysiek op een kantoor bevindt, maar qua beleving bevindt het zich dankzij *Google Maps* ergens anders; namelijk op de zuidkaap Tachimachi van het Japanse eiland Hokkaido. Indien lezers gebruikmaken van de gegeven link, voegt dat een dimensie toe aan de beleving en lectuur van het gedicht. De satellietbeelden bieden ‘de verte waarin ik nooit voorkom’. Daarnaast schetst De Wit een ‘leegte’ die zich ‘in alle richtingen’ uitstrekt, maar als lezers de satellietbeelden bekijken, zien zij dat de ‘leegte’ zich juist niet ‘in alle richtingen’ uitstrekt; er staan namelijk mensen met fotocamera’s op de kaap. Dit gedicht levert daarom genoeg discussievoer op, en Dera (2023) schetst een voorbeeld van een werkvorm bij deze vorm van digitale literatuur, maar het is des te interessanter om te achterhalen hoe de participanten aankijken tegen dit voorbeeld en hoe zij toepassingsmogelijkheden zien in hun lessen. Om die reden is het gedicht van De Wit aan hen voorgelegd, en is hun gevraagd om de link erbij te bekijken.

Bij elke casus is de respondenten een aantal vragen voorgelegd. De eerste vraag luidde: ‘Wat heeft u zojuist gelezen en gezien?’ De tweede vraag luidde: ‘Kunt u uitleggen waarom deze gedichten als een voorbeeld van digitale literatuur worden gezien?’ De derde vraag luidde: ‘Denkt u dat er een verband bestaat tussen gedichten als die van Oosterhoff en De Wit en digitale geletterdheid? Wat is volgens u dit verband?’ De vierde vraag luidde: ‘Op welke manier zou u deze voorbeelden van Oosterhoff en De Wit inzetten in uw les Nederlands en waarom?’ De vijfde vraag luidde: ‘Welke werkvormen zou u inzetten in uw les bij dit deze voorbeelden van Oosterhoff en De Wit en waarom?’

### **3.3 Procedure**

#### **3.3.1 De enquête**

Voordat de definitieve enquête is uitgezet, is er een pilot-enquête ontwikkeld via Qualtrics en uitgezet onder een aantal studenten van de master Educatie in Taal- en Cultuurwetenschappen van de Radboud Universiteit en een aantal docenten van het Gerrit Komrij College. Naar aanleiding van het invullen van de pilot-enquête is een aantal aanpassingen gedaan aan de enquête: er is een ‘Nog bezig met opleiding’-optie toegevoegd aan de vraag over opleiding bij de demografische gegevens, en is de video van ‘AAN ALLES GEEN EIND’ toegevoegd aan de vragen, in plaats van de link, omdat die wegviel bij een mobiele *device*.



Vervolgens is de pilot-enquête aangepast naar de definitieve enquête en is deze digitaal afgenomen met behulp van Qualtrics, in de maanden oktober tot en met december van het jaar 2023. De enquête heeft opengestaan van 13 oktober tot 4 december. Om antwoorden te verzamelen, is de enquête een aantal keer uitgezet in de Facebookgroep *Leraar Nederlands*, via LinkedIn, en via *Neerlandistiek.nl*. Daarnaast is de enquête verspreid onder alle vakgroepen binnen scholenstichting Achterhoek VO. Bij het delen van de enquête is expliciet vermeld dat er docenten Nederlands die in de bovenbouw van het havo/vwo lesgeven gezocht werden. Het was mogelijk om de enquête op ieder online *device* in te vullen. Het invullen van de enquête duurde  $M=10,76$  minuten ( $SD=20,68$ ).

Omdat niet elke respondent de enquête volledig heeft ingevuld, zijn deze antwoorden gefilterd uit de gegevens. Hierbij is er in Qualtrics gefilterd op ‘Voortgang’ en op ‘Afgelopen’. ‘Voortgang’ moest groter zijn dan 70 procent, en ‘Afgelopen’ moest ‘True’ zijn. De gesloten vragen zijn geëxporteerd naar Excel, waarbij de standaarddeviatie en het gemiddelde berekend zijn. Bij de vraag in hoeverre de respondenten gebruikmaken van digitale literatuur in hun lessen, is de mediaan berekend, omdat er op ordinaal niveau gemeten wordt. Hoewel er getwijfeld wordt of een Likertschaal op ordinaal of interval niveau gemeten dient te worden, worden de items in dit onderzoek als ordinaal opgevat.

Een aantal gesloten vragen is geanalyseerd in IBM SPSS Statistics 29 aan de hand van de *Mann-Whitney U*-toets. De open vragen zijn geëxporteerd naar Excel, waarna elk individueel antwoord is geanalyseerd aan de hand van de codeerhandleiding van Saldaña (2016). Hierbij is er eerst open gecodeerd, waarbij er aan verschillende tekstdelen codes zijn gegeven aan de hand van kleuren, gecombineerd met een code, om het overzichtelijk te maken. Vervolgens is er axiaal gecodeerd, waarbij de codes die bij elkaar horen qua kleur onder één overkoepelend thema werden gezet. Daarna is geturfd hoe vaak bepaalde coderingen per categorie voorkwamen. Deze tabellen zijn terug te vinden in paragraaf 4.1.2 en 4.1.3.

### **3.3.2 De focusgroepinterviews**

In de laatste vraag van de enquête is aan de participanten gevraagd of ze hun (school)e-mailadres achter wilden laten om deel te nemen aan een focusgroepinterview waarin er verder wordt gepraat over de toepassingsmogelijkheden van het fenomeen *digitale literatuur*, aan de hand van twee concrete voorbeelden. Het interviewprotocol is terug te vinden in bijlage 8.2. Elf respondenten hebben zich aangemeld voor de focusgroepinterviews en zij hebben op 10 november 2023 een uitnodiging voor het interview via *Microsoft Teams* ontvangen met vier verschillende opties: 20 november 10.00, 20 november 16.00, 23 november 16.00 en 27

november 20.00. De elf participanten gaven aan welk moment voor hen schikte, en er zijn vervolgens groepen gemaakt. Groep één bestond uit twee respondenten, groep twee uit drie, groep drie uit twee en groep vier uit vier. De participanten hebben van tevoren ‘AAN ALLES GEEN EIND’ van Tonnus Oosterhoff en ‘tijdens kantooruren’ van Dorien de Wit bij de *Microsoft Teams*-uitnodiging ontvangen.

De focusgroepinterviews duurden gemiddeld  $M=37,39$  minuten ( $SD=9,26$ ). Na afloop zijn alle antwoorden *ad verbatim* getranscribeerd. Om het transcriberen te vergemakkelijken, zijn de interviews opgenomen. Hierbij is er nadrukkelijk om toestemming gevraagd aan de participanten. Na het transcriberen zijn de antwoorden geanalyseerd aan de hand van de codeerhandleiding van Saldaña (2016). Net als bij de open vragen is er aanvankelijk gebruikgemaakt van een open codering, gevolgd door axiale codering.

## **4. Resultaten**

In deze paragraaf worden de antwoorden uit de enquête en de focusgroepinterviews geanalyseerd. De analyse van de gesloten vragen is opgenomen in de lopende tekst. De gesloten vragen zijn geanalyseerd aan de hand van het gemiddelde ( $M$ ) van de schaalpunten en de daarbij horende standaarddeviatie ( $SD$ ). Bij één vraag is de mediaan ( $Mdn$ ) berekend. De open vragen zijn geanalyseerd aan de hand van de codeerhandleiding van Saldaña (2016) en deze analyse is terug te vinden in paragraaf 4.1.2 en 4.1.3. De focusgroepinterviews zijn getranscribeerd en de transcripten zijn terug te vinden in bijlage 8.3. De interviews zijn ook geanalyseerd aan de hand van de codeerhandleiding van Saldaña (2016), deze analyses zijn terug te vinden in bijlage 8.4.

### **4.1 De enquête**

#### **4.1.1 De bekendheid van het begrip *digitale literatuur***

Als eerste is aan de respondenten gevraagd hoe bekend zij waren met het begrip *digitale literatuur*. Tabel 4 geeft een overzicht van hoe bekend de respondenten zijn met het begrip *digitale literatuur* ( $N=48$ ).

**Tabel 4***Hoe bekend bent u met het begrip digitale literatuur?**N=48*

<b>Vraag</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>SD</i></b>
Hoe bekend bent u met het begrip digitale literatuur?	2,13	0,78

Meer dan de helft van de respondenten gaf aan ‘Niet goed’ of zelfs ‘Totaal niet goed’ bekend te zijn met het begrip *digitale literatuur*. Dit is opvallend, omdat digitale literatuur een onderdeel zou kunnen worden van het hernieuwde curriculum bij het schoolvak Nederlands (Curriculum.nu, 2019). Daarnaast is er een kleine groep die ‘Redelijk goed’ en ‘Goed’ bekend is met het begrip *digitale literatuur*.

#### **4.1.2 Definitie van digitale literatuur volgens eerstegraadsdocenten Nederlands**

Vervolgens is aan de respondenten gevraagd hoe zij het begrip *digitale literatuur* zouden omschrijven, op het moment dat zij in een lesmethode een definitie zouden moeten geven (*N=48*). Tabel 5 geeft een overzicht van de definities die de respondenten hebben gegeven. Alle antwoorden zijn gecategoriseerd in zeven thema’s. Daarna is geturfd hoe vaak die antwoorden zijn genoemd door de verschillende respondenten.

**Tabel 5**

*Stel dat u in een lesmethode een definitie van het begrip digitale literatuur zou moeten geven, hoe zou die dan ongeveer luiden?*

<b>Antwoord</b>	<b>Aantal keer genoemd</b>
‘Ik weet niet wat digitale literatuur is’	21
‘Literatuur gemaakt en gelezen met behulp van digitale middelen’	15
‘Literatuur die gelezen wordt vanaf een scherm’	3
‘Literatuur anders dan op papier’	3
‘Literatuur die op een digitaal platform gedeeld wordt’	1
‘Literatuur die een interactieve dimensie met zich meebrengt’	1
‘Literaire teksten die voor iedereen toegankelijk zijn’	1

De meeste respondenten geven aan niet te weten wat het begrip *digitale literatuur* betekent. Zoals eerder in paragraaf 3.1 is geschetst, is de *drop-out-rate* van de enquête 64,18%, wat

opvallend is. Dit betekent dat twee derde van de respondenten na het zien van de eerste vragen is uitgevallen, mogelijk omdat ze geen idee hebben wat het fenomeen *digitale literatuur* betekent en inhoudt. De respondenten die wel een idee hebben, omschrijven het begrip *digitale literatuur* in een lesmethode vooral als literatuur die gemaakt en gelezen wordt met behulp van digitale middelen. Volgens de secundaire literatuur houdt het begrip *digitale literatuur* in dat het literatuur is die profiteert van de mogelijkheden en contexten die de computer biedt (Rettberg, 2014; Bluijs et al., 2022). Daarnaast maakt digitale literatuur gebruik van de artistieke mogelijkheden die digitale media bieden, kan zij non-lineair zijn en een andere leesweg creëren (Hayles, 2002; Bakker, 2010; Bluijs et al., 2021). De respondenten houden dus vooral vast aan het feit dat literatuur gemaakt en gelezen wordt met behulp van digitale middelen, als ze al een idee hebben. Het is opvallend dat zij het niet hebben over de artistieke mogelijkheden van digitale media, de non-lineairiteit ervan en het creëren van een andere leesweg. Dit is interessant met het oog op de curriculumvernieuwingen en digitale geletterdheid, want bij het onderdeel ‘Taal & communicatie’ is het van belang dat leerlingen om leren gaan met informatie uit verschillende digitale, non-lineaire teksten. De inzet van digitale literatuur zou leerlingen dus kunnen helpen bij het behalen van deze doelstelling, maar de docenten zijn hier op dit moment niet van op de hoogte.

#### 4.1.3 Enkele voorbeelden van digitale literatuur

Vervolgens is aan de respondenten gevraagd welke voorbeelden zij kenden van het begrip *digitale literatuur*, waarbij zij maximaal tien voorbeelden konden noemen ( $N=46$ ). Tabel 6 geeft een overzicht van de verschillende voorbeelden die de respondenten hebben gegeven. Alle antwoorden zijn gecategoriseerd in 21 thema’s. Daarna is geturfd hoe vaak die labels zijn genoemd door de verschillende respondenten.

**Tabel 6**

*Welke voorbeelden van digitale literatuur kent u?*

<b>Antwoord</b>	<b>Aantal keer genoemd</b>
‘Schoolgerelateerde literatuursites’	11
‘E-books’	5
‘Instagram-gedichten’	4
‘Gedichten van Tonnus Oosterhoff’	3
‘Raadgedicht’	3

‘Boekenvlogs’	2
‘Weblogs van schrijvers’	2
‘Luisterboeken’	2
‘Leesapps’	1
‘ <i>Nowhere</i> van Thomas Berger’	1
‘ <i>Brommer op zee</i> van de VPRO’	1
‘ <i>Het is warm in de hivemind</i> van Maxime Garcia Diaz’	1
‘Podcasts’	1
‘ <i>By Farihah</i> van Rachel Visscher’	1
‘Online poëzieposters’	1
‘Yildiz Gies – De Reis’	1
‘BOYBAND de literaire boyband’	1
‘Wattpad’	1
‘ <i>Artificial Intelligence</i> (AI)’	1
‘ <i>Graphic novels</i> ’	1

De meest genoemde voorbeelden zijn schoolgerelateerde literatuursites, waarbij *Literom*, *Lezen voor de Lijst*, *Nieuw Nederlands* en *Litlab* het meest genoemd werden. Daarna volgen dragers van digitale literatuur, de *E-books*. Als laatst worden verschillende soorten gedichten genoemd als voorbeelden van digitale literatuur, denk dan aan *Instagram*-gedichten, gedichten van Tonnus Oosterhoff en de website ‘Raadgedicht’. De meeste respondenten hebben dus geen repertoire wat betreft digitale literatuur, omdat zij aantoonbare foute voorbeelden noemen, zoals schoolgerelateerde literatuursites en *E-books*. Dit is voor hen mogelijk digitale literatuur, omdat deze voorbeelden gebruikmaken van het internet. Daarnaast valt op dat *E-books* als voorbeeld van digitale literatuur gezien worden. *E-books* zijn enkel dragers van literatuur en maken het lezen ervan toegankelijker, maar ze maken geen gebruik van artistieke mogelijkheden van digitale media, non-lineairiteit of het creëren van een andere leesweg. Dit is met het oog op de curriculumvernieuwingen en de komst van digitale geletterdheid opvallend, want om die doelstellingen te behalen, is het van belang dat docenten iets met digitale literatuur doen in hun lessen.

Een aantal respondenten weet daarentegen wel wat het begrip inhoudt, en heeft antwoorden als *Instagram*-gedichten, gedichten van Tonnus Oosterhoff en ‘Raadgedicht’ genoemd. Bij *Instagram*-gedichten worden accounts als @poezieiseendaad, @vervlogen, @larsvanderwerf en @rupikaur genoemd, waarbij Lars van der Werf eerder in paragraaf 2.1.4

is genoemd als voorbeeld van de derde generatie digitale literatuur (Bluijs et al., 2022). Ook de gedichten van Tonnus Oosterhoff, die bewegen door middel van *Flash*, zijn eerder genoemd in paragraaf 2.1.3 als voorbeeld van de tweede generatie digitale literatuur (Bluijs et al., 2022). Concreet werd het gedicht ‘BERG’ van Tonnus Oosterhoff aangehaald. Als laatste werd ‘Raadgedicht’ regelmatig genoemd, hierbij moeten lezers het ontbrekende woord raden. De respondenten zien dit mogelijk als voorbeeld van digitale literatuur, omdat het gebruikmaakt van de digitale mogelijkheden van het web. Wat opvalt is dat *Het is warm in de hivemind* (2021) van Maxime Garcia Diaz als ook voorbeeld van digitale literatuur wordt genoemd. Deze bundel is eerder genoemd in paragraaf 2.1.4, en is een voorbeeld van de derde generatie digitale literatuur, want voor lezers van deze bundel is de digitalisering en daarmee om kunnen gaan vanzelfsprekend (Bluijs et al., 2022).

#### 4.1.4 Het gebruik van digitale literatuur in de les

Vervolgens is aan de respondenten een vijftal voorbeelden van het begrip *digitale literatuur* voorgelegd, met de vraag in hoeverre zij vinden dat deze teksten besproken zouden kunnen worden met leerlingen in de bovenbouw van het havo/vwo ( $N=48$ ). Tabel 7 geeft een overzicht van de resultaten.

**Tabel 7**

*Hoe geschikt vindt u het om X te bespreken met leerlingen in de bovenbouw van het havo/vwo?*

<b>Vraag</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
‘Reddingsboei’ van Lars van der Werf	3,83	0,97
‘De digitale verhalenverteller’ van ChatGPT	3,34	1,06
‘AAN ALLES GEEN EIND’ van Tonnus Oosterhoff	3,36	1,05
‘Unicorn resource locator’ van Maxime Garcia Diaz	2,73	1,17
<i>Bitterveld</i> van Liesbeth Eugelink	3,65	0,88

De respondenten vonden ‘Reddingsboei’ van Lars van der Werf en *Bitterveld* van Liesbeth Eugelink het meest geschikt om te bespreken met leerlingen in de bovenbouw van het havo/vwo. ‘Reddingsboei’ is een geschikt voorbeeld om te bespreken in het licht van de ontwikkelingen in de digitale literatuur, want het behoort tot de derde generatie digitale literatuur (Bluijs et al., 2022). Daarnaast denken de respondenten mogelijk dat ‘Reddingsboei’ dicht bij de belevingswereld van leerlingen staat, omdat Lars van der Werf gebruikmaakt van *Instagram* en dat doen leerlingen ook. Dat werkt mogelijk motivatieverhogend. Volgens Bus et

al. (2015) blijken digitale media namelijk een positief effect te hebben op de leesmotivatie bij leerlingen op de middelbare school, daarnaast leidt het tot een andere leeservaring dan het papier doet (Bakker, 2021). De vraag die echter opkomt, is in hoeverre ‘Reddingsboei’ als literair kan worden beschouwd, omdat het niet veel meer is dan een kort en eenvoudig gedicht.

Het is daarnaast interessant dat de respondenten *Bitterveld* als geschikt voorbeeld zien, mogelijk omdat het een literaire game is die wederom dicht bij de belevingswereld van leerlingen staat en motivatieverhogend werkt. Daarnaast creëert de app een andere leesweg. Opvallend is dat de respondenten ‘Unicorn resource locator’ van Maxime Garcia Diaz het minst geschikt vinden, terwijl het gedicht behoort tot de derde generatie digitale literatuur (Bluijs et al., 2022). Voor lezers van dit soort gedichten is de digitalisering en het kunnen omgaan daarmee vanzelfsprekend, en dat geldt voor leerlingen ook. Wellicht dat de respondenten denken dat leerlingen moeite hebben met het interpreteren van het gedicht, omdat er veel intertekstualiteit in zit, of omdat de respondenten het gedicht zelf simpelweg niet begrijpen, omdat de digitalisering en het daarmee om kunnen gaan voor hen niet vanzelfsprekend is. Bij ‘Unicorn resource locator’ is het opvallend dat de  $SD=1,17$  hier het hoogste is. De meeste respondenten hebben aangegeven het gedicht ‘Ongeschikt’ te vinden, maar één derde blijkt het wel degelijk ‘Geschikt’ en zelfs ‘Zeer geschikt’ te vinden.

Het blijft dus interessant waarom Garcia Diaz niet besproken zou worden in de bovenbouw van het havo/vwo, terwijl de bundel tot digitale literatuur behoort, aansluit bij de belevingswereld van leerlingen en leerlingen door dit voorbeeld mogelijk hun digitale geletterdheid kunnen ontwikkelen, omdat ze gebruik moeten maken van het internet om tot interpretatie te komen. Opvallend genoeg zou het gedicht van Van der Werf wel besproken worden in de bovenbouw van het havo/vwo, terwijl dit gedicht ook geschikt zou kunnen zijn om in de brugklas van het vmbo te bespreken, omdat hij kort en eenvoudig is. Het blijft dus opmerkelijk dat docenten, wanneer ze digitale literatuur inzetten, kiezen voor makkelijke en toegankelijke voorbeelden. Het is dus ook de vraag hoe docenten met gedichten als die van Van der Werf leerlingen digitaal geletterd kunnen maken.

#### **4.1.5 Het belang van digitale literatuur in het literatuuronderwijs**

Om te bepalen hoe belangrijk de respondenten digitale literatuur vinden, is hun vervolgens gevraagd in hoeverre zij gebruik maken van digitale literatuur in hun lessen ( $N=48$ ) en hoe belangrijk zij het vinden om digitale literatuur in hun lessen in te zetten ( $N=48$ ). Tabel 8 geeft een overzicht van deze twee vragen.

**Tabel 8***Het belang van digitale literatuur in het literatuuronderwijs*

<b>Vraag</b>	<b><i>Mdn</i></b>	
In hoeverre maakt u gebruik van digitale literatuur in uw les?	2,00	
Hoe belangrijk vindt u het om digitale literatuur in uw literatuuronderwijs in te zetten?	<b><i>M</i></b> 2,92	<b><i>SD</i></b> 0,81

De respondenten maken ‘Zelden’ gebruik van digitale literatuur in hun lessen. Dit komt mogelijk, doordat de respondenten zelf te weinig kennis hebben van digitale literatuur. Opvallend is dat de respondenten het inzetten van digitale literatuur ‘Een beetje belangrijk’ vinden. Dit komt mogelijk doordat leerlingen, bij uitstek, geconfronteerd worden met de steeds meer digitaliserende samenleving en ook weten hoe ze hiermee om moeten gaan. Hierdoor sluit digitale literatuur aan bij de belevingswereld van veel leerlingen, mogelijk meer dan lezen van papier doet. Er bestaat dus een klein spanningsveld tussen wat de respondenten doen en wat de respondenten vinden.

#### **4.1.6 De toepassingsmogelijkheden van digitale literatuur**

De verschillende toepassingsmogelijkheden van digitale literatuur die in paragraaf 2.4 geschetst worden, zijn voorgelegd aan de respondenten. Deze toepassingsmogelijkheden zijn geformuleerd in zes stellingen, waarop de respondenten konden aangeven in hoeverre zij het daarmee eens waren ( $N=48$ ). Tabel 9 geeft een overzicht van de resultaten.

**Tabel 9**

*Stelling: Als je door middel van literatuuronderwijs X van leerlingen wilt vergroten, dan is het belangrijk om ook digitale literatuur in je lessen te gebruiken.*

<b>Vraag</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>SD</i></b>
De leesvaardigheid	3,29	1,14
De woordenschat	2,92	1,19
De mediawijsheid	3,87	1,06
De digitale geletterdheid	3,81	1,09
Het leesplezier	3,44	1,19
De leesmotivatie	3,42	1,20



De respondenten zijn het erover eens dat docenten de mediawijsheid van leerlingen kunnen vergroten door digitale literatuur in te zetten, mogelijk omdat digitale literatuur nauw verbonden is met mediawijsheid. Leerlingen moeten immers leren hoe ze goed en verantwoord kunnen omgaan met media in een digitale samenleving (Clemens, 2018).

Daarnaast zijn de respondenten het erover eens dat docenten de digitale geletterdheid van leerlingen kunnen vergroten door digitale literatuur in te zetten. Hierbij dienen leerlingen basiskennis te hebben van ICT, informatievaardigheden, mediawijsheid en *computational thinking*. Dergelijke vaardigheden zijn nodig bij het lezen van digitale literatuur (Clemens, 2018), wat mogelijk verklaart waarom de respondenten het erover eens zijn. Lezers moeten bijvoorbeeld bij de dichtbundel *Het is warm in de hivemind* (2021) van Maxime Garcia Diaz in staat zijn om de chattaal en emoticons die in de bundel voorkomen te begrijpen, ze moeten weten wat ze met de URL's moeten doen, en ze moeten in staat zijn om informatie die voor hen onbekend is op te kunnen zoeken, zoals bepaalde intertekstualiteit, om de bundel te begrijpen.

De respondenten zijn echter van mening dat docenten de woordenschat van hun leerlingen niet kunnen vergroten door digitale literatuur in de les te gebruiken. Dit is mogelijk te verklaren, omdat de leerlingen niet actief aan hun woordenschat werken. Dit is wel het geval is in de onderzoeken van Bus et al. (2015) bij jonge kinderen. Opvallend is dat de  $SD=1,19$  bij deze stelling het een-na-hoogst is. Hoewel de respondenten het minst met deze stelling eens zijn, zijn er ook respondenten die er 'Enigszins mee eens' en zelfs 'Helemaal mee eens' zijn.

Vervolgens zijn de respondenten het tussen 'Noch eens, noch oneens' en 'Enigszins mee eens' met de stelling dat docenten de leesvaardigheid van leerlingen kunnen vergroten door digitale literatuur in de les te gebruiken. De respondenten zijn mogelijk van mening dat leerlingen leesvaardiger worden door van papier te lezen. Hakemulder en Mangen (2021) en Segers en Van Steensel (2021) hebben namelijk gevonden dat het lezen van een verhaal van een scherm een minder diepe ervaring opriep dan het lezen van papier deed. Hierdoor nam het diepgaande lezen af, wat resulteerde in het niet verbeteren van de leesvaardigheid van leerlingen.

Opvallend is dat de respondenten het tussen 'Noch eens, noch oneens' en 'Enigszins mee eens' zijn met de stelling dat docenten het leesplezier en de leesmotivatie van leerlingen kunnen vergroten door digitale literatuur in te zetten. Leerlingen kunnen worden gezien als *digital natives*, voor hen is digitale literatuur vanzelfsprekend. Bovendien hebben digitale media volgens Bus et al. (2015) een positief effect op het leesplezier en de leesmotivatie van leerlingen op de middelbare school, omdat digitale media dicht bij hun belevingswereld staan en leiden tot een andere leeservaring dan het lezen vanaf papier (Bakker, 2021). Het lijkt

aannemelijk dat digitale literatuur iets kan bijdragen aan het vergroten van het leesplezier en de leesmotivatie, dus er bestaat een klein spanningsveld tussen wat de wetenschap zegt en wat de respondenten vinden. Daarnaast valt het op dat de  $SD=1,20$  bij de stelling over de leesmotivatie het hoogste is, terwijl de respondenten het tussen ‘Noch eens, noch oneens’ en ‘Enigszins mee eens’ zijn met de stelling. Bij alle vijf schaalpunten bij deze stelling zijn de groepen bijna ongeveer even groot: 17,86% ( $N=5$ ) van de respondenten is het ‘Helemaal niet eens’, 16,67% ( $N=8$ ) is het ‘Helemaal mee eens’, en dit geldt ook voor alle schaalpunten er tussenin.

#### 4.1.7 Verschillen tussen verschillende groepen docenten

De *Mann Whitney U*-toets werd toegepast op alle enquêtevragen, waarbij significante resultaten werden gevonden bij bepaalde vragen. Uit de gedraaide toets bleek dat er echter geen significant verschil was tussen respondenten met een specialisatie of bijzondere interesse in de letterkunde en respondenten zonder dergelijke specialisatie of interesse; deze resultaten waren namelijk niet significant ( $p > ,05$ ).

De variabelen ‘leeftijd’ en ‘leservaring’ vertoonden wel significante resultaten. De variabele ‘leeftijd’ had de volgende twee condities: groep 1 (leeftijd 23-40) en groep 2 (leeftijd 40-63). De onafhankelijke variabele ‘leservaring’ had de volgende twee condities: groep 1 (minder dan tien jaar leservaring) en groep 2 (meer dan tien jaar leservaring).

Als eerste vertoonde *Bitterveld* van Liesbeth Eugelink een significant verschil tussen groep 1 ( $N=29$ ) en groep 2 ( $N=19$ ) met betrekking tot de variabele ‘leeftijd’;  $U=180,500$ ,  $p < ,018$ . Docenten onder de 40 vonden *Bitterveld* meer ‘Geschikt’, dan docenten boven de 40. Uit de resultaten van de uitgevoerde toets op *Bitterveld* van Liesbeth Eugelink bleek dat er ook een significant verschil was tussen groep 1 ( $N=29$ ) en groep 2 ( $N=19$ ) met betrekking tot de variabele ‘leservaring’;  $U=172,500$ ,  $p < ,011$ . Docenten met minder dan tien jaar leservaring zou *Bitterveld* eerder bespreken in de bovenbouw van het havo/vwo (inclusief gymnasium) dan docenten met meer dan tien jaar leservaring. Dit komt mogelijk doordat docenten met minder dan tien jaar leservaring meer bekend zijn met vormen van digitale literatuur als *Bitterveld*, omdat zij recenter geleden afgestudeerd zijn en colleges over digitale literatuur hebben gevolgd.

Als tweede vertoonde de vraag ‘In hoeverre maakt u gebruik van digitale literatuur in uw les?’ een significant verschil tussen groep 1 ( $N=29$ ) en groep 2 ( $N=19$ ) met betrekking tot de variabele ‘leservaring’;  $U=181,500$ ,  $p < ,029$ . Docenten met minder dan tien jaar leservaring gebruiken digitale literatuur ‘Zelden’ tot ‘Regelmatig’, terwijl docenten met meer dan tien jaar leservaring digitale literatuur ‘Zelden’ tot ‘Nooit’ gebruikt. Docenten met minder dan tien jaar leservaring maken dus vaker gebruik van digitale literatuur in hun lessen dan docenten met

meer dan tien jaar leservaring, mogelijk omdat docenten met minder dan tien jaar leservaring meer bekend zijn met digitale literatuur, omdat zij zelf veel *online* zijn en met de digitalisering bezig zijn. Docenten met meer dan tien jaar leservaring zullen mogelijk meer kranten- en boekenlezers zijn, en zijn dus minder met de digitalisering bezig. Docenten met minder dan tien jaar leservaring zijn bovendien recenter geleden afgestudeerd zijn en hebben colleges over digitale literatuur gevolgd.

Als derde vertoonde de vraag waar stellingen aan de respondenten zijn voorgelegd een significant verschil tussen groep 1 ( $N=29$ ) en groep 2 ( $N=19$ ) met betrekking tot de variabele 'leservaring'. Het gaat daarbij om de volgende stellingen: 'Als je door middel van literatuuronderwijs de leesvaardigheid van leerlingen wilt vergroten, dan is het belangrijk om ook digitale literatuur in je lessen te gebruiken.' (1) ( $U=170,500, p < ,018$ ), 'Als je door middel van literatuuronderwijs de woordenschat van leerlingen wilt vergroten, dan is het belangrijk om ook digitale literatuur in je lessen te gebruiken.' (2) ( $U=170, p < ,022$ ) en 'Als je door middel van literatuuronderwijs de digitale geletterdheid van leerlingen wilt vergroten, dan is het belangrijk om ook digitale literatuur in je lessen te gebruiken.' (4) ( $U=189,500, p < ,048$ ). Het is echter opvallend dat beide groepen het eens waren met de laatste stelling, maar de docenten met minder dan tien jaar leservaring zijn eerder van mening dat door het inzetten van digitale literatuur de digitale geletterdheid van leerlingen kan worden vergroot. Dit komt mogelijk, omdat zij meer bekend zijn met de term *digitale literatuur*, regelmatig *online* zijn, en mogelijk recent zijn afgestudeerd zijn, waardoor zij colleges over digitale literatuur hebben gevolgd.

Alle stellingen vertoonden significante verschillen tussen groep 1 en groep 2 op basis van 'leservaring'. Docenten met minder dan tien jaar leservaring waren eerder geneigd het belang van digitale literatuur in te zien voor deze vaardigheden, mogelijk omdat zij er wederom meer bekend mee zijn, minder boeken- en krantenlezers zijn en daardoor vaak *online* zijn, pas geleden afgestudeerd zijn en colleges over digitale literatuur hebben gevolgd.

## **4.2 De focusgroepinterviews**

### **4.2.1 De betekenis van 'AAN ALLES GEEN EIND' en 'tijdens kantooruren'**

Aan de respondenten zijn twee gedichten voorgelegd: 'AAN ALLES GEEN EIND' en 'tijdens kantooruren'. De eerste vraag luidde als volgt: 'Wat heeft u zojuist gelezen en gezien?'

De meeste participanten gaven bij 'AAN ALLES GEEN EIND' aan dat ze de strekking van het gedicht onduidelijk vonden. IE4 en IE5 zeiden beiden dat ze het gedicht van Tonnus Oosterhoff niet zouden inzetten, waardoor duidelijk werd dat het gedicht geen voorbeeld zou

zijn dat zij in de klas met leerlingen zouden bespreken, vanwege de ongrijpbare inhoud. De onduidelijkheid zat voornamelijk in de afbeelding die op een vage manier werd geschetst, die volgens hen leek op een cilinder. De woorden die na het beeld volgden, gingen ook over een cilinder, daarom konden de participanten de link leggen met de cilinder. De onduidelijkheid wordt ook veroorzaakt doordat het gedicht van Oosterhoff woord-voor-woord gelezen wordt. De participanten gaven aan dat een gedicht normaal gesproken op een bladspiegel staat, wat maakt dat de participanten het gedicht herhaaldelijk kunnen lezen, maar dit is bij 'AAN ALLES GEEN EIND' gedicht niet het geval. Participant IE5 zegt daarover: 'Als je ervan uitgaat dat je het filmpje maar één keer mag zien, want in deze volgorde vind ik het op papier makkelijker, want dan kan ik het teruglezen. Nu lees je en plots is de zin weer weg.' Daarnaast was het tempo waarin de tekst weer verdween hoog. Als participant IE1 het zou moeten interpreteren, dan zou het een gedicht zijn dat gaat over het wisselen tussen negativiteit en positiviteit. Daarnaast is het een gedicht dat gaat over de wereld, maar ook over een negatief stuk van de wereld. Participant IE6 zei daarover: 'Ik vind het lastig om te bepalen of hij (lees: Tonnus Oosterhoff) het goddelijke negatief of spottend afschetst, of juist de vrouw vooral.' Die minder positieve wereld wordt vooral geschetst door Bijbelse intertekstualiteit, waarin God op een negatieve manier wordt neergezet. Participant IE5 zei daarover: 'En ik zag ook een tekst over de duivel, maar zover ik weet, komt het niet uit de Bijbel, maar ik zag daar wel linkjes. Zo las ik bijvoorbeeld 'In onze vrouwelijke organen ragt God.', participant IE5 is benieuwd wat hiermee bedoeld wordt. Ook komt het vagevuur voorbij, wat duidt op een minder positieve wereld. Participant IE4 zei dat je een soort cilinder ziet, die vergelijken kan worden met een soort vagevuur. Participanten IE6, IE9, en IE10 gaven aan dat zij, maar ook hun leerlingen, mogelijk te weinig Bijbelse kennis te hebben om alle verwijzingen te begrijpen. Participant IE6 heeft zelfs gebruikgemaakt van het internet en zei: 'Als je echt op een Bijbelse school zit, is het makkelijker te plaatsen dan bij ons. Ik weet niet of het de bedoeling was dat ik ging googelen, misschien mocht dat niet, maar dat zag ik nergens staan.' Participant IE1 sprak uit dat zij het gedicht niet kon waarderen: 'Ik vind de manier van hem (lees: Tonnus Oosterhoff) mooi, maar ik kan dit niet heel erg waarderen. Ik vind het verwarrend allemaal met dat donker en duister en daarom kan ik het niet interpreteren.' De betekenis die in paragraaf 3.2.2 wordt geschetst, sluit niet aan op wat de participanten hebben genoemd. De participanten noemden slechts de aspecten die ze zagen, zoals de Bijbelse intertekstualiteit, maar kwamen niet veel verder dan dat. Door een deel van de tekst, bijvoorbeeld het citaat, in een zoekbalk op het internet in te voeren, hadden ze de Bijbelse intertekstualiteit kunnen achterhalen, want dan waren ze op Openbaring 17:8 gekomen, en hadden ze de link met het gedicht kunnen leggen.

De participanten waren bij ‘tijdens kantooruren’ een stuk positiever. Participant IE6 zei daarover: ‘Die met dat plaatje vond ik veel concreter, dat komt ook door de zinnen die erin staan, dat leest makkelijker.’ Zij vonden de tekst ook duidelijk, omdat het gedicht visueel werd. Het visuele aspect werd mede versterkt door de satellietlink, maar de participanten gaven aan dat het gedicht ook zonder de link ging leven. Participant IE8 zei daarover: ‘Ik vind het gedicht zonder linkje ook mooi.’ Participant IE9 zei dat de link zorgt voor een extra beleving, maar je kunt er ook voor kiezen om die link niet te hebben. Aan de andere kant gaven de participanten aan dat lezers wel erg gestuurd worden, en dat er weinig ruimte is voor eigen interpretatie. Participant IE4 zei hierover: ‘Ik kan 360 graden om me heen kijken, alsof ik diegene op de afbeelding ben, maar je wordt erg gestuurd en de lezer heeft zo geen ruimte voor eigen interpretatie. Participant IE3 is het hier niet mee eens en zegt: ‘Het is interessant dat je erg veel invulling krijgt, maar je krijgt ook de ruimte om te bedenken wat het misschien voor jou betekent.’ ‘tijdens kantooruren’ ging volgens de participanten over het kunnen ontsnappen naar een andere wereld, want het lyrisch-ik zit opgesloten op een saai kantoor, waar diegene uit wil ontsnappen. Hierbij werd er gerefereerd aan de romantische gedachten die bijvoorbeeld de Tachtigers hadden, waarbij de focus ook lag op het ontsnappen naar een geïdealiseerde wereld. Aan de andere kant zorgt de aanwezigheid van de mensen op de zuidkaap ook voor een tegenstelling, volgens de participanten. Zo zei participant IE8: ‘Het gaat over willen dromen over een andere wereld, maar wel wetende dat je toch bij mensen bent waar je het wel mee te doen hebt; zij willen met jou communiceren, maar jij wilt eigenlijk weg.’ Participant IE10 vulde het volgende aan: ‘Aan de ene kant zie je die lucht en aan de andere kant zie je die mensen, echt die tegenstelling.’ Deze mensen zouden een metafoor kunnen zijn voor de collega’s op het kantoor, die nog tegen het lyrisch-ik praatten. De betekenis die in paragraaf 3.2.2 wordt geschetst, sluit goed aan op wat de participanten hebben genoemd.

#### **4.2.2 ‘AAN ALLES GEEN EIND’ en ‘tijdens kantooruren’ als voorbeelden van digitale literatuur**

De tweede vraag die aan de participanten werd gesteld, luidde als volgt: ‘Kunt u uitleggen waarom deze gedichten als voorbeeld van digitale literatuur worden gezien?’

‘AAN ALLES GEEN EIND’ zou volgens participant IE1, IE2, IE3, IE4, IE5 en IE8 een voorbeeld van digitale literatuur kunnen zijn. Volgens participant IE2 en IE8 is er namelijk sprake van bewegend beeld en omdat het gedicht op een video wordt afgespeeld. Daarnaast beleven zij een andere dimensie doordat de participanten de tekst woord-voor-woord tot zich nemen. Participant IE3 zegt daarover: ‘Ik vind het (lees: het woord-voor-woord tot je nemen)

heel veel toevoegen, omdat je eigenlijk niets anders kunt dan dat tempo en ook die woorden volgen, dus het gaat dan veel bewuster en dat lijkt me wel een groot voordeel in dit geval.' Het onduidelijke gevoel dat deze manier van vertellen opwekt, sluit aan bij de onduidelijke inhoud van dit gedicht. Daarnaast is het gedicht een nieuwe vorm van het vertellen van poëzie, die aansluit bij de belevingswereld van leerlingen, en dat maakt het interessant. Participant IE1 zegt hierover dat de *online* wereld goed aansluit bij de belevingswereld van leerlingen. Participant IE4 sluit zich hierbij aan en zegt: 'Het is nieuw, het is flitsend, en het past bij de leerlingen, omdat ze al veel doen met digitale apparaten. Je hebt op deze manier een ingang bij hun belevingswereld, bij wat zij dagelijks doen.' Een andere reden die werd genoemd, is dat lezers digitale middelen nodig hebben om het gedicht te kunnen bekijken en interpreteren. Participant IE5 zegt hierover dat je een laptop of ander digitaal materiaal nodig hebt om het te begrijpen. Daarnaast zegt IE6: 'Het is ook handig dat je die digitale middelen bij de hand hebt, zodat je dingen op kunt zoeken.' Bij digitale middelen wordt er gedacht aan een telefoon of laptop, zodat de video bekeken kan worden en zodat lezers eventueel informatie op kunnen zoeken. Participant IE6 vult daarbij aan dat het misschien wel digitale vaardigheden moeten zijn, in plaats van digitale middelen. Hoewel de meeste participanten 'AAN ALLES GEEN EIND' zien als een voorbeeld van digitale literatuur, wordt er ook door een aantal participanten getwijfeld of 'AAN ALLES GEEN EIND' wel een goed voorbeeld is van digitale literatuur en dit is opvallend. Volgens participant IE8 is 'AAN ALLES GEEN EIND' geen voorbeeld van digitale literatuur. 'Ik had het gevoel dat het al bekend was en dat er gewoon een filmpje bij gemaakt is, dus voor mij is het iets dat al eerder bestond en daar is een filmpje bij gemaakt. Ik weet niet in hoeverre dat dan digitale literatuur is,' zegt participant IE8. Omdat het ooit waarschijnlijk op papier is bedacht, en er vervolgens een video van is gemaakt, betekent dat voor deze participant dat het niet direct digitale literatuur is. Participant IE9 twijfelt ook aan in hoeverre 'AAN ALLES GEEN EIND' digitale literatuur is: 'Het bestaat dan wel buiten het boek, maar ik denk inderdaad wel dat het een verschil is of de dichter dat zelf maakt en bedenkt of dat inderdaad oudere gedichten in een film verwerkt worden. Dan vraag ik me wel af of dat filmpje dan per se digitale literatuur is.' Participant IE9 vult daarbij aan dat iets pas digitale literatuur wordt, wanneer het interactief is en de lezer er met zijn muis overheen kan gaan. 'Het voorbeeld van Oosterhoff kun je ook gewoon op een tv laten zien.' Het wordt voor de participanten pas echt digitale literatuur, wanneer het gedicht interactief is, doordat de lezer er bijvoorbeeld met een muis overheen kan bewegen. In geval van Oosterhoff hoeven lezers alleen maar een video te starten en deze vervolgens te bekijken, het creëert immers geen andere leesweg. Dit is iets wat volgens deze participant wel een vereiste zou moeten zijn bij digitale literatuur.

‘tijdens kantooruren’ zou volgens participant IE1 een voorbeeld van digitale literatuur kunnen zijn, omdat er sprake is van een link die naar het internet leidt. Deze link leidt naar een satellietbeeld binnen *Google Maps*. Het effect wordt hierbij anders dan op papier, omdat het beeld dat de lezers al hebben, gaat leven door de link. Participant IE1 zegt hierover: ‘Je bent nu zelf aan de slag, in plaats van dat de lezer consumeert.’ Dit consumeren gebeurt wel bij een papieren gedicht, aldus participant IE1. Daarnaast hebben lezers wederom digitale middelen nodig om dit gedicht van De Wit te bekijken, ze hebben namelijk een laptop of een telefoon nodig om de link te bekijken. Participant IE8 heeft het idee dat ‘tijdens kantooruren’ meer met de digitalisering doet dan Tonnus Oosterhoff, maar twijfelt tegelijkertijd zichtbaar aan zijn uitspraak. ‘Bij ‘tijdens kantooruren’ geef je ook een foto of een beeld bij een gedicht dat op papier staat, dus voor de schepping van het gedicht vind ik het niet zo erg met de digitale wereld te maken hebben,’ zegt hij. Participant IE9 vindt echter het omgekeerde: hij vindt dat het gedicht van Tonnus Oosterhoff meer met de digitalisering doet dan het gedicht van Dorien de Wit. Participant IE9 zegt: ‘Toch voelt het (lees: ‘tijdens kantooruren’) wel minder als digitale literatuur dan dat filmpje (lees: ‘AAN ALLES GEEN EIND’) dat we gezien hebben, omdat je het idee hebt dat het gedicht geschreven is, het is gewoon als elk gedicht dat kan op papier.’ Participant IE9 geeft wel aan dat door de toevoeging van de link de lezers zich in een andere dimensie wanen, maar je kunt er ook voor kiezen om de link niet toe te voegen. Het gedicht is volgens hem ook goed te begrijpen zonder link. Het beeld van digitale literatuur van participant IE9 is toch wel dat digitale literatuur niet iets optioneels is: ‘Je hebt die beleving direct, en het is niet iets optioneels waar je nog op moet klikken, maar dat er of een filmpje of een website is waar je doorheen scrollt, en niet een satellietbeeld van *Google Maps* erbij. Volgens participant IE10 is het juist dat optionele van *Google Maps* dat het digitale literatuur maakt.

Kortom, onder de participanten heerst er enige onduidelijkheid en twijfel over wat precies tot de categorie digitale literatuur behoort. Sommige participanten beschouwen ‘AAN ALLES GEEN EIND’ als digitale literatuur, omdat het allerlei kenmerken van de digitalisering bevat, terwijl anderen van mening zijn dat het gedicht niet behoort tot de digitale literatuur, vanwege de mogelijkheid dat het oorspronkelijk op papier is geschreven en later is verfilmd. Het gedicht creëert volgens hen in ieder geval geen andere leesweg en het gebrek aan interactie draagt bij aan het standpunt dat het gedicht voor hen niet tot de digitale literatuur behoort. Daarnaast zijn er participanten die ‘tijdens kantooruren’ wel beschouwen als digitale literatuur, omdat het wederom allerlei kenmerken van de digitalisering bevat. De belangrijkste argumenten die hierbij zijn genoemd zijn dat het gedicht interactief is, door de toevoeging van de link naar *Google Maps*. Anderen zijn echter van mening dat het gedicht niet behoort tot de

digitale literatuur, omdat het satellietbeeld als iets optioneels wordt beschouwd en geen extra beleving biedt, wat volgens hen een vereiste is om tot de categorie digitale literatuur te behoren. De participanten beschouwen het gedicht van Tonnus Oosterhoff als een beter voorbeeld van digitale literatuur, omdat het niet op papier verkrijgbaar is, alleen op video. Dit is bij Dorien de Wit echter wel het geval.

#### **4.2.3 Het verband tussen ‘AAN ALLES GEEN EIND’, ‘tijdens kantooruren’ en digitale geletterdheid**

De derde vraag die aan de participanten werd gesteld, luidde als volgt: ‘Denkt u dat er een verband bestaat tussen gedichten als die van Oosterhoff en De Wit en digitale geletterdheid? Wat is volgens u dit verband?’

Als het gaat om de digitale geletterdheid van leerlingen, valt het op dat de term *digitale geletterdheid* niet voor elke participant even bekend was, wat interessant is gezien de huidige curriculumvernieuwingen, waarbij digitale geletterdheid een grote rol gaat spelen. Bovendien zien niet alle participanten direct een verband tussen gedichten als ‘AAN ALLES GEEN EIND’ en ‘tijdens kantooruren’ en de digitale geletterdheid van leerlingen. Participant IE1 zegt: ‘De *online* wereld sluit goed aan bij de belevingswereld van de leerlingen, maar leerlingen hoeven niet kritisch te kijken naar literatuur. Laat leerlingen genieten van het lezen.’ Participant IE2 reageert hierop en zegt: ‘Ik denk ook iets anders bij het kritisch kunnen beoordelen van teksten, hierbij denk ik aan informele teksten en dat mist hier. We zijn hier met kunst bezig.’ Participanten IE3 en IE4 zien ook niet direct een verband; voor beide gedichten hebben leerlingen niet per se digitale vaardigheden nodig om met dit soort gedichten om te kunnen gaan. ‘Het is gewoon een gedicht en een beeld dat je erbij krijgt, maar het gaat niet om vaardigheden die zij per se moeten inzetten,’ zegt participant IE4. Participant IE5 denkt daarentegen dat leerlingen bij het gedicht van Dorien de Wit wel een bepaald soort digitale geletterdheid moeten bezitten. Participant IE6 denkt dat het behandelen van digitale literatuur niet noodzakelijk is om leerlingen vaardig te maken met een computer, maar hij hoopt wel dat als leerlingen gebruikmaken van digitale literatuur, dat ze dan in staat zijn om dingen op te zoeken, als ze iets niet begrijpen. Bij de leerlingen is er sprake van een bepaalde mate van vanzelfsprekendheid, participant IE9 noemt leerlingen zelfs *digital natives*. Hiermee wordt bedoeld dat digitale media voor leerlingen vanzelfsprekend zijn, en dat ze ook weten hoe ze ermee om moeten gaan, ook al hebben ze er nog nooit mee gewerkt. Daarbij past ook dat leerlingen weten hoe ze die media moeten bedienen, en er ook geïnteresseerd in zijn. Als zij een gedicht als ‘tijdens kantooruren’ voorgelegd zouden krijgen, zijn ze nieuwsgierig genoeg



om de bijgevoegde link te bekijken, en zijn ze direct in staat om het satellietbeeld te gebruiken, door bijvoorbeeld van plaats te veranderen. Participant IE7, IE9 en IE10 zijn echter van mening dat deze voorbeelden van digitale literatuur wel degelijk iets bij weten te dragen aan de digitale geletterdheid van leerlingen, mits de gedichten toegankelijk en interactief zijn. IE7 zegt: ‘Ik denk wel dat het iets toevoegt, maar dan wel gedichten die iets toegankelijker zijn dan de eerste, dus als het gedichten zijn voor een zestienjarige, dan kan het wel wat toevoegen.’ Daar is participant IE9 het mee eens, deze twee gedichten voegen volgens hem echter niets toe aan de digitale geletterdheid van leerlingen. ‘Wanneer leerlingen een soort interactief op de laptop een gedicht moeten lezen en dergelijken, dat voegt het misschien wel wat toe, maar bij deze gedichten niet,’ zegt participant IE9. Participant IE10 sluit zich daarbij aan. Omdat veel respondenten niet bekend zijn met het begrip *digitale literatuur*, wordt niet duidelijk wat digitale literatuur precies zou kunnen toevoegen aan de digitale geletterdheid van leerlingen. Dit is wederom opvallend met de curriculumvernieuwingen en de komst van digitale geletterdheid in het curriculum (Curriculum.nu, 2019; Curriculum.nu, 2019).

Voor de gedichten van Oosterhoff en De Wit is wel degelijk een zekere mate van digitale geletterdheid nodig, aangezien lezers moeten weten hoe ze met deze verschillende media moeten omgaan. In het geval van Oosterhoff zouden lezers bijvoorbeeld moeten weten hoe ze Bijbelse intertekstualiteit op het internet kunnen opzoeken om verbanden te leggen. Dit bleek zelfs voor sommige participanten een uitdaging te zijn, aangezien sommigen niet verder kwamen dan alleen het benoemen van de intertekstualiteit, wat mogelijk iets zegt over de digitale geletterdheid van deze participanten. Bij De Wit is deze mate van digitale geletterdheid wellicht minder voor de hand liggend, omdat er geen duidelijke intertekstualiteit in zit, maar er wordt wel van de lezers verwacht dat zij de link kunnen bekijken en vervolgens kunnen achterhalen wat de relatie is tussen het gedicht en het satellietbeeld. In dit geval toont het gedicht wat er te zien is op de zuidkaap. Opvallend genoeg had één participant de link zelfs over het hoofd gezien, wat mogelijk ook iets zegt over de digitale geletterdheid van de participant.

#### **4.2.4 ‘AAN ALLES GEEN EIND’ en ‘tijdens kantooruren’ in de les Nederlands**

De vierde vraag die aan de participanten werd gesteld, luidde als volgt: ‘Op welke manier zou u deze voorbeelden van Oosterhoff en De Wit kunnen inzetten in uw les Nederlands en waarom?’

Participant IE4, IE5, IE7 en IE9 gaven aan dat ze het gedicht van Oosterhoff niet zouden gebruiken in de les. De belangrijkste argumenten hiervoor zijn dat deze participanten liever geen poëzie bespreken die ze zelf niet begrijpen, en dat deze twee voorbeelden niet aansluiten

bij de belevingswereld van leerlingen. Participant IE5 zegt hierover: ‘Ik behandel toch liever iets wat ik zelf ook begrijp.’ De participanten bespreken de gedichten liever niet, omdat ze het belangrijk vinden dat gedichten aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. De *online* wereld sluit goed aan bij de belevingswereld van leerlingen, maar de inhoud van het gedicht van Oosterhoff sluit niet aan bij de belevingswereld. Daarnaast willen ze dit gedicht liever niet bespreken, omdat ze het zelf niet begrijpen. Jeroen Dera (2018) citeert in een artikel Ahlzén en Stolt (2001): ‘Poetry should be read and discussed with no other intention than to discover and reflect on its possible meanings.’ Ook al bespreken de participanten liever geen onbekende poëzie, het is belangrijk dat poëzie gelezen wordt en dat de mogelijke betekenissen besproken worden.

Als de participanten de gedichten wel zouden inzetten, dan zouden ze het inzetten om de motivatie van leerlingen te verhogen. De digitale wereld sluit immers aan bij de belevingswereld van leerlingen en daarbij denkt participant IE4 dan aan het inzetten van poëzie via *Instagram* en *TikTok*, en dus niet bepaald aan de gedichten van Oosterhoff. De participanten zouden digitale literatuur inzetten om aan leerlingen te laten zien hoe divers poëzie kan zijn: het varieert van papier tot pixel. Participant IE2 zegt daarover: ‘Ik denk om leerlingen de diversiteit aan mogelijkheden te laten. Poëzie is niet alleen op papier.’ Participant IE1 en IE9 zouden deze voorbeelden laten zien als eerste kennismaking met digitale literatuur. Om het meer te concretiseren, zou participant IE1 de gedichten in een poëzielab aanbieden, waar er voor elke leerling iets geschikts tussen zit: ze kunnen zich op thema inschrijven om vervolgens met poëzie aan de slag gaan. Daarnaast wordt er een opdracht aangeboden waarmee het romantische gevoel wordt opgewekt, door bijvoorbeeld leerlingen zelf een gedicht te laten schrijven aan de hand van een satellietbeeld op *Google Maps*. Leerlingen zouden ook zelf een *Flash*-gedicht kunnen maken. Participant IE3 zegt: ‘Je kunt hen zelf eens zo’n gedicht laten schrijven en de inhoud koppelen aan een plek, alsof ik hier voor mijn huis sta en ik maak daarna foto’s, of dat ze selfies maken, of het bepalen met *Google Maps* en dan schrijven ze bij dat beeld een gedicht.’ Participant IE5 stelt dit idee ook voor. Als laatste voorbeeld wordt er genoemd dat leerlingen in groepjes aan de slag kunnen gaan met een tekst, om die te interpreteren of analyseren. Participant IE9 zegt bijvoorbeeld: ‘Als ik het (lees: de gedichten) voor poëzie zou bespreken, dan zou ik ze toch eerst laten analyseren in groepjes.’ Participant IE7 is nog concreter en hij zou het analyseren in groepjes van drie à vier leerlingen doen, zodat ze eerst samen kunnen sparren over het gedicht, en dat ze dan kijken wat de uitkomsten zijn, alvorens het klassikaal besproken wordt. Hierbij laat participant IE7 alle groepjes aan het woord, om te zien of de leerlingen de gedichten begrepen hebben. Het heeft echter de voorkeur

om de teksten dus inhoudelijk te bespreken, maar één participant zou de gedichten ook op een structuralistische manier benaderen; participant IE2 heeft het bijvoorbeeld over het analyseren van beeldspraak. Opvallend is dat participant IE8 zegt: ‘Ik heb jaren geleden Tonnus Oosterhoff opgenomen als schrijver in een soort literatuurgeschiedenis van de poëzie, dus ik zou het laten zien om leerlingen een beeld te geven, maar om echt aan de slag te gaan met poëzie, dan zou ik, geloof ik, toch echt naar papier gaan, zodat de leerlingen kunnen onderstrepen en waar je op kunt schrijven.’

#### **4.2.5 ‘AAN ALLES GEEN EIND’ en ‘tijdens kantooruren’ en werkvormen**

De laatste vraag die aan de participanten werd gesteld, luidde als volgt: ‘Welke werkvormen zou u kunnen inzetten in uw les bij deze voorbeelden van Oosterhoff en De Wit en waarom?’

De werkvorm die de participanten het vaakst noemden, was de opdracht om de twee voorbeelden in groepjes te laten interpreteren of analyseren, zoals in paragraaf 4.2.4 al is geschetst. Hierbij werden concrete opdrachten bij het interpreteren genoemd. Participant IE4 noemde bijvoorbeeld een werkvorm als denken-delen-uitwisselen: ‘Bijvoorbeeld dat als ze dat lezen, dat ze het daarover hebben met elkaar, en daarna dat je dat klassikaal weer terug kunt pakken, en dan in overleg met iemand anders.’ Participant IE4 noemde ook of dat de link van ‘tijdens kantooruren’ wordt weggelaten om interpretatieverschillen te meten, en vraag vervolgens drie willekeurige mensen om hun interpretatie bij het gedicht. Ook biedt het ruimte voor bewustwording, hierbij zegt participant IE1: ‘Ik begin eerst met bewustwording, van wat denken jullie (lees: de leerlingen) dat dit (lees: één van de twee besproken gedichten) is en wat vinden jullie daarvan? En dan introduceren dat het digitale literatuur is, een eerste kennismaking.’ Bij deze bespreking kan er ook ruimte zijn voor meer een meer structuralistische benadering, waarbij wordt gedacht aan het analyseren van de beeldspraak die leerlingen zien in de gedichten, zoals eerder in 4.2.4 is geschetst. Er wordt wederom door participant IE1 gerefereerd aan het poëzielab dat al eerder in paragraaf 4.2.4 is geschetst. Daarnaast werd er door participant IE1 voorgesteld om een gedicht als ‘tijdens kantooruren’ vakoverstijgend aan te bieden, hierbij werd gedacht aan een samenwerking met de ICT-docent. De gedichten kunnen ook gepresenteerd worden in een vlog, leerlingen kunnen zelf *Flash*-gedichten maken en leerlingen kunnen op verschillende manieren gedichten schrijven aan de hand van *Google Maps*. Zo kunnen ze bijvoorbeeld het idee van De Wit imiteren, zoals eerder is geschetst in paragraaf 4.2.4. Opvallend is dus dat de voorbeelden van werkvormen die genoemd worden niet digitaal zijn en niet gericht zijn op een digitale didactiek. Dit sluit aan bij de tendens dat deze digitale benadering onbekend is voor de docenten.

## 5. Conclusie

Gedurende deze masterscriptie stond de volgende onderzoeksvraag centraal: ‘*Wat voor beeld hebben docenten Nederlands van digitale literatuur en de rol die dit fenomeen zou kunnen spelen in het literatuuronderwijs?*’

Als er gesproken wordt over het beeld dat docenten Nederlands van het begrip *digitale literatuur* hebben, kan over het algemeen gezegd worden dat de docenten geen beeld hebben. Bij zowel de vraag hoe bekend de docenten zijn met het begrip als bij de vraag naar een definitie ervan, blijkt dat de docenten weinig kennis hebben. Dit is zorgelijk, gezien de toenemende digitalisering van de samenleving en de aanstaande curriculumvernieuwingen waarin digitale literatuur en digitale geletterdheid prominente rollen zullen innemen (Curriculum.nu, 2019; Curriculum.nu, 2019). Aan de andere kant kan het respondenten niet worden verweten, omdat het literatuuronderwijs sterk verouderd is en de huidige eindtermen niet meer aansluiten bij de multimediale wereld waarin leerlingen leven (Van Hertem et al., 2016). Het is interessant dat er een andere groep respondenten is die wel degelijk een beeld heeft van wat digitale literatuur inhoudt. Zij zijn redelijk bekend met het begrip, maar geven geen sluitende definitie die te relateren is aan de wetenschap. Deze groep omschrijft *digitale literatuur* als volgt: ‘Digitale literatuur is literatuur die gemaakt en gelezen wordt met behulp van digitale middelen.’ Er is één respondent die aangeeft dat digitale literatuur een interactieve dimensie met zich meebrengt. Volgens de secundaire literatuur houdt het begrip *digitale literatuur* in dat het literatuur is die profiteert van de mogelijkheden en contexten die de computer biedt (Rettberg, 2014; Bluijs et al., 2022). Daarnaast maakt digitale literatuur gebruik van de artistieke mogelijkheden die digitale media bieden, kunnen ze non-lineair zijn en een andere leesweg creëren (Hayles, 2002; Bakker, 2010; Bluijs et al., 2021). Kortom: het idee dat de term *digitale literatuur* simpelweg bestaat uit literatuur die gemaakt en gelezen wordt met behulp van digitale middelen, is geen sluitende definitie. Volgens deze benadering zouden namelijk alle digitale bronnen dan onder de term *digitale literatuur* vallen, en dat is volgens de secundaire literatuur niet zo.

Bij het noemen van enkele voorbeelden van digitale literatuur wordt duidelijk dat een groot deel van de respondent geen repertoirekennis van digitale literatuur heeft. Schoolgerelateerde literatuursites als *Literom*, *Lezen voor de Lijst*, *Nieuw Nederlands* en *Litlab* worden dan als concrete voorbeelden genoemd, die aantoonbaar fout zijn. Deze vier voorbeelden maken geen gebruik van de artistieke mogelijkheden die digitale media bieden, en zijn evenmin non-lineair. Deze websites maken uitsluitend gebruik van het internet, maar

zouden ook in een boek weergegeven kunnen worden, zoals *Nieuw Nederlands* officieel doet. Het is wederom interessant dat er een groep respondenten is die wel degelijk weet wat *digitale literatuur* inhoudt, aangezien zij voorbeelden noemen als *Instagram*- en *Flash*-gedichten. *Instagram*-gedichten behoren tot de derde generatie digitale literatuur, en de gedichten die bewegen door middel van *Flash* behoren tot de tweede generatie digitale literatuur (Bluijs et al., 2022). Bovendien is het opvallend dat respondenten, zelfs als ze enige repertoirekennis hebben, geen idee hebben van het verschil in literariteit tussen *Instagram*- en *Flash*-gedichten.

Ondanks het beperkte repertoire aan kennis van de respondenten, komt er duidelijk naar voren dat zij ‘Reddingsboei’ van Lars van der Werf, een *Instagram*-gedicht, en *Bitterveld* van Liesbeth Eugelink, een literaire-smartphone app, het meest geschikt achten om te bespreken in de bovenbouw. Bij deze resultaten valt op dat de grootste groep respondenten ‘Unicorn resource locator’ van Maxime Garcia Diaz het minst geschikt vindt, maar één derde blijkt het gedicht wel degelijk geschikt te vinden. Het blijft dus opmerkelijk dat respondenten lijken te neigen naar eenvoudige voorbeelden, waarbij het gedicht van Van der Werf wel besproken wordt, maar dat van Garcia Diaz niet. Hierbij komt de vraag op in hoeverre docenten leerlingen digitaal geletterd kunnen maken met gedichten zoals die van Van der Werf, terwijl dit eerder mogelijk zou zijn met gedichten zoals die van Garcia Diaz, vanwege de benodigde digitale vaardigheden om tot interpretatie te komen.

De respondenten lijken dus weinig te weten over wat het begrip *digitale literatuur* inhoudt, en ze gebruiken het zelden in hun lessen. Opvallend is echter dat ze het inzetten van digitale literatuur wel enigszins belangrijk vinden. Er bestaat dus een spanningsveld tussen wat de respondenten doen, en wat ze daadwerkelijk vinden. Ze vinden de inzet van digitale literatuur mogelijk belangrijk, vanwege de toenemende digitalisering van de samenleving, en wellicht zijn ze op de hoogte van de curriculumvernieuwingen waarin digitale literatuur een belangrijke rol gaat spelen. Er moet in ieder geval nog veel gebeuren, voordat deze docenten digitale literatuur zullen gebruiken in hun literatuuronderwijs. Dit omvat bijvoorbeeld bij- of nascholing, vakdidactisch onderzoek naar digitale literatuur en het ontwerpen van didactisch materiaal, maar ook de implementatie van digitale literatuur en digitale geletterdheid in de curricula van lerarenopleidingen.

In paragraaf 2.4 zijn zes toepassingsmogelijkheden van digitale literatuur geschetst, en deze mogelijkheden zijn aan de respondenten voorgelegd. De respondenten zijn het ermee eens dat docenten de mediawijsheid en de digitale geletterdheid van leerlingen kunnen vergroten door digitale literatuur in te zetten. Dit is wederom, met het oog op de curriculumvernieuwingen interessant, omdat het alleen maar vragen oproept over waarom de respondenten dan zelden

gebruikmaken van digitale literatuur. Hoewel het theoretisch kader stelt dat digitale media een positief effect hebben op het leesplezier en de -motivatie van leerlingen op de middelbare school (Bus et al., 2015), omdat digitale media dicht bij hun belevingswereld liggen en vaak leiden tot een andere leeservaring (Bakker, 2021), zijn de respondenten het hier niet volledig mee eens. Er bestaat dus een spanningsveld tussen wat de wetenschap zegt en wat de respondenten vinden.

Uit alle enquêteresultaten zijn enkele significante verschillen gevonden tussen de variabelen ‘leeftijd’ en ‘leservaring’, waarbij de groep tussen de 23-40 jaar en minder dan tien jaar leservaring meer lijkt te doen met de digitalisering, dan de groep tussen de 40-63 en meer dan tien jaar leservaring. Mogelijk bestaat de groep met oudere docenten uit personen die meer affiniteit hebben met het lezen van kranten en boeken, en daardoor wellicht minder actief bezig zijn met de digitalisering. Aan de andere kant is de groep met jongere docenten recentelijk afgestudeerd en is naar alle waarschijnlijkheid meer bekend met het fenomeen *digitale literatuur*, door het volgen van colleges over digitale literatuur.

Bij de focusgroepinterviews gaven de participanten aan dat ze ‘AAN ALLES GEEN EIND’ niet zouden inzetten vanwege de ongrijpbare inhoud. ‘tijdens kantooruren’ was voor hen een stuk grijpbarder. Wat betreft de vraag in hoeverre beide gedichten gezien werden als voorbeelden van digitale literatuur, liepen de meningen behoorlijk uiteen. Er heerst onduidelijkheid wanneer iets precies tot de categorie digitale literatuur behoort, wat niet vreemd is, want de meeste participanten hebben geen idee van wat het fenomeen *digitale literatuur* inhoudt. De meeste participanten vinden dat ‘AAN ALLES GEEN EIND’ een beter voorbeeld is van digitale literatuur dan ‘tijdens kantooruren’, omdat het alleen op video verkrijgbaar is en het een andere dimensie biedt, omdat je met je muis moet bewegen om de video aan te zetten. ‘tijdens kantooruren’ is daarentegen een op papier geschreven gedicht, waaraan een link is toegevoegd. Die link biedt enerzijds wel een extra dimensie, maar anderzijds is dat argument niet sterk genoeg om het gedicht direct te zien als een voorbeeld van digitale literatuur. Het gedicht zou volgens de participanten ook zonder de link kunnen bestaan. De belangrijkste kenmerken van digitale literatuur zijn volgens de participanten dat literatuur een andere leesweg creëert en dat literatuur interactief is, zodat het een extra beleving biedt, anders dan het papier doet. Dit sluit aan op de definitie van *digitale literatuur*, zoals beschreven is in de secundaire literatuur.

‘AAN ALLES GEEN EIND’ en ‘tijdens kantooruren’ zijn voorbeelden van digitale literatuur, en zoals het theoretisch kader heeft geschetst, is digitale literatuur een mogelijk startpunt om leerlingen digitaal geletterd te maken (Van Herten et al., 2016; Curriculum.nu, 2019; Bluijs et al., 2021). Opvallend is dat de term *digitale geletterdheid* niet voor elke

participant even bekend was. Gezien de toenemende digitalisering van de samenleving en met het oog op de curriculumvernieuwingen waar digitale geletterdheid een belangrijk speerpunt wordt, is het jammer dat docenten Nederlands de kans laten liggen om literatuur te verbinden met digitale geletterdheid. Daarbij zien de participanten niet direct een verband tussen deze gedichten en de digitale geletterdheid van leerlingen. De leerlingen hebben in hun ogen namelijk geen specifieke vaardigheden nodig om deze gedichten te bekijken. Ze weten hoe ze de video moeten starten bij ‘AAN ALLES GEEN EIND’ en ze weten hoe ze een satellietbeeld van *Google Maps* moeten bedienen. Leerlingen zijn immers *digital natives*, voor hen zijn digitale media vanzelfsprekend. Een klein deel van de participanten denkt echter wel dat leerlingen digitaal geletterd kunnen worden door het behandelen van dit soort gedichten, mits het toegankelijke en interactieve gedichten zijn, maar er wordt niet duidelijk hoe de leerlingen dan digitaal geletterd worden. Dat ze dit niet weten, komt mogelijk doordat de participanten geen idee hebben wat het begrip inhoudt. Bij digitale geletterdheid denken leerlingen na over hoe ze hun digitale identiteit organiseren, hoe ze digitale middelen kunnen gebruiken om hun maatschappelijke betrokkenheid te tonen en hoe kunstmatige intelligentie werkt (Curriculum.nu, 2019). Digitale geletterdheid komt ook bij het schoolvak Nederlands terug onder ‘Taal & communicatie’. Bij dit onderdeel leren leerlingen om te gaan met informatie uit verschillende digitale en niet-digitale, lineaire en non-lineaire teksten. Daarnaast leren ze overeenkomsten en verschillen tussen deze teksten te zien (Curriculum.nu, 2019).

Als laatste gaven de participanten aan dat ze het gedicht van Oosterhoff niet zouden gebruiken in de les, omdat ze het belangrijk vinden dat gedichten aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen, en volgens hen doet het gedicht van Oosterhoff dat niet. Hoewel dit gedicht inhoudelijk niet aansluit bij de belevingswereld van leerlingen, sluit digitale literatuur mogelijk meer aan bij de digitale belevingswereld van leerlingen, omdat het effect anders is dan bij een gedicht op papier (Bakker, 2021). Daarnaast zouden de participanten het gedicht van Oosterhoff niet inzetten, omdat ze liever geen poëzie bespreken die ze zelf niet begrijpen. Jeroen Dera (2018) stelt dat het belangrijk is dat poëzie wordt gelezen, zelfs als de participanten het gedicht zelf niet volledig begrijpen, zodat mogelijke betekenissen alsnog besproken kunnen worden.

Als de participanten ervoor zouden kiezen om de gedichten bespreken, dan zouden ze de gedichten laten zien om leerlingen kennis te laten maken met poëzie en met de diversiteit van poëzie – literatuur varieert immers van papier tot pixel. Het valt op dat de participanten met weinig eigen ideeën komen, en wanneer ze voorbeelden noemen, dan zijn deze niet digitaal en niet gericht op een digitale didactiek. Eén participant kwam echter met het idee om een

poëzielab op te richten, waarbij er eventueel werd gedacht aan een vakoverstijgende les met een docent ICT, zodat leerlingen in een aantal lessen zelf aan de slag kunnen gaan met het maken van digitale literatuur. De meeste participanten zouden een werkvorm kiezen waarbij de betekenis van beide gedichten centraal staat: leerlingen gaan in groepjes uiteen om de gedichten inhoudelijk, maar soms ook structuralistisch, te benaderen. Daarbij vinden zij de inhoud belangrijker dan een structuralistische benadering. Nog concreter worden werkvormen als denken-delen-uitwisselen genoemd. De focus ligt vooral op het analyseren van de poëzie in groepjes, en er wordt wederom weinig met een digitale didactiek gedaan.

In deze masterscriptie is dus onderzocht wat het beeld van docenten Nederlands uit de bovenbouw van het havo/vwo is van digitale literatuur en de rol ervan in het literatuuronderwijs. Uit de resultaten bleek dat veel docenten weinig bekend zijn met digitale literatuur, wat als zorgelijk wordt gezien vanwege de toenemende digitalisering van de samenleving en de curriculumvernieuwingen. Onder de respondenten blijkt er een tweedeling te zijn; de grootste groep is niet bekend met het digitale literatuur en heeft ook weinig repertoirekennis van het fenomeen. De kleinere groep is redelijk bekend met digitale literatuur en beschouwt iets ook eerder als *digitale literatuur*, zij zien digitale literatuur als literatuur die met behulp van digitale middelen wordt gemaakt en gelezen, een andere leesweg creëert en ruimte biedt voor interactie. Zij noemen daarnaast ook juiste voorbeelden van het fenomeen, namelijk *Instagram*- en *Flash*-gedichten. Het gebruik van digitale literatuur in de lessen blijft echter beperkt, maar de respondenten vinden het gebruik ervan wel ‘Een beetje belangrijk’. Ondanks dat de respondenten digitale literatuur in zouden zetten om hun leerlingen meer mediawijs en digitaal geletterd te maken, bestaat er een spanningsveld tussen de wetenschappelijke inzichten en de praktijk van de docenten, en dan met name bij de inzet van digitale literatuur bij het verhogen van het leesplezier en de leesmotivatie. Ondanks dat de wetenschap stelt dat het leesplezier en de leesmotivatie van leerlingen door middel van digitale media kan worden verhoogd, ervaren de docenten dit als minder overtuigend. De variabelen ‘leeftijd’ en ‘leservaring’ blijken daarnaast invloed te hebben op de mate van de digitalisering in de lessen Nederlands; hoe jonger de participant en hoe minder jaren leservaring, des te meer zij doen met de digitalisering in hun lessen. Omdat de curriculumvernieuwingen zich ook richten op het speerpunt digitale geletterdheid, is het zorgelijk dat de term digitale geletterdheid niet bij alle participanten even bekend is, en dat docenten dus de kans om leerlingen door middel van literatuur mogelijk meer digitaal geletterd te maken, laten liggen.

Al deze spanningsvelden schetsen een zorgelijk beeld van de huidige rol van digitale literatuur in het literatuuronderwijs van docenten Nederlands in de bovenbouw van het



havo/vwo. Dit geldt met name in het licht van de aankomende curriculumvernieuwingen waarin digitale literatuur en digitale geletterdheid een zeer grote rol zullen spelen, vanwege de toenemende digitalisering van de samenleving en het verouderde literatuurcurriculum. Deze bevindingen suggereren dat er nog veel werk te verzetten is om docenten vertrouwd te maken met digitale literatuur en een effectieve didactiek ervan in het literatuuronderwijs. Het is nu tijd om voort te bouwen op de huidige fundamenten.

## 6. Discussie en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In de huidige methode is ervoor gekozen om een voorbeeld van *ChatGPT* op te nemen, terwijl *The Almost Gone* (2018), een literaire game die voldoet aan alle kenmerken van digitale literatuur, ook had kunnen worden opgenomen. Dit zou mogelijk andere antwoorden opgeleverd hebben, omdat dit voorbeeld voldoet aan alle kenmerken van digitale literatuur. Dezelfde overweging geldt voor de interviews, waarbij ‘AAN ALLES GEEN EIND’ en ‘tijdens kantooruren’ zijn besproken. De respondenten waren vrij negatief over de inhoud van ‘AAN ALLES GEEN EIND’. Toegankelijkere voorbeelden, zoals *Bitterveld* of *The Almost Gone* (2018), hadden mogelijk meer inhoudelijke antwoorden kunnen opleveren, en dan vooral op de vragen hoe zij het werk zouden inzetten in hun lessen Nederlands, omdat dit digitale en non-lineaire tekst zijn. Deze teksten dragen dus wel degelijk bij aan de digitale geletterdheid van leerlingen. De participanten beschouwden digitale literatuur als iets interactiefs, wat deze twee voorbeelden goed weerspiegelen. Hoewel ‘AAN ALLES GEEN EIND’ en ‘tijdens kantooruren’ bruikbare antwoorden hebben opgeleverd, zouden *Bitterveld* en *The Almost Gone* (2018) mogelijk nog betere antwoorden opgeleverd hebben, gezien het beeld van de participanten dat deze gedichten echte voorbeelden van digitale literatuur zijn.

Bovendien is er sprake van een aanzienlijk hoge *drop-out-rate* bij de enquête. De enquête is door 134 respondenten gestart, maar er waren slechts 48 compleet ingevulde enquêtes bruikbaar. De hoge *drop-out-rate* duidt mogelijk op de onbekendheid van de respondenten met het fenomeen *digitale literatuur*, want de enquête legde vooral de nadruk op het stellen van gesloten vragen, om deze uitval te voorkomen. Het onderzoek zou dus opnieuw uitgevoerd kunnen worden, waarbij *ChatGPT* uit de enquête wordt vervangen door *The Almost Gone* (2018), en bij het interview worden ‘AAN ALLES GEEN EIND’ en ‘tijdens kantooruren’ vervangen door *Bitterveld* en *The Almost Gone* (2018), of één van de twee. Daarnaast zou het doel van het onderzoek explicieter gecommuniceerd kunnen worden, inclusief het feit dat het niet wenselijk is dat de respondenten vroegtijdig stoppen, of door aan het invullen van de

enquête een beloning te verbinden, bijvoorbeeld een cadeaubon van een bepaald bedrag, om uitval te voorkomen.

Het hoge uitvalpercentage was dus verrassend en het hoge aantal van docenten dat geen idee had van het fenomeen, is interessant. Het geruststellende is daarentegen dat er een mogelijk verschil bestaat in de digitalisering in de lessen op basis van leeftijd en leservaring. Jongere, reeds afgestudeerde docenten lijken meer met de digitalisering doen. Dit is logisch, want de universiteit behandelt dit onderwerp. Oudere docenten met meer leservaring zouden hier dus alleen door nascholing van op de hoogte kunnen zijn. Opvallend is dat er respondenten zijn die het niet eens zijn met de stelling dat digitale literatuur het leesplezier en de leesmotivatie van leerlingen zou kunnen vergroten, terwijl onderzoek aantoont dat de leesmotivatie van leerlingen mogelijk bevorderd zou kunnen worden door de inzet van digitale media.

Aangezien docenten Nederlands in de bovenbouw van het havo/vwo beperkte kennis hebben van het fenomeen *digitale literatuur* en haar rol, en gezien het belang van onderzoek, is het noodzakelijk om vervolgonderzoek naar dit fenomeen te doen. Hierbij is het van belang dat ook oudere docenten met meer leservaring betrokken worden, om uiteindelijk te kunnen voldoen aan de nieuwe eindtermen waarin digitale literatuur en digitale geletterdheid zijn opgenomen. Daarom worden de volgende aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan:

- Een specifiek onderzoek naar aanleiding van deze masterscriptie:
  - ‘Op welke manier denken docenten Nederlands in de bovenbouw van het havo/vwo de digitale geletterdheid van leerlingen te kunnen vergroten door het gebruik van poëzie van Lars van der Werf en Maxime Garcia Diaz?’
  - ‘Welke overwegingen spelen een rol bij de keuze van docenten Nederlands in de bovenbouw van het havo/vwo voor toegankelijker gedichten wanneer ze de digitale geletterdheid van leerlingen willen vergroten?’
- Een onderzoek naar een praktische didactiek van het fenomeen *digitale literatuur*, met als onderzoeksvragen:
  - ‘Wat is een praktische didactiek van digitale literatuur die kan worden ontwikkeld en toegepast binnen het hernieuwde literatuurcurriculum?’
  - ‘Hoe kan deze praktische didactiek van digitale literatuur worden vormgegeven en geïmplementeerd in het literatuuronderwijs?’
- Daarnaast is het interessant om te meten wat het effect is van het hernieuwde literatuurcurriculum, waarbij er aangesloten wordt bij de belevingswereld en de leesvaardigheid van leerlingen, maar ook wordt onderzocht wat het effect is van digitale

literatuur op de digitale geletterdheid van leerlingen. Hoe leuker leerlingen lezen vinden, hoe meer ze lezen, des te leesvaardiger ze worden, met als onderzoeksvragen:

- ‘Wat is het effect van de didactiek van digitale literatuur op de leesvaardigheid van leerlingen uit de bovenbouw?’
- ‘Wat is het effect van de didactiek van digitale literatuur op de leesmotivatie van leerlingen uit de bovenbouw?’
- ‘In hoeverre verwerven leerlingen digitale geletterdheid door het lezen van digitale literatuur?’

## 7. Bibliografie

- Ahlzén, R., & Stolt, C. (2001). Poetry, interpretation and unpredictability: A reply to Neil Pickering. *Medical Humanities*, 27(1), 47–49.
- Bailey, R.W. (1973). *Computer Poems*. Michigan: Potagannissing Press.
- Bakker, N. (2008). *Taal op drift, chaos in het hoofd. Een empirisch onderzoek naar het lezen van papieren en elektronische poëzie van Tonnu Oosterhoff* [afstudeerthesis research master Literatuur- en Cultuurwetenschap]. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Bakker, N. (2010). *Digitaal literair lezen - doen we het al?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Bakker, N. (2013). Digitaal lezen – wie doen het al? Een SMB-dieptestudie naar het profiel van de e-boekenlezer en de leesbeleving van de e-reader, tablet en laptop. In: D. Schram, (Red.), *De aarzelende lezer over de streep*. Delft: Eburon.
- Bakker, N. (2015). Hyperfictie op herkansing. Een empirisch onderzoek naar het effect van multimedia en interactiviteit op de leeservaring. In: D. Schram (Red.), *Hoe maakbaar is de lezer?* Stichting Lezen Reeks 25. Delft: Eburon.
- Bakker, N. (2016). Digitaal lezen, anders lezen? In: A. Mottart en S. Vanhooren (Reds.), *30<sup>ste</sup> HSN-conferentie*. Gent: Skribis.
- Bakker, N. (2021). Digitaal lezen, anders lezen? De technologische lees(r)evolutie in empirisch perspectief. In: E. Segers & R. Van Steensel (Reds.), *De nieuwe lezer: Lezen in het digitale tijdperk*. Stichting Lezen Reeks 34. Delft: Eburon.
- Bakker, N., Evers-Vermeul, J. & Gils, J. van, (2020). De tablet, het geheime wapen voor leesbevordering? De invloed van tekstdrager op leesmotivatie, immersie en tekstbegrip. *Levende Talen Tijdschrift*, 21(2), 3–12.
- Barzillai, M. & Wolf, M. (2009). The Importance of Deep Reading. *Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 66(6), 32-37.
- Bluijs, S., Dera, J. & Peeters, D. (2021). Waarom digitale literatuur in het literatuuronderwijs thuishoort. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 137(2), 150-163. <https://doi.org/10.5117/tNtL2021.2.003.BLUi>
- 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. <https://doi.org/10.2143/SDL.64.1.3290870>
- Boonen, S. (2004). *Met opa op de fiets*. Hasselt: Clavis Uitgeverij.
- Bus, A. & Mol, S. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.

- Bus, A. & Smeets, J. (2009). *De computer leest voor: een kansrijke vernieuwing in kleuterklassen*. Delft: Eburon.
- Bus, A. & Smeets, D. (2013). Picture storybooks go digital: Pros and cons. In: S. Neuman, L. Gambrell & C. Massey (Eds.), *Quality reading instruction in the age of common core standards*. Newark: International Reading Association.
- Bus, A., Swart, E. & Takacs, Z. (2014). Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Review of Educational Research*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01366>
- Bus, A., Swart, E. & Takacs, Z. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. *Review of Educational Research*, 85(4). 698-739. <https://doi.org/10.3102/0034654314566989>
- Bus, A. & Takacs, Z. (2015). Dankzij digitale hulpmiddelen meer leesbegrip en meer leesplezier? In: D. Schram (Red.), *Hoe maakbaar is de lezer?* Stichting Lezen Reeks 25. Delft: Eburon.
- Carr, N. (2011). *Het ondiepe. Hoe onze hersenen omgaan met het internet*. Amsterdam: Maven Publishing.
- Clemens, J. (2018). Digitale geletterdheid en taalvaardigheid: De leraren Nederlands aan zet. *Levende Talen Magazine*, 105(4), 22–26.
- Cramer, F. (2012). Post-Digital Writing. In: *electronic book review*. Geraadpleegd op 15 oktober 2023, van <https://electronicbookreview.com/essay/post-digital-writing/>
- Curriculum.nu. (2019). *Leergebied Digitale geletterdheid: Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands*. Geraadpleegd op 29 oktober 2023, van <https://curriculum.nu/download/dg/Voorstellen-ontwikkelteam-Digitale-geletterdheid-1.pdf>
- Curriculum.nu. (2019). *Leergebied Nederlands: Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands*. Geraadpleegd op 29 oktober 2023, van <https://curriculum.nu/download/nl/Voorstellen-ontwikkelteam-Nederlands-1.pdf>
- Delany, P. & Landow, G. (1991). Hypertext, hypermedia and literary studies: The state of the art. In: R. Packer & K. Jordan (Eds.) (2001), *Multimedia: From Wagner to virtual reality*. New York: W.W. Norton & Company.

- Dera, J. (2018). 'Hoe ze maar bleven emmeren tot ik kon lopen': Productief omgaan met interpretatieverschillen in het poëzieonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 105(6), 4–8. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1844>
- Dera, J. (2020). Het begrip 'literatuur' binnen het literatuuronderwijs. In *Didactiek Nederlands – Handboek*. Geraadpleegd op 15 januari 2024, via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/03/het-begrip-literatuur-binnen-het-literatuuronderwijs/>
- Dera, J. (2023). Surfen naar de zuidkaap: Digitale poëzie in de klas. *Levende Talen Magazine*, 110(1 SPECIAL), 24–29. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/2303>
- Dera, J. & Starre, K. van der (2019). Instagrampoëzie in de klas. *Levende Talen Magazine*, 106(5), 4-9.
- DeStefano, D. & LeFevre, J.A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: a review. *Computers in Human Behavior*, 23, 1616-1641.
- Dood, C., Derks, I., Gubbels, J., Zandt, M. in 't, Langen, A. van, Maassen, N., Meelissen, M., Valk, J., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- Driessen, M. (2013). Het nieuwe lezen: van oppervlakkig klikken en scrollen naar aandachtig digitaal lezen. *Levende Talen Magazine*, 100(8), 4-8.
- DUO Onderwijsonderzoek. (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ehmig, S., Menke, M. & Reuter, T. (2011). *Das Potential von E-readern in der Leseförderung*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Eugelink, L. (z.d.). *Book App Bitterveld: Virtueel herdenken*. iOSapp.
- Flores, L. (2021). Third Generation Electronic Literature. In *electronic book review*. 355–371. <https://doi.org/10.7273/axyj-3574>
- Garcia Diaz, M. (2021). *Het is warm in de hivemind*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Gielis, S. (2005). Poétique automatique: over APPI van Gerrit Krol. *Poëziekrant*, 29(3), 24-26.
- Grunberg, A. & Marckmann, H. (2015). *Hartenjager*. iOSapp, 2015.
- Gubbels, J., Langen, A. van, Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- Haan, J. de & Huysmans, F. (2010). *Alle kanalen staan open. De digitalisering van mediagebruik*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- Hakemulder, F. & Mangen, A. (2021). Literair lezen in het digitale tijdperk. In: Segers, E. & Van Steensel, R. (Reds.), *De nieuwe lezer: Lezen in het digitale tijdperk*. Stichting Lezen Reeks 34. Delft: Eburon.
- Hayles, N. (2002). Deeper into the machine: Learning to speak digital. *Computers and Composition*, 19(4), 371-386.
- Hayles, N. (2008). *Electronic Literature. New Horizons for the Literary*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Herten, M. van, Mantingh, E. & Witte, T. (2017). Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs. *Spiegel der Letteren*, 59(1), 115-143.
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Johnson, K., McKenzie, N, Miranda, T. & Williams-Rossi, D. (2011). Reluctant readers in middle school: Successful engagement with text using the e-reader. *International Journal of Applied Science and Technology*, 1(6), 81-91.
- Koninklijke Bibliotheek. (z.d.). *De gedichten van Tonnus Oosterhoff, 1990-2010*. Geraadpleegd op 16 januari 2024, van <https://collecties.kb.nl/nederlandse-poezie/moderne-nederlandse-dichters/tonnus-oosterhoff/de-gedichten-van-tonnus>
- Krosnick, J.A. & Presser, S. (2018). Questionnaire Design. In: D. Vannette & J. Krosnick (Reds.), *The Palgrave Handbook of Survey Research*. London/New York: Palgrave Macmillan.
- Laar, J.P. van & Stitou, M. (2010). *Smeekebede*. Geraadpleegd op 15 januari 2024, van <https://www.studiovanlaar.com/portfolio/smeekbede/>
- Lerkkanen, M.K., Niemi, P., Poikkeus, A.M., Tolvanen, A., Torppa, M. & Vasalampi, K. (2019). 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.
- Looy, J. van (2003). Grenzen aan het grenzeloze: een verkenning van hypertextstructuren in elektronische literatuur. *Spiegel der Letteren*, 45(4), 337-359.
- Mangen, A. & Tveit, A. (2014). A joker in the class: Teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices. *Library & Information Science Research*, 36, 179-184.
- Mangen, A. & Weel, A. van der (2016). Why don't we read hypertext novels? *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 23(2), 166-181. <https://doi.org/10.1177/1354856515586042>

- Martin, W. (2020). Greta Monach en de geschiedenis van de computerpoëzie in de lage landen en omstreken. In *Ooteoote.nl*. Geraadpleegd op 15 januari 2024, van <https://ooteoote.nl/2020/03/greta-monach-en-de-geschiedenis-van-de-computerpoezie-in-de-lage-landen-en-omstreken/>
- McDonald, S. & Stevenson, R. (1998). Effects of text structure and prior knowledge of the learner on navigation in hypertext. *Human Factors*, 40(1), 18-27.
- Monach, G. (1973). *Compoëzie*. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samsom Uitgeverij.
- Mourits, B. (2018). *Poëzie als programmeertaal*. Geraadpleegd op 15 oktober, van <https://literatuurmuseum.nl/nl/ontdek-en-beleef/literatuurlab/artikelen/poezie-als-programmeertaal>
- Muls, J. (2015). Leesbevordering via sociale media. In: D. Schram (Red.), *Hoe maakbaar is de lezer?* Stichting Lezen Reeks 25. Delft: Eburon.
- Nederlands Letterenfonds. (2020). Digitale literaire projecten. In *Nederlands Letterenfonds*. Geraadpleegd op 15 oktober 2023, van <https://www.letterenfonds.nl/nl/digitale-literaire-projecten>
- Oosterhoff, T. (2003). *AAN ALLES GEEN EIND*. Geraadpleegd van <https://www.tonnusoosterhoff.nl/menuallesnl.php>
- Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs2032: Eindadvies*. Bureau Platform Onderwijs2032: Den Haag.
- Pressman, J. (2014). *Digital Modernism: Making It New in New Media*. Oxford: Oxford University Press.
- Rettberg, S. (2014). Electronic Literature. In: M.L. Ryan, L. Emerson & B.J. Robertson (Reds.), *The Johns Hopkins Guide to Digital Media*. Baltimore: JHU Press.
- Rijksoverheid. (z.d.). *Vernieuwen curriculum primair onderwijs en voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/toekomst-onderwijs/toekomstgericht-curriculum>
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. New York: SAGE.
- Segers, E. & Kleemans, T. (2020). The impact of the digital home environment on kindergartner's language and early literacy. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.538584>
- Segers, E. & Steensel, R. van (2021). De nieuwe lezer: Lezen in het digitale tijdperk. In: E. Segers & R. Van Steensel (Reds.), *De nieuwe lezer: Lezen in het digitale tijdperk*. Stichting Lezen Reeks 34. Delft: Eburon.



- Segers, E. & Setten, E. van, Verhoeven, L. & Voeten, M. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325>
- Stichting Herziening Statenvertaling, (z.d.). *Openbaring 17: De Openbaring van Johannes*. Geraadpleegd op 18 januari 2024, van <https://herzienestatenvertaling.nl/teksten/openbaring/17>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen: de referentieniveaus*. Almelo: Drukkerij Lulof.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo: Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal*. Enschede: SLO.
- Starre, K. van der (2021). *Poëzie buiten het boek. De circulatie en het gebruik van poëzie* [proefschrift]. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Stichting Lezen. (2012). *Samen werken aan een sterke leescultuur. Beleidsvoornemens van Stichting Lezen voor de cultuurplanperiode 2013-2016*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Vandecasteele, J. (2018). *The Almost Gone*. iOSapp, 2018.
- Vollmer, S. (2011). *Alles ruikt naar chocola*. Amsterdam: Uitgeverij Podium.
- VO Raad. (2022). *Digitalisering*. Geraadpleegd op 15 oktober 2023, van <https://www.vo-raad.nl/onderwerpen/digitalisering/praktijk-ondersteuning>
- Weel, A. van der (2011). *Changing our textual minds. Towards a digital order of knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Wit, D. de (2021). *eindig de dag nooit met een vraag: gedichten*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid. The story and science of the reading brain*. New York: Harper Collins.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home. The reading brain in a digital world*. New York: Harper Collins.

## 8. Bijlagen

### 8.1 Enquête

Q1 Beste respondent, mijn naam is Rosa Derksen en ik ben MA-student Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen met afstudeerrichting Nederlands. Voor mijn masterscriptie doe ik onderzoek naar het fenomeen *digitale literatuur*, waarbij de focus ligt op de rol van digitale

literatuur in het literatuuronderwijs van docenten Nederlands in de bovenbouw van het havo/vwo.

Het invullen van de enquête zal tussen de tien à vijftien minuten duren en de antwoorden zullen alleen gebruikt worden voor mijn masterscriptie. Alvast hartelijk dank voor uw bijdrage aan deze enquête.

Hartelijke groet, Rosa Derksen

Q1 Wat is uw gender?

- Man (1)
  - Vrouw (2)
  - Anders (3)
  - Ik zeg dat liever niet (4)
- 

Q2 Wat is uw leeftijd in jaren?

---

Q3 Hoeveel jaren leservaring heeft u in de bovenbouw van het havo/vwo?

---

Q4 Had uw afstudeerscriptie betrekking op een onderwerp gerelateerd aan de letterkunde?

Ja (1)

Nee (2)

---

Q5 Welk type master heeft u gevolgd?

Eerstegraads hbo-master (1)

Eerstegraads universitaire master (2)

Doctoraal (3)

Geen van bovenstaande (4)

---

Q6 Aan welke niveaus van de bovenbouw geeft u les?

Alleen havo (1)

Alleen vwo (inclusief gymnasium) (2)

Zowel havo als vwo (inclusief gymnasium) (3)

---

Q7 Hoe bekend bent u met het begrip *digitale literatuur*?

- Totaal niet goed (1)
  - Niet goed (2)
  - Redelijk goed (3)
  - Goed (4)
  - Erg goed (5)
- 

Q8 Stel dat u in een lesmethode een definitie van het begrip *digitale literatuur* zou moeten geven, hoe zou die dan luiden? Als u geen idee heeft, dan kunt u deze vraag openlaten of 'Ik weet niet wat digitale literatuur is.' invullen.

---

Q9 Welke voorbeelden van *digitale literatuur* kent u? Hieronder krijgt u tien vakjes te zien waarin u antwoorden kunt invullen. Vul in elk vakje (indien bekend) de auteur en de titel in van een digitale literaire tekst die u kent.

Voorbeeld 1: (4) \_\_\_\_\_

Voorbeeld 2: (5) \_\_\_\_\_

Voorbeeld 3: (6) \_\_\_\_\_

Voorbeeld 4: (7) \_\_\_\_\_

Voorbeeld 5: (8) \_\_\_\_\_

Voorbeeld 6: (9) \_\_\_\_\_

Voorbeeld 7: (10) \_\_\_\_\_

Voorbeeld 8: (11) \_\_\_\_\_

Voorbeeld 9: (12) \_\_\_\_\_

Voorbeeld 10: (13) \_\_\_\_\_

-----

Q10 Er volgen nu vijf voorbeelden van het fenomeen *digitale literatuur*. Kunt u aangeven hoe geschikt u deze teksten vindt om te bespreken met leerlingen in de bovenbouw van het havo/vwo (inclusief gymnasium)?

-----

Q11 *Reddingsboei* van Lars van der Werf

- Zeer ongeschikt (6)
  - Ongeschikt (7)
  - Noch geschikt, noch ongeschikt (8)
  - Geschikt (9)
  - Zeer geschikt (10)
- 

Q12 *De Digitale Verhalenverteller* – een kortverhaal door ChatGPT

- Zeer ongeschikt (1)
  - Ongeschikt (2)
  - Noch geschikt, noch ongeschikt (3)
  - Geschikt (4)
  - Zeer geschikt (5)
-

Q13 'AAN ALLES GEEN EIND' van Tonnus Oosterhoff

Indien u geen video ziet, klik dan op het lege veld hieronder, dan zal de video vanzelf verschijnen.

- Zeer ongeschikt (1)
  - Ongeschikt (2)
  - Noch geschikt, noch ongeschikt (3)
  - Geschikt (4)
  - Zeer geschikt (5)
- 

Q14 *Unicorn resource locator* van Maxime Garcia Diaz

- Zeer ongeschikt (1)
  - Ongeschikt (2)
  - Noch geschikt, noch ongeschikt (3)
  - Geschikt (4)
  - Zeer geschikt (5)
-

Q15 *Bitterveld* van Liesbeth Eugelink

- Zeer ongeschikt (1)
  - Ongeschikt (2)
  - Noch geschikt, noch ongeschikt (3)
  - Geschikt (4)
  - Zeer geschikt (5)
- 

Q16 Onder het fenomeen *digitale literatuur* – ook wel *digiliteratuur* genoemd – verstaan we non-lineaire en interactieve literaire teksten die door gebruikmaking van de mogelijkheden van digitale media een andere leesweg creëren dan lezen van papier.

---

Q17 In hoeverre maakt u gebruik van *digitale literatuur* in uw les?

- Nooit (1)
  - Zelden (2)
  - Regelmatig (3)
  - Vaak (4)
  - Zeer vaak (5)
-



Q18 Hoe belangrijk vindt u het om *digitale literatuur* in uw literatuuronderwijs in te zetten?

- Zeer onbelangrijk (1)
- Onbelangrijk (2)
- Een beetje belangrijk (3)
- Belangrijk (4)
- Zeer belangrijk (5)

Q19 Er volgt nu een aantal stellingen over *digitale literatuur* in uw les. Kunt u aangeven in hoeverre u het eens bent met de volgende stellingen?

	Helemaal niet mee eens (1)	Enigszins mee oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Enigszins mee eens (4)	Helemaal mee eens (5)
Als je door middel van literatuuronderwijs de leesvaardigheid van leerlingen wilt vergroten, dan is het belangrijk om ook digitale literatuur in je lessen te gebruiken. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als je door middel van literatuuronderwijs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

de woordenschat  
van leerlingen wilt  
vergroten, dan is  
het belangrijk om  
ook digitale  
literatuur in je  
lessen te  
gebruiken. (2)

Als je door middel  
van  
literatuuronderwijs  
de mediawijsheid  
van leerlingen wilt  
vergroten, dan is  
het belangrijk om  
ook digitale  
literatuur in je  
lessen te  
gebruiken. (3)

Als je door middel  
van  
literatuuronderwijs  
de digitale  
geletterdheid van  
leerlingen wilt  
vergroten, dan is  
het belangrijk om  
ook digitale  
literatuur in je  
lessen te  
gebruiken. (4)



Als je door middel  
van  
literatuuronderwijs  
het leesplezier van  
leerlingen wilt  
vergroten, dan is  
het belangrijk om  
ook digitale  
literatuur in je  
lessen te  
gebruiken. (5)

Als je door middel  
van  
literatuuronderwijs  
de leesmotivatie  
van leerlingen wilt  
vergroten, dan is  
het belangrijk om  
ook digitale  
literatuur in je  
lessen te  
gebruiken. (6)

---

Q20 In de volgende fase van dit onderzoek zou ik graag met u verder willen praten over dit onderwerp aan de hand van concrete voorbeelden hoe digitale literatuur ingezet zou kunnen worden in de klas. Lijkt het u interessant om hier aan deel te nemen, laat dan uw (school)e-mailadres achter. Alvast bedankt.

## 8.2 Interviewprotocol

### Opening

Goedemorgen/goedemiddag, fijn dat u verder wilde praten over het fenomeen *digitale literatuur*. Ik ben op dit moment bezig met het onderzoeken wat de rol van digitale literatuur is in het literatuuronderwijs van de bovenbouw van het havo/vwo. De enquête die u heeft ingevuld wil ik graag aanvullen met dit focusgroepinterview, waarin ik u twee voorbeelden van digitale literatuur voorleg en waaruit een focusgroepgesprek volgt. U mag reageren op elkaar – graag zelfs. Uw antwoorden blijven anoniem en zullen alleen gebruikt worden voor dit onderzoek. Het interview wordt dus via *Microsoft Teams* afgenomen en wordt opgenomen, indien u bezwaar heeft tegen de opname, bent u vrij om de vergadering nu te verlaten en niet meer deel te nemen aan het interview. Vooraf heeft u beide voorbeelden ontvangen, die gaan we nu bespreken.

### Middenstuk

Ik laat u nogmaals ‘AAN ALLES GEEN EIND’ van Tonnus Oosterhoff en ‘tijdens kantooruren’ van Dorien de Wit bekijken. U krijgt vijf minuten om beide gedichten te lezen en om de URL bij ‘tijdens kantooruren’ te bekijken. Na deze vijf minuten zullen we bespreken wat u zojuist gelezen en gezien heeft, per voorbeeld. Ik zou graag willen starten met ‘AAN ALLES GEEN EIND’ en dan verdergaan met ‘tijdens kantooruren’:

- Vraag 1: ‘Wat heeft u zojuist gelezen en gezien?’
- Vraag 2: ‘Kunt u uitleggen waarom deze gedichten als een voorbeeld van digitale literatuur worden gezien?’
- Vraag 3: ‘Denkt u dat er een verband bestaat tussen gedichten als die van Oosterhoff en De Wit en digitale geletterdheid? Wat is volgens u dit verband?’
- Vraag 4: ‘Op welke manier zou u deze voorbeelden van Oosterhoff en De Wit kunnen inzetten in uw les Nederlands en waarom?’
- Vraag 5: ‘Welke werkvormen zou u kunnen inzetten in uw les bij deze voorbeelden van Oosterhoff en De Wit en waarom?’

### Afronding

Nogmaals hartelijk dank voor uw tijd, moeite en medewerking aan het interview. Indien u geïnteresseerd bent in de eindresultaten, mag u mij dat laten weten, en dan zal ik u te zijner tijd van de eindresultaten voorzien. In januari hoop ik mijn onderzoek af te ronden.

## 8.2.1 'AAN ALLES GEEN EIND' van Tonnus Oosterhoff

<https://www.tonnusoosterhoff.nl/gedichtnl.php?gedicht=AAN%20ALLES%20GEEN%20EIND>

## 8.2.2 'tijdens kantooruren' van Dorien de Wit

[goo.gl/maps/UmJeEgVXHmEZsnrM9](https://goo.gl/maps/UmJeEgVXHmEZsnrM9)

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

## 8.3 Interviewtranscripten

### 8.3.1 Interview 1

20 november 2023 10.00		
Tijd: 00:00 tot 38:07		
1	IR:	ja, dan zet ik hem aan en dan zet ik hem hier ook even aan.
2		oké, nou, uhm, goedemorgen, fijn dat jullie mee hebben
3		gedaan met mijn enquête en fijn dat jullie mee willen doen
4		met het vervolgonderzoek, namelijk dit semi gestructureerde
5		interview.
6		ik had het eigenlijk steeds over een focusgroepinterview,
7		maar omdat- de- nou ja, de groepen zo klein zijn geworden,
8		dus wordt het een semigestructureerd interview.
9		uhm, ik heb een aantal vragen opgesteld, en die-uh, ga ik
10		dadelijk met jullie bespreken en die vragen die-die liggen
11		eigen ten grondslag aan de twee werken-uh die ik heel graag
12		met jullie zou willen bespreken.
13		is het gelukt-uh om deze werken te bekijken?

14	IE1:	nee, helaas niet.=
15	IR:	=oké, helemaal geen probleem.
16		
17	IE1:	ik heb een artikel van Jeroen Dera gelezen om eens te kijken
18		waar dit nou over gaat=
19	IR:	=geen probleem, je krijgt sowieso
20		dadelijk nog vijf minuten de tijd om naar de twee werken te
21		kijken.
22		uhm- nou, oké, jullie hebben dus in ieder geval de enquête
23		ingevuld en ik wil jullie nu heel graag twee voorbeelden van
24		digitale literatuur voorleggen, uh- waaruit dan vervolgens
25		een gesprek tussen jullie twee gaat- nou ja, plaatsvinden,
26		uh- dus ik zou zeggen- je mag op elkaar reageren, en doe dat
27		vooral ook.
28		uh- zoals ik al heb gezegd, wordt het interview dus
29		opgenomen en het is ook belangrijk om te weten dat de
30		resultaten- uh, anoniem verwerkt worden en alleen voor dit
31		onderzoek bestemd zijn.
32		JA?
33	IE1:	ja- uh, oké,
34	IR:	uh- dus we gaan nu beide voorbeelden, uh- bekijken en dan
35		bespreken.
36		als u- uh, vragen heeft, dan hoor ik het wel.
37		ik ga in ieder geval even het bestandje in de chat plaatsen,
38		dan kunnen jullie dat openen.
39		uh- even kijken.
40		(())
50		uhm
51		lukt het jullie om beide bestanden vanuit de mail te halen?
52	IE2:	ja, ik heb hem.
53	IE1:	ik heb hem ook.
54	IR:	dan krijgen van jullie nu vijf minuutjes de tijd om ernaar
55		te kijken.
56		(3.34)
57		is het jullie gelukt om beide bestanden te bekijken?
58	IE1:	ja!
59	IR:	is het ook gelukt om de URL bij 'tijdens kantooruren' te
60		bekijken?
61	IE1:	tijdens kantooruren? ik heb alleen die van de kaap gezien.
62	IR:	ja- uh, dat klopt, die heet 'tijdens kantooruren'.
63	IE1:	oh- oh, sorry=
64	IR:	=nee, geeft niet (lacht).
65		ook allebei 'AAN ALLES GEEN EIND' kunnen bekijken?
66	IE2:	ja.
67	IR:	oké, dan volgt nu de eerste vraag- uh.
68		wat hebben jullie zojuist gelezen en gezien?
69		(0.5)
70	IE2:	poëzie=
71	IE1:	=ja- uh, poëzie.
72	IR:	uh- (lacht) ik zou het graag concreet willen maken en dan
73		zou ik graag willen beginnen met 'AAN ALLES GEEN EIND'.
74		wat hebben jullie daarin gezien en gelezen?
75		en dat is de eerste?
76	IE2:	dat is de eerste- ja.
77	IR:	uh- een gedicht met daarom heen beelden.
78	IE2:	ja?
79		wat wil je precies weten?
80	IR:	nou wat heb je qua vormaspecten en inhoudelijke aspecten
81		gezien, uh- waar gaat het gedicht over?
82	IE1:	nou- uh, wat ik zag qua inhoudelijke aspecten- het begon-
83		uh, met een bewegend rondje waarvan je niet wist wat het was

84		en dan- oh ja, een cilinder- dan zie je dat het een cilinder
85		is.
86		het gedicht- uh, waren korte zinnetjes en het ging over- kom
87		je later achter, over de wereld, iets wat niet goed afloopt,
88		er is maar een wereld, daar zijn we op aan het hobbelen en
89		dan denk je dat loopt niet zo goed en dan is er steeds wel
90		weer- uh, hoop.
91		het eindigt elke keer wel weer met iets positiefs, het
92		suddert van negatief-positief, negatief-positief, negatief-
93		positief, uh.
94		de wereld en vlammen- ja het verbrandt ook allemaal.
95		de wereld staat in brand?
96		ik ben nu dat boek-uh aan het lezen, Nirwana ja weet je wel.
97	IR:	ja!
98	IE1:	door vuur verteerd worden, dat is de wereld van Tommy
99		Wieringa, ik hoop dat hij het maar volhoudt in de wereld
100		(lacht).
101	IR:	(lacht) oké!
102		dankjewel, (naam)?
103	IE2:	uh- ik zag ook dat vuur inderdaad, dat-dat ten onder gaande.
104		waar ik nog aan moest denken bij die cilinder, want ik zat-
105		ik zat heel lang te denken aan- uh, waar is dat nou metafoor
106		voor?
107		voor die cilinder? maar door die beelden dacht ik- uh, wacht
108		eens even, als je door die cilinder kijkt, zie je alleen het
109		middelste punt en al die vlakken eromheen- die verdwijnen.
110		voor mij lijkt het alsof de context verdween, omdat je- uh
111		zo focust op- uh, één punt.
112		die wereld die niet zo op elkaar afgestemd lijkt te zijn,
113		waar er- uh maar een van is.
114		door die cilinder had ik het gevoel dat ik maar één ding-uh
115		kon zien.
116		(00.05)
117	IR:	oké, hebben jullie beiden genoeg gezegd over deze-uh vraag?
118	IE1:	ja?
119	IR:	uh- oké, dan koppel ik hem graag door naar de volgende
120		vraag.
121		waarom zou dit als digitale literatuur gezien worden, denken
122		jullie?
123	IE2:	bewegend beeld? qua vorm- uh, en wil je dan antwoord hebben
124		op- uh betekenis, of- uh?
125		of-uh wil je horen dat het op een video wordt afgespeeld-
126		uh, dus digitale literatuur?
127	IR:	eigenlijk beide- uh, maar ik zou willen weten of zoiets
128		bijvoorbeeld- uh, ook in een papieren bundel tot stand- uh
129		kan komen?
130		dat hele cilindergebeuren, en- uh dat vage gebeuren en dat
131		vuur- uh, doet dat iets anders met je dan als je het in een
132		bundel zou- uh lezen?
133	IE2:	voor mij wel- hè, dan zou ik kijken- uh, waar die cilinder
134		metafoor- uh, voor stond.
135	IR:	(naam)?
136	IE1:	ja- uh, wat het voor mij digitale literatuur maakt- uh, is
137		dat je het gedicht niet in een keer ziet.
138		elke keer- uh komt er weer een woord.
139		dat is verrassend, je weet niet wat er komt- uh, en dat is
140		ook onderdeel van het gedicht dat je niet weet hoe dat gaat
141		met die wereld.
142		je- uh, weet niet wat er komt, en- uh, dat kun je niet op
143		papier zetten.
144		

145	IE2:	omdat het gedicht zo vaag blijft, geeft het- uh, heel
146		spannende lading.
147		op papier zie je direct hoe lang het gedicht is- uh, wat is
148		de positie van de regel, je weet niet wat er gaat komen- uh,
149		en dat is verrassend.
150	IR:	ja zeker, dat- uh, past ook bij de inhoud van het gedicht-
151		uh, je weet niet wat gaat komen.
152		oké- uhm, ik heb die vragen, maar die zou ik- uh, even graag
153		willen parkeren.
154		ik zou graag- uh, graag 'tijdens kantooruren' van willen
155		bespreken.
156		daarbij stel ik dezelfde vraag- uh, wat hebben jullie
157		zojuist gehoord en gezien?
158	IE2:	even mijn geheugen opfrissen hoor (lacht)!
159		(00.02)
160	IE1:	uh- vorige week ben ik bij een literair festival geweest,
161		daar was Dorien de Wit, met een-uh VR-bril, met een mooi
162		gedicht- uh, over bellen.
163		dus ik dacht- uh, daar is ze weer!
164		ze laat een gedicht zien, en tegelijkertijd kun je zien waar
165		de tekst over gaat, en- uh, dat je die zee de rug toekeert-
166		uh, dat kun je ook echt doen.
167		uh- dus dat is wel leuk, uh- dan dat gevoel, van- uh, hé,
168		dat ligt dan achter mij en- uh, je weet niet wat daar
169		gebeurt.
170		dat je die draai visueel kunt maken- uh, dat is leuk.
171		en- uh, waarom moeten we de hele wereld overvliegen- uh, als
172		we gewoon met één muisknop naar een ander deel van de
173		wereld- uh, kunnen vliegen.
174	IE2:	ik dacht-uh, ook een zo van werksfeer.
175		en- uh, dat doet me ook heel erg denken aan de kantoor tijd,
176		en- uh, dat is wel de digitale tijd waarin we zitten.
177		er is heel veel mogelijk- je- uh, wandelt daar zo door die
178		maps heen.
179	IR:	dank- uh, er is een heel mooi stukje, geschreven door Jeroen
180		Dera, waar hij refereert aan de betekenis van dat gedicht-
181		uh, er is een stukje waarin hij het heeft over die leegte-
182		uh, die niet echt leeg is, omdat er mensen op de kaap staan.
183		(00.02)
184		en dat biedt ruimte voor discussie met leerlingen-
185		en- uh, in hoeverre kan ze oplossen in die oplossen?
186		dat- uh, biedt ook genoeg voer voor leerlingen.
187		oké- uh, kunnen jullie bij dit gedicht ook uitleggen waarom
188		het als voorbeeld geldt van digitale literatuur?
189		(00.01)
190	IE2:	nou-uh, omdat je te maken hebt met die map, bij Maps, heb je
191		een digitale ondersteuning.
192		uh- deze discussiepunten, kunnen-uh een mooie leidraad
193		vormen voor het schetsen van het beeld.
194		(00.01)
195	IR:	en welk beeld willen ze dan schetsen?
196	IE2:	ja- uh, toch dat beeld van het kunnen ontsnappen en aan de
197		andere kant- uh, niet kunnen ontsnappen.
198		(00.01)
199	IR:	uh- oké, dank je wel.
200		(naam)?
201	IE1:	ja- uh, ik kan een heel eind daarin meegaan.
202		dit is digitale literatuur- uh, omdat- uh, nou, zo'n kaart
203		erbij, waarnaar je kunt gaan, driedimensionaal, bijna
204		vierdimensionaal, ja- uh.
205		



206		dat geeft niet alleen beeld daarbij, maar je kunt er ook
207		echt- uh, naartoe!
208		dat gevoel van- uh, ontsnappen, dat ervaar je zelf, in
209		plaats van dat je woorden- uh, tot je neemt.
210		dat is- uh, anders dan een gedicht.
211		(00.01)
212	IR:	en wat is het verschil als dit gedicht op papier zou staan?
213	IE1:	naja- uh, dan consumeer je dat, maar je bent zelf ook aan de
214		slag- uh, dus je kan dezelfde ervaring hebben.
215		uh- dat krijg je niet in een papieren gedicht voor elkaar.
216	IR:	dan wil ik graag- uh, de volgende vraag stellen, waarin ik
217		beide gedichten aan elkaar koppel- uh, denken jullie- uh,
218		dat er een verband bestaat tussen gedichten als die van
219		Oosterhoff en van De Wit en digitale geletterdheid?
220		(00.10)
221	IE2:	uh- zou je digitale geletterdheid nog- uh, eens willen
222		schetsen, hoe jij dat begrip voor je ziet?
223	IR:	uhm, digitale geletterdheid houdt eigenlijk dat leerlingen
224		om kunnen gaan- uh, kritisch om kunnen gaan met bronnen,
225		waar ze bepaalde digitale kennis en vaardigheden bij nodig
226		hebben.
227		(00.15)
228	IE2:	hm.
229	IE1:	(lacht), ik zit ook even te kauwen- uh.
230		ik moet even die definitie verwerken.
231	IR:	snap ik, neem je- uh tijd.
232	IE1:	ik- uh, denk dat dit gedicht nodig heeft, aansluit bij wat
233		de leerlingen al hebben.
234		maar- uh, de online wereld sluit goed aan bij de
235		belevingswereld van de leerlingen,
236		en leerlingen hoeven niet kritisch- uh, te kijken naar
237		literatuur, laat leerlingen genieten.
238		ik heb- uh, moeite met het woord kritisch.
239		laat leerlingen genieten- uh, van het plezier van taal.
240	IE2:	ik- uh, denk ook iets anders bij kritisch bronnen kunnen
241		beoordelen, vaak- uh, alleen aan informele teksten, en- uh,
242		dat mist hier.
243		we zijn- uh, bezig met kunst, en niet met kritisch zijn.
244		en- uh, wat betreft, digitaal, er zat nog een ander stukje
245		in jouw vraag,
246		dan doet het mij denken aan het bedienen- uh, van die
247		digitale media=
248	IR:	=ermee om kunnen gaan=
249	IE2:	=ermee om kunnen gaan,
250		inderdaad.
251		uh- misschien doe ik het te kort, maar het is nu simpelweg
252		op een linkje klikken.
253		en- uh, leerlingen zijn opgegroeid in een digitale wereld,
254		zij weten echt wel hoe ze zo'n linkje kunnen- uh, bedienen.
255		en- uh, maar, rondlopen op zo'n web en weten hoe dat
256		allemaal- uh, werkt, dat weet ik niet.
257		de ene leerling- uh, is de andere niet en elke leerling pakt
258		het op een andere manier- uh, aan.
259		het is- uh, ook een stukje interesse bij de leerlingen.
260	IR:	oké, dank je wel, (naam)?
261	IE1:	ja- uh, wat kan ik hier nog aan toevoegen?
262		ze zijn nieuwsgierig, ja, ze zouden de linkjes gewoon openen
263		om te kijken.
264		het is een- uh, bepaalde vanzelfsprekendheid en
265		nieuwsgierigheid bij leerlingen, ik kan me niet voorstellen
266		dat leerlingen dat niet zouden doen.

267		(lacht)
268	IR:	(lacht)
269		oké, op welke manier zouden jullie voorbeelden van
270		Oosterhoff en De Wit inzetten in de les en waarom?
271		(00.15)
272	IE2:	ik denk- uh, om leerlingen te laten zien- uh, de diversiteit
273		aan mogelijkheden met poëzie.
274		poëzie is niet alleen op papier- uh, maar er is meer
275		mogelijk.
276		uhm- dat leerlingen zelf op zoek kunnen gaan naar woorden
277		die bij hen passen, dat kan- uh, ook met raps.
278	IR:	(naam)?
279	IE1:	ik- uh, geef zelf keuzelessen poëzie en ik ben laatst
280		mathematische poëzie gegeven.
281		ik-uh, heb een enorme wiskundenerd in de les zitten- uh, die
282		niet zo goed wist wat hij in deze les deed.
283		en daar- uh, ja, hij was positief verrast.
284		ik zou poëzie aanbieden in- uh, een bepaald lab, een soort
285		quest, een soort kennisnet.
286		ik zou er een online poëzielabje van maken, waarbij
287		leerlingen zich bij bepaalde onderwerpen kunnen inschrijven.
288		denk dan- uh, aan leuke linkjes met een introductie, zodat
289		leerlingen wisten waar ze uit konden kiezen, maar dat je
290		verschillende opties hebt.
291		ik- uh, laat ze niet zomaar los.
292		en de focus- uh, ligt dan op gevoel.
293		en dan ook verschillende groepen, wiskundenerds, dramatische
294		alfanerds=
295	IE2:	=wat betreft die belevingswereld,
296		uh, die soorten van poëzie laten zien- uh, haakt daar bij
297		aan.
298		poëzie op geschreven tekst- uh, heeft niet altijd de
299		interesse van leerlingen, en- uh, zoiets als digitale
300		literatuur, dat dat helpt- uh, om interesse aan te wakkeren.
301		denk bijvoorbeeld- uh, dan-uh, aan poëzie onder begeleiding
302		van muziek of beeld.
303		(00.02)
304	IE1:	ik wil daar nog wel wat aan toevoegen- uh, er is ook weer
305		verschil tussen jongens en meiden- uh, en digitale
306		literatuur,
307		jongens- uh, lezen liever onder begeleiding van- uh,
308		prikkels, om tot inzichten te komen.
309		Ik zou- uh, dus dan dit ook echt aanraden bij jongens,
310		en- uh, niet alleen poëzie op papier.
311	IR:	stel- uh, jullie zouden deze gedichten morgen in de les
312		moeten inzetten, welke- uh, concrete werkvormen zou je dan
313		doen, en- uh, waarom?
314		(00.21)
315	IE1:	hm,
316		ik- uh, begin eerst met bewustwording, wat-uh denken jullie
317		wat dit is?
318		wat vinden jullie daarvan?
319		en dan introduceren dat het digitale poëzie is- uh, een
320		eerste kennismaking.
321		en dan-uh, na de kennismaking zo'n labje, en in de derde en-
322		uh vierde les, voor welk gedicht ga je en- uh, misschien nog
323		wel vakoverstijgend met een ICT-docent.
324		van- uh, hoe kun je zelf zo'n gedicht maken?
325	IR:	oké, (naam)?
326	IE2:	ik- uh, vind dat wel heel lastig om dat zo- uh, te bedenken.
327		

328		uhm- maar, ik denk dat het leuk is om verschillende soorten
329		poëzie te laten zien.
330		dat- uh, leerlingen er zelf naar kunnen laten kijken,
331		bijvoorbeeld met beeldspraak, hoe komt beeldspraak hier naar
332		voren- uh, en verschilt dat qua type poëzie?
333		uhm- ja.
334		laat ze- uh, het maar in groepjes bespreken en daarna
335		overeenkomsten gaan- uh, bespreken.
336	IR:	oké, dit waren eigenlijk mijn vragen, hebben jullie alles
337		kunnen zeggen wat jullie- uh, wilden zeggen?
338	IE1:	nou- uh, ik vind het heel goed dat je hiermee aan de slag
339		bent, om- uh, boven de markt te hangen.
340	IR:	oké, dan wil ik jullie hartelijk danken.
341		uh- als jullie interesse hebben in mijn resultaten, dan hoor
342		ik dat graag.

### 8.3.2 Interview 2

<b>20 november 2023 16.00</b>		
<b>Tijd: 00:00 tot 32:02</b>		
1	IR:	goedemiddag, fijn dat jullie mee wilden doen met het
2		vervolgonderzoek naar aanleiding van het invullen van de
3		enquête.
4		ik wil u eigenlijk heel graag nogmaals aan 'AAN ALLES GEEN
5		EIND' van Tonnus Oosterhoff en 'tijdens kantooruren' van
6		Dorien de Wit Laten bekijken.
7		Ik- uh, zag in een vorige vergadering al dat ik niet- uh,
8		bestanden kon delen in de chat, dus ik wil jullie vragen om
9		dat even in- uh, in de e mail te bekijken.
10		hier krijg je van mij 5 minuten de tijd voor en daarna
11		zullen we bespreken wat jullie zojuist gezien en gelezen
12		hebben- uh, per voorbeeld.
13		ik zou dan heel graag willen starten met 'AAN ALLES GEEN
14		EIND' en dan gaan we verder met 'tijdens kantooruren'.
15		oké, even vijf minuten.
16		(04.44)
17		is het jullie allemaal gelukt
18	IE3:	ja!
19	IR:	hebben jullie ook allebei de link kunnen bekijken bij
20		'tijdens kantooruren'?
21	IE4:	hm-hm.
22	IR:	mooi, oké- uh, dan wil ik heel graag beginnen met- met de
23		eerste vraag wat hebben jullie zojuist gelezen en gezien en
24		dan bedoel ik wat heb je nou eigenlijk gelezen, wat
25		betekenen die gedichten en daarop mag je ook op elkaar
26		reageren.
27		(00.02)
28	IE3:	in het eerste filmpje heb ik eigenlijk een gedicht gezien
29		wat als het ware werd voorgelezen zonder dat het hardop werd
30		voorgelezen, maar ik las gewoon mee steeds met de tekst en
31		uiteindelijk kreeg ik daar een beeld bij- uh,
32		een plaatje was mij niet helemaal- uh, duidelijk,
33		ook de inhoud van het gedicht was mij niet helemaal
34		duidelijk en bij de tweede had ik dat eigenlijk wel,
35		die ligt gewoon op papier, die heb ik zelf gelezen met die
36		Maps en dat maakt het dat ik er een soort van invullingen
37		aan kan geven.
38		en- uh, wat ik heb gelezen, er staat ook 'terwijl iemand nog
39		tegen me praatte', alsof die vrouw daarvoor tegen mij
40		praatte, 'in de zuidkaap waar ik naartoe loop' en 'om me

50		heen keek', dus ik kan er beter een voorbeeld geven bij wat
51		ik heb gelezen, dat eigenlijk.
52	IR:	oké, wil daar iemand op reageren?
53	IE4:	ik wel- uh, ik vind het de manier waarop het eerste gedicht
54		in beeld wordt gebracht, maar als je het leest als een blad
55		dan ga je gewoon doorlezen.
56		uh, nu word je gedwongen om woord-voor-woord te lezen, uh,
57		soms net iets meer en ook in een bepaald tempo- uh, dat je
58		niet zelf kunt bepalen en daarmee komt het veel meer binnen
59		vind ik.
60		en dat heb je ook- uh, omdat het zo rustig gaat heb je nog-
61		uh, de tijd om erover na te denken van: wat wordt nu
62		eigenlijk precies bedoeld?
63		en- uh, begrijp ik het ook of zit ik naar een invulling te
64		zoeken?
65		maar eigenlijk- uh, vind ik het wel een prettige manier,
66		waarbij je wordt gedwongen om het zo tot je te nemen, want
67		je zou hem ook gewoon in zijn geheel kunnen lezen en dan
68		lees je de bladspiegel.
69		en- uh, dan ben je er doorheen en als je dan dat wil, dan
70		kun je er nog goed naar kijken, maar nu word je eigenlijk
71		gedwongen om in een heel rustig tempo woord-voor-woord na te
72		gaan van wat is hier de betekenis van?
73	IR:	(naam) wil je daar iets over zeggen?
74		dan stel ik wel even een vraag aan (naam) of aan- aan
75		(naam),
76		wat zie je op- op de afbeeldingen wat uiteindelijk- uh, iets
77		te maken heeft met de betekenis van het gedicht te maken?
78	IE4:	het gaat over een cilinder, waardoor ik de invulling krijg
79		van: oké, wat ik nu zie is vaag, maar ik denk dat het een
80		cilinder is, dus hetgeen wat er in de tekst staat, wordt
81		ook- uh, weergegeven.
82		ik- uh, weet ongeveer wat er op het plaatje staat en in die
83		andere in de Google Mapsversie- uh, ja, zie ik eigenlijk
84		gewoon 360 graden om me heen, waar ik sta, wat ik, ik zie en
85		van onder en van boven, ik zie nu weer onder, ook dat daar
86		iemand heel dichtbij staat waardoor ik ook een invulling kan
87		geven aan de tekst.
88		ik- uh, zal wel op de zuidkaap staan, want er staat in de
89		tekst 'in één ruk naar de zuidkaap', dus daar zal ik dan nu
90		wel staan.
91		er staat ook 'in alle richtingen', nou alle richtingen dat
92		is letterlijk.
93		wat ik- uh, ook zie is het 'vertrokken met de zee in mijn
94		rug', dus ik zal met mijn rug naar de zee staan, en- uh, het
95		lijkt een beetje alsof ik degene op de afbeelding ben- uh,
96		degene die op die locatie staat.
97		ook- uh, wordt de lezer erg gestuurd en heeft hij geen
98		ruimte voor een eigen interpretatie.
99	IR:	oké, wil iemand hierop reageren?
100		(0.05)
101		(naam) zegt bij dit gedicht zie je een- uh, mixje van woord
102		en beeld en- uh, het tempo wordt bepaald door de dichter.
103		de lezer wordt erg gestuurd en heeft geen ruimte voor een
104		eigen interpretatie.
105		oké, wil iemand hierop reageren?
106	IE4:	ja!
107		interessant is dat je heel erg veel invulling krijgt en ook
108		de ruimte krijgt om te bedenken wat het misschien voor jou
109		betekent, dat je ergens op een punt was, dat kan eigenlijk
110		niet meer, want je staat er letterlijk.

111	IE3:	en- uh, als je er dan nooit bent geweest, ja, dan- dan is
112		het al eigenlijk bepaald voor je terwijl- uhm zonder die
113		plaatsbepaling zou je ook je eigen invulling eraan kunnen
114		geven,
115	IR:	en- uh, wat is dan het belang van die eigen invulling geven?
116	IE3:	ja, voor mij is dat dat de tekst voor iedereen kan gaan
117		leven en dus ook iets anders kan betekenen voor iedereen,
118		afhankelijk van wie het leest: hoe oud, hoe jong, man,
119		vrouw, je kunt het- uh, alle kanten op verzinnen.
120		maar nu is het daar en ik zat ook echt te kijken van hé,
121		maar wat is het precies?
122		je dus gaat echt een beetje zoeken van: heb ik
123		aanknopingspunten?
124		en die heb ik dan niet, dus dan gaat het ook meteen minder
125		leven lijkt het wel.
126	IR:	(naam) zegt de dichter manipuleert jou bij het
127		interpreteren,
128		hoe komt het dat die dichter jou manipuleert?
129		en- uh, merk je dan verschil op tussen digitale literatuur
130		en bijvoorbeeld een gedicht op papier?
131	IE4:	ik denk ook dat bij het eerste gedicht, maar dan ga ik het
132		eigenlijk al meteen weer een beetje invullen- uh, je ziet
133		een soort cilinder en je kunt het bijna vergelijken met een
134		soort vagevuur.
135		je weet dan eigenlijk helemaal niet zo goed wat je ziet en
136		je weet eigenlijk ook niet zo heel erg goed waar dat gedicht
137		over gaat en juist omdat die vorm continu woord-voor-woord
138		komt, kom je er eigenlijk ook niet echt achter wat er nou
139		precies gezegd wordt.
140	IR:	als je dit inderdaad op de bladspiegel hebt staan, dan- dan
141		heb je al een heel ander effect van hoe dit Flash-gedicht
142		eigenlijk wordt weergegeven.
143		en bij 'tijdens kantooruren' is dat eigenlijk hetzelfde,
144		want er zit nu natuurlijk een linkje bij, maar op het moment
145		dat dat- uh, linkje weg is, ja, dan staat er 'ben ik vandaag
146		in één ruk naar de zuidkaap gegaan'.
147		ja, en, welke zuidkaap? want die heb je dus overal en
148		nergens en het mooie is dus, wat je nu leest, zie je dus ook
149		terug op- op dat satellietbeeld alleen- ja, het laat wel
150		enigszins ruimte over voor discussie, want het gaat
151		uiteindelijk over dat de- de leegte zich uitstrekt in- uh,
152		alle richtingen, maar als je 360 graden draait, staan er
153		allemaal mensen met camera's op die zuidkaap, dus in
154		hoeverre is er een leegte en dat- dat brengt eigenlijk heel
155		goed een discussie op om ook te kunnen voeren in de klas met
156		leerlingen.
157		ik zou ook wel heel graag een bruggetje willen maken naar
158		vraag twee en dat gaat over waarom jullie deze gedichten als
159		voorbeelden van digitale literatuur zouden kunnen zien dus
160		waarom zijn deze twee gedichten voorbeelden van digitale
161		literatuur?
162	IE4:	nou- uh, ik denk het meest logische antwoord er zit- uh,
163		naast dat ik iets lees ook gewoon beeld bij, geluid niet,
164		maar dat maakt het voor mij dat het dan die digitale functie
165		is die dat mogelijk maakt, dat maakt het voor mij digitale
166		literatuur.
167	IR:	oké!
168		(naam) jij mag ondertussen je antwoord in de chat typen.
169	IE3:	ik vind het heel veel toevoegen omdat je- ja, dat digitale
170		deel, met name bij het eerste, omdat je eigenlijk niet
171		anders kunt dan dat tempo volgen en ook die woorden volgen,

172		dus het gaat dan veel bewuster en dat lijkt me wel een groot
173		voordeel in dit geval.
174		anders lees je eroverheen en dan was het dat en nu ja- ik
175		kan ook bijvoorbeeld nog iets verzinnen als raad het
175		volgende onderdeel of hè waar- waar gaat dit naartoe?
177		en- uh, we kunnen ook nog het filmpje stilzetten, terwijl
178		bij een tekst uitdelen, ja- uh, dan ga je die tekst lezen en
179		nu zul je ook bijvoorbeeld een knip erin kunnen zetten van
180		waar gaat dit naartoe denk je?
181	IR:	ja, oké dankjewel!
182		(naam) zegt eens en het is interessant en een nieuwe vorm
183		van poëzie.
184		en- uh, waarom denk je dan dat dat interessant is?
185		waarom denk je dan dat het voor leerlingen interessant zou
186		kunnen zijn?
187	IE4:	ja, het is iets nieuws, dit is flitsend, als je dit in de
188		klas doet- oké, dit is iets wat bij de leerlingen past omdat
189		zij tegenwoordig- uhm al zoveel bezig zijn met digitaal-
190		digitale apparaten.
191		iets van een leuke dichtbundel, daar zitten ze op die
192		leeftijd- uh, misschien minder op te wachten, en dit is
193		dichter bij hun beleving.
194		maar uh, ik heb deze manier wel sneller een bruggetje of een
195		ingang om op deze manier bij hun belevingswereld wat zij al
196		dagelijks doen, om- uh, daar aansluiting te vinden.
197	IR:	oké, dankjewel.
198		denken jullie dan dat er ook een verband bestaat tussen
199		gedichten als deze die van de Oosterhoff en van De Wit en
200		dus digitale geletterdheid van leerlingen?
201		en- uh, waarom dan?
202		en- uh, bij digitale geletterdheid gaat het dan echt om dat
203		dat leerlingen kritisch durven zijn naar- naar bronnen in-
204		uh, de breedste zin van het woord, dat ze weten hoe ze met-
205		met alle digitale media om kunnen gaan eigenlijk gewoon dat
206		dat ze vaardig zijn in die hele digitale wereld.
207		denk je dat leerlingen dit nodig hebben om deze gedichten te
208		kunnen begrijpen of niet?
209		anderzijds: bestaat er een verband tussen digitale
210		geletterdheid en dit soort gedichten?
211	IE3:	zal ik iets doen?
212		ik denk dat het niet zoveel met digitale geletterdheid te
213		maken heeft, ik- ik zie niet direct een link naar digitale
214		geletterdheid, nee.
215	IE4:	daar sluit ik me wel bij aan, ik denk niet dat dit iets is
216		waar zij per se digitale vaardigheden voor nodig hebben om
217		dit te kunnen doen.
218		het is niet dat het gaat om een betrouwbaar artikel van een
219		nieuwewebsite waarbij ze dat moeten bepalen of dergelijks.
220		het is een gewoon een gedicht en een beeld wat je erbij
221		krijgt dat dat maakt je interpretatie zus en zo, maar het
222		gaat niet om vaardigheden die zij daar bij per se moeten
223		inzetten, dat denk ik dus eigenlijk.
224	IR:	zeg je die vaardigheden die leerlingen hebben zijn
225		vanzelfsprekend?
226	IE3:	ja dus als er bijvoorbeeld een gedicht zien als 'tijdens
227		kantooruren' zijn ze nieuwsgierig genoeg om direct op zo'n
228		link te gaan klikken en te gaan kijken van hé wat- wat zie
229		ik hier nou eigenlijk?
230	IR:	oké, helder!
231		
232		

233		(naam) zegt wij zijn nu bezig met poëzie en H5 en zij zoeken
234		een dichtbundel, en dat is erg lastig, want de leerlingen
235		zijn niet zo erg geletterd.
236	IE3:	je moet ze wel sturen bij het zoeken naar recensies, dat
237		vinden ze lastig, dus toch wel een stukje kritisch kunnen
238		denken, kritisch op zoek kunnen gaan naar bronnen, kritisch
239		interpreteren vinden ze ook lastig.
240	IR:	en vind je dan dat dat leerlingen ook kritisch moeten
241		interpreteren op het moment dat ze dat ze poëzie lezen of is
242		dat alleen nodig bij andere informatieve bronnen?
243	IE3:	dat is wel zeker iets dat ze heel lastig vinden en ook al
244		hoort bij digitale geletterdheid, ja.
245	IR:	oké, helder dankjewel.
246		oké- uh, op welke manier zouden jullie deze voorbeelden van
247		Oosterhoff en van De Wit inzetten in de les Nederlands en
248		waarom?
249		(00.02)
250	IE3:	ik zou het dus inzetten als motivatie.
251		het is dan ook- uh, een extra ingang, een manier om ook met
252		poëzie om te gaan, want het is toch heel snel poëzie, dat is
253		niet dat ze met open armen staan van oh, leuk, dus je- je
254		moet toch wel, ja, veel uit de kast trekken om ze
255		enthousiast te krijgen daarvoor.
256		ik denk dat dit heel goed kan helpen daarbij.
257	IR:	oké!
258		(naam) zegt: ik zou het gebruiken bij de introductie van
259		poëzie.
260		oké, hoe zou je dat dan concreet doen (naam)?
261		en misschien dat (naam) ondertussen ook een idee heeft?
262	IE4:	ja, ik denk dat ik hier wel op kan aanhaken.
263		ik denk dat je ze op deze manier kan laten zien wat poëzie
264		meer is dan alleen een gedicht uit een dichtbundel,
265		dus ik zou het inderdaad introduceren en dan zeggen van nou
266		ja dit is poëzie, zoals jij denkt dat poëzie is, maar poëzie
267		is meer dan dat.
268		ook dit filmpje bijvoorbeeld dat ook- ook, dit ook
269		bijvoorbeeld Instagramgedichten of TikTokgedichten en al die
270		dingen samen maken denk ik digitale- de poëzie in dit geval
271		dat zij daar een ander beeld over krijgen dan dat alleen dat
272		stoffige poëzie van papier is ook wel een stukje motivatie,
273		stukje leuk maken, stukje leerlingen betrekken.
274	IR:	oké helder, dankjewel.
275		duidelijk.
276		(naam) zegt ik wil laten zien dat het meer is dan een saai
277		gedicht uit een bundel.
278		poëzie is ook op straat en op Insta.
279		ja zeker, mooi.
280		op welke manier zouden jullie deze voorbeelden dan inzetten
281		in jullie les Nederlands?
282	IE4:	de eerste zou ik persoonlijk niet opnemen.
283		meer denk ik door de inhoud of dat ik het gewoon in een
284		soort van introductiefilmpje zet waarin ik ze kennis laat
285		maken met, maar daar zou ik niet langer bij stilstaan.
286	IE3:	de tweede zou op zich wel leuk zijn om daar ook een opdracht
287		mee te doen, nou- uh, moet je ze inderdaad dan bijvoorbeeld
288		wel- uh, je kunt ze ook eerst het gedicht geven laten
289		interpreteren dan de link geven en dan nog een keer laten
290		interpreteren en om henzelf misschien zo'n gedicht- uh, te
291		laten maken.
292		door zelf eens zo'n gedicht te schrijven en de inhoud te
293		koppelen aan een plek, alsof ik hier van mijn huis sta en ik

294		maak daarna foto's en dat ze dat dan op die manier hetzelfde
295		gaan doen of dat ze- ze selfies op locatie maken in de buurt
296		en- uh, bepalen met Google Maps van hier ga ik staan en ik
297		schrijf gedaan bij dat beeld een gedicht dus ik denk dat je
298		met die inhoud en met dat digitale stukje daar veel meer mee
299		kan.
300	IR:	mooi dankjewel!
301		(naam) of (naam)?
302	IE4:	ja- uh, ik zou het ook wel heel leuk vinden om uit te
303		proberen van wat gebeurt er nou als je eerst een beeld geeft
304		of eerst een- een bewegend beeld of een- nou, ja een plek
305		zoals Google en dan een passende tekst, maar ook andersom
306		dat je ook nog kunt zeggen van nou zoek een gedicht de
307		volgende les en ga dan zo een soort verwerking erbij maken
308		in twee- of drietallen en dan zou je ook nog wel iets meer
309		los kunnen maken als leerlingen zelf heel creatief zijn.
310		dan- uh, weten ze misschien nog wel heel veel andere
311		mogelijkheden dan de voorbeelden maar dan heb je die twee
312		voorbeelden als een soort van richtlijn van daar moet je aan
313		denken en dan kunnen ze zoiets namaken of ze kunnen
314		misschien ook nog wel zelf iets veel creatievers bedenken.
315	IR:	oké, (naam) zegt leuk idee om leerlingen zelf te laten
316		dichten met een aantal coördinaten.
317		zo kun je eigenlijk wel heel veel verschillende dingen doen
318		zo kunnen ze bijvoorbeeld ook een Flash-gedicht maken á la
319		Tonnus Oosterhoff, daar gaat wel iets meer tijd in iets meer
320		werk in zitten maar ook dat soort dingen zijn mogelijk.
321		oké, stel jullie krijgen van mij de opdracht om morgen deze
322		twee of één van deze twee gedichten te bespreken in de les
323		aan de hand van een aantal werkvormen, welke werkvormen zou
324		je dan inzetten?
325	IE3:	ik ga- ik denk dat ik eerst een introductie van poëzie zou
326		geven en vervolgens hen twee keuzes zou geven om zelf een
327		gedicht te schrijven de eerste optie zoals het eerste
328		gedicht met de steeds een presentatie die als het ware af
329		wordt gespeeld, daar je gedicht in verwerkt of je maakt een
330		keuze voor de andere opdracht en je laat leerlingen- uh,
331		coördinaten zoeken ergens op Google Maps waar je een
332		poppetje plaatst die kopieer je en schrijft daar een gedicht
333		bij dus ik zou het meer als een verwerkingsopdracht doen om
334		een gedicht te schrijven.
335	IE4:	ik zou ook- uh, leerlingen daar iets mee laat doen zonder
336		dat je ze een- een satellietbeeld laat zien.
337		wat ik dan zou kunnen doen is dat gedicht gebruiken om samen
338		te lezen en hun interpretatie daarop los te laten
339		bijvoorbeeld in denken-delen-uitwisselen.
340		bijvoorbeeld dat als ze dat lezen het daarover hebben met
341		elkaar uitwisselen dus en daarna dat je dat klassikaal weer
342		terug kunt pakken dus dat zou eigenlijk gaan interpreteren.
343		en dan zelf in overleg met iemand anders en dan breder pakt
344		van wat is jullie interpretatie?
345		was die van jou hetzelfde als die van jou?
346		dus dan een gedicht echt centraal stellen dus de inhoud en
347		dan die link pas later toe te voegen.
347		en hoe zou je het interpreteren als je nu dit linkje erbij
348		hebt gekregen?
349		had je dit voorgesteld of past dit bij jouw interpretatie
350		die je net toch los hebt gelaten?
351	IR:	dankjewel.
352		(naam)?
353		



354		(naam) zegt om het te gaan doen zou ik een vlog in
355		tweetallen laten maken waarin het gedicht moet worden
356		gepresenteerd.
357		de twee voorbeelden kunnen ze als inspiratie gebruiken.
358		ja zou ook kunnen.
350	IE3:	(naam) heb jij nog een aanvulling?
360		ja dat wat me nu te binnenschoot eigenlijk is dat
361		interpreteren dat-dat trek ik mij altijd zo een beetje van
362		hè dat je met leerlingen praat over waar gaat dit nou
363		eigenlijk over?
364		omdat ze ook altijd gewoon willen weten waar gaat dit over
365		en zo ook een opdracht kunnen maken door dat interpreteren
366		centraal te stellen voordat je met digitale dingen verder
367		gaat door ze een opdracht te geven van nou zoek 3 mensen op
368		buiten je klas- uh, je vriendengroep gewoon random 3 mensen
369		en laat ze dat lezen en hun interpretatie noteren en dan kom
370		je weer terug in de klas en dan ga je die interpretaties
371		bespreken met ze en liggen daar dan overeenkomsten of juist
372		grote verschillen?
373		en dan de stap zetten om het nog verder te verwerken want
374		dan hebben ze ook iets meer in handen van de antwoorden op
375		de vragen waar zou het over kunnen gaan en ze leren dat je
376	IR:	dus heel verschillende antwoorden kunt krijgen.
377		ja mooi, dankjewel.
378	IE4:	(naam) heb jij nog iets aan te vullen?
379	IR:	helemaal niks, oké helemaal goed.
380		dat waren eigenlijk de vragen die ik aan jullie wilde
381		stellen zijn er vanuit jullie nu nog aanvullingen op de
382		dingen die we besproken hebben?
382	IE3:	nee ik vond het wel de- de vraag over digitaliseren hè dat
384		versterken ervan.
385		ik denk dat dat niet zozeer een doel hoeft te zijn van heel
386		dit verhaal over digitale geletterdheid.
387		ik denk nou als je hulpmiddelen erbij kunt halen waardoor ze
388		meer motivatie hebben dat ze het gewoon ook leuker gaan
389		vinden, afwisselender hoe je het noemen kan dan- dan is het
390		allemaal meer waardevol maar die digitale geletterdheid dat
391		zie ik niet zozeer of zie jij- zie ik dat verkeerd?
392	IR:	ik denk zelf wel dat dat leerlingen digitaal geletterder
393		worden op het moment dat ze te maken hebben met- met poëzie.
394		digitale poëzie dan of digitale literatuur maar ik denk niet
395		dat ze alleen door de inzet van digitale poëzie of alleen
396		door de inzet van digitale literatuur ineens geletterder
397		worden dat- dat zeker niet maar ik denk wel zo heb je
398		bijvoorbeeld ook een bundel die komt ook in mijn in mijn
399		onderzoek naar voren <i>Het is warm in de hivemind</i> van Maxime
400		Garcia Diaz, ik weet niet of jullie dat iets zegt?
401		maar dat is in ieder geval echt door een door een gen-Z
402		millennial geschreven.
403		daar staat chattaal in, daar staan- uh linkjes in naar het
404		internet daar heb je echt gewoon bepaalde digitale
405		geletterdheid voor nodig maar ook een bepaalde
406		vanzelfsprekende digitale geletterdheid waarin zeg maar gen-
407		Z mee is opgegroeid dus dat denk ik wel alleen ik denk niet
408		dat jij op het moment dat jij zo'n- zo'n- zo'n Flash-gedicht
409		van Tonnus Oosterhoff bekijkt dat je dan de dag daarna super
410		digitaal geletterd bent nee dat denk ik niet maar ik denk
411		wel dat er ergens een verband bestaat.
412		ik denk ook dat er meer een stukje is met motivatie en het
413		leuk maken.
414		

415		ik denk zelf inderdaad ook als je kijkt naar 'AAN ALLES GEEN
416		EIND' van Tonnus Oosterhoff die Flash-gedichten die bestaan
417		echt al super lang al sinds bijna het internet een beetje
418		bestaat bestaan die Flash-gedichten al dus in hoeverre zou
419		je dat nog kunnen duiden als de digitale literatuur van deze
420		tijd dus je ziet ook de verschillende generaties en daarom
421		vond ik het ook wel interessant om beide te bevragen.
422		'tijdens kantooruren' is eigenlijk echt wel iets van nu.
423		daar heb je toch wel stiekem een beetje bepaalde digitale
424		geletterdheid voor nodig wil je weten wat er staat want als
425		je al niet weet hoe zo'n- zo'n linkje naar een
426		satellietbeeld werkt dat je daarin kunt bewegen dat je een
427		poppetje weet je wat kunt verplaatsen- ja, hoe ga je dan
428		begrijpen wat- wat er bedoeld wordt.
429		maar zoals simpelweg zo een linkje aanklikken van Tonnus
430		Oosterhoff op play klikken kijken wat er- wat- wat er
431		bedoeld wordt eventueel je geluid aanzetten- ja, dat kan
432		tegenwoordig- kunnen wel heel veel.
433		ik zie (naam) nog iets typen, dan gaan we hem daarna
434		afronden.
435	IE3:	interessant onderzoek.
436	IR:	ja zeker- zeker ook nieuw onderzoek dus dat is ook mooi.
437		nou ik wil jullie in ieder geval alle 3 hartelijk danken
438		voor het meedoen aan mijn enquête maar al helemaal aan het
439		meedoen aan dit interview.
440		indien jullie geïnteresseerd zijn in de eindresultaten dan
441		mag je dat zo laten weten en dan zal ik jullie tegen die
442		tijd van de eindresultaten voorzien en ik hoop in januari
443		mijn onderzoek af te ronden dus dan kun je ook de data
444		ontvangen.
445	IE3:	top dan zie ik dat graag tegemoet.
446	IR:	alle drie hartelijk dank- doeg.

### 8.3.3 Interview 3

<b>20 november 2023 16.00</b>		
<b>Tijd: 00:00 tot 28:31</b>		
1	IR:	goedemiddag, fijn dat jullie mee wilden doen met het
2		vervolgonderzoek naar aanleiding van het invullen van de
3		enquête.
4		we gaan het volgende doen, ik zou jullie heel graag even 5
5		minuten de tijd willen geven om nogmaals naar 'AAN ALLES
6		GEEN EIND' van Tonnus Oosterhoff en 'tijdens kantooruren'
7		van Dorien de Wit te bekijken.
8		na- uh, deze 5 minuten gaan we bespreken wat jullie zojuist
9		gelezen hebben en daarbij zou ik heel graag willen beginnen
10		met aan 'AAN ALLES GEEN EIND' van Tonnus Oosterhoff.
11		is dat oké?
12		jullie kunnen dat terugvinden in de mail want ik geloof dat
13		het mij niet lukt om bestanden in de chat te sturen.
14	IE5:	dat kan tegenwoordig niet meer nee.
15	IR:	nee klopt, dus 5 minuten!
16		(4.33)
17		is het jullie allebei gelukt om het te bekijken?
18	IE5:	ja!
19	IR:	oké, dat is mooi.
20		dan zou ik heel graag met mijn eerste vraag willen starten
21		wat hebben jullie zojuist gelezen en gezien en- en dan wil
22		ik wel heel graag beginnen met 'AAN ALLES GEEN EIND' van
23		Tonnus Oosterhoff.
24		wat zie je daar nou eigenlijk en wat betekent dat nou?

25		wie gaat beginnen?
26	IE5:	nou- ja, oké- nou ik ben niet heel technisch maar volgens
27		mij is zie ik iets van de binnenkant van een monteur bezig
28		zijn of dat linkt en kan- kan een cilinder zijn, kan
29		misschien in de auto zitten en ik zag een tekst over de-
30		over de duivel voor zover ik weet komt het niet uit- uit de
31		Bijbel maar zag ik daar wel linkjes in en ik las ook dat God
32		in het,
33		ik zoek het eventjes.
34		nou- nou in onze vrouwelijke organen ragt God.
35		ik heb een vrij positief beeld van God dus dit is denk ik
36		ook- ik ben benieuwd wat daarmee bedoeld wordt.
37		ik denk dat negatief is en het gaat over de duivel die er
38		wel of niet is en ja en die er ook zal zijn en dat kwam de
39		hele tijd weer terug en ik dacht die cadans die bezig gaat
40		dat heeft ook misschien weer met die cilinder te maken maar
50		goed dat.
51	IR:	dankjewel, (naam)?
52	IE6:	ja dat filmpje is volgens mij ook iets van een cilinderklep
53		of zoiets en dat- dat hele stuk- dat lange stuk ja volgens
54		mij komt dat wel uit de Bijbel maar ik kan het niet helemaal
55		plaatsen.
56		volgens mij is het inderdaad al een verwijzing naar iets
57		met- met die vrouw en de duivel et cetera en volgens mij ja-
58		ik vind het lastig om te bepalen of hij nou het goddelijke
59		negatief of spottend afschetst of juist die vrouw vooral.
60		door die eerste zin dat is natuurlijk niet heel mooi
61		verwoord maar ik weet niet of ik dan- uh, oneerbiedig ben
62		richting de- de vrouw of- of richting de handelingen van dit
63		geval.
64		uh, daar zit ik een beetje mee en dan neig ik toch naar de
65		vrouw op de een of andere manier maar dat komt vooral door
66		dat laatste stuk dat- dat die schrijvende schepping leefde
67		van op dan vat ik dan op als misschien de man die daarvan
68		opleeft als die de vrouw ziet en dan verder ben ik een
69		beetje de draad kwijt dus.
70	IR:	ik hoor jullie eigenlijk allebei zeggen we hebben het niet
71		echt een idee wat hier nou precies bedoeld wordt met- met
72		dit gedicht en hoe- hoe komt dat dan dat je dat je het idee
73		hebt dat je het niet goed kunt duiden?
74	IE5:	nou ik denk dat dat is best een heel lang stuk aan het einde
75		dat je die cilinder ziet en dan denk ik waarom is dat?
76		ik ben heel benieuwd wat de gedachte daarachter is dat- dat
77		nog heel lang in beeld is dus dat geeft me al het idee dat
78		ik het niet helemaal heb kunnen vatten en dat slaat dan denk
79		ik ook weer terug op dat eerste en ik heb hem inmiddels nu 4
80		keer gezien en dan ga ik wel weer over nadenken en eerder de
81		eerste keer dat ik het zag dat gedicht dacht ik ja echt- nou
82		ja, geen idee dus het is ook denk ik omdat het lijkt op een
83		citaat is het ook niet dat ik er heel poëtisch over na ga
84		denken.
85	IR:	(naam)?
86	IE6:	ik denk dat- dat je gaat zoeken naar een soort link of zo
87		die er zou moeten zijn.
88		het gaat ook- ik ga nog wel nadenken of wat- wat zou dan de
89		betekenis zijn van dat stukje en eigenlijk als dat er niet
90		was geweest had ik niet zozeer zo snel een link gelegd met
91		bijvoorbeeld- uh, die cilinder.
92		en door die woorden die dan hele tijd in beeld komen dan-
93		uh, neem je ook een soort rustpauze in je hoofd dus het
94		maakt wel ja- ik denk dat je dat misschien wel met heel veel

95		teksten zou kunnen doen dat je dan in een gedachtestroom
96		komt of zo zoals je in een gedicht wel leest en dat wat je
97		ziet is vrij lang.
98		nou eigenlijk zijn die verwijzingen dan naar iets wat
99		onduidelijk is maar dat- dat langere stuk maakt het wel dat
100		moet je echt een paar keer doorlezen.
101	IR:	ja andere participanten gaven inderdaad ook aan dat ze het
102		hadden over zelfs het vagevuur van de duivel dus dat kwam
103		eigenlijk allemaal naar voren dat- dat er niet echt iets
104		eenduidig te zeggen is over dit gedicht.
105		zou het effect op jullie anders zijn op het moment dat het
106		dat het gewoon op een op een bladspiegel staat?
107	IE5:	ja moet je eigenlijk dus als je ervan uitgaat dat je het
108		filmpje maar één keer mag zien want in deze volgorde dan
109		vind ik het op papier makkelijker want dan kan ik steeds
110		even teruglezen.
111		nu lees ik en- uh, is de zin alweer weg.
112	IR:	oké ja.
113	IE6:	ik denk dat je dan ook dat wat erna komt dat is inderdaad
114		moeilijker te linken aan dat citaat en als het op- op papier
115		is dan ga je daar naar terugkijken.
116	IR:	helder!
117		hebben we genoeg gezegd over aan 'AAN ALLES GEEN EIND'?
118	IE5:	ik denk het wel.
119		dat is sowieso met- met literatuur maar ook met poëzie dat
120		doet iets met je en dat is voor iedereen natuurlijk anders.
121		dat leren we onze leerlingen ook aan hoop ik dat er niet
122		een- een goed of fout is maar goed het- het blijft
123		natuurlijk heel erg onduidelijk wat er dan mee wordt bedoeld
124		en het is inderdaad wel een cilinder die je ziet maar je
125		kunt het heel slecht zien en het is allemaal heel erg vaag
126		maar als je naar alle gedichten althans deze Flash-gedichten
127		kijkt van Tonnus Oosterhoff,
128		ze hebben allemaal een beetje dezelfde tendens dus ja.
129	IR:	oké ik stel voor dat we naar de andere gaan, 'tijdens
130		kantooruren',
131		wat hebben jullie daar gezien van de zuidkaap?
132		met het- met het satellietbeeld?
133	IE6:	oh ja dat plaatje ja die vind ik concreter maar dat komt ook
134		door de zinnen het er in staat.
135		dat leest makkelijker en ja daar- daar haal je iets uit- zou
136		ik iets uithalen, iemand die nadenkt over wie die is of zo,
137		wat hij wil bereiken en dan ergens gaat staan mijmeren.
138		het soort romanticus of zo.
139	IR:	een hopeloze romanticus ja? (lacht)
140	IE6:	ja
141	IR:	oké ja.
142	IE5:	ja ik lees het ook een als een romantische gedachte die
143		iemand kan hebben.
144		wegdromen- kan ik oplossen in de- in de lucht.
145		kan ik hier weggaan, kan ik meegaan met- met de stroom.
146		en wat ik ook mooi vond is dat diegene wegliep terwijl er
147		nog iemand tegen me praatte dus die gedachte die diegene
148		heeft,
149		die romantische gedachten die- die blijven hangen en daarna
150		blijft hij die meenemen in diegenes dagelijkse leven denk
151		ik.
152		maar die romantische gedachtes die blijven dan- dan wel ja.
153	IR:	ja mooi hier kan ik wel wat- wat duidelijker over zijn.
154		dit is een soort toevluchtsoord hè naar- naar de zuidkaap op
155		het Japanse eiland Hokkaido.

156		de lyrische-ik die inderdaad normaal gesproken op het
157		kantoor zit gaat nu naar die zuidkaap en omschrijft dan
158		eigenlijk wat diegene daar allemaal ziet en het grappige is
159		dus als je op dat satellietbeeld kijkt dan zie je dus
160		letterlijk wat er omschreven wordt totdat het gaat over dat
161		de leegte zich in alle richtingen uitstrekt ja dat is niet
162		zo want als je echt goed op die zuidkaap gaat kijken dan-
163		uh, staan er allemaal mensen met fotocamera's dus je bent
164		daar niet alleen.
165		je kunt dus niet in die leegte uitstrekken,
166		je kunt niet oplossen in de lucht want er staan allemaal
167		verschillende mensen nou ja op die kaap dus.
168	IE6:	het is wel een beetje vergelijkbaar- uh, vanwege de titel
169		dat je tijdens kantooruren het gevoel hebt- uh dat je wel
170		eens ervaart bijvoorbeeld bij een teamvergadering of zo.
171	IE5:	je kunt ook eens kijken van wat meer zou kunnen zijn ja of
172		iemand er echt is of zo weet ik niet het kan ook gewoon een
173		gedachte zijn of zo ja ik- ik denk zelf ook dat het een
174		gedachte is dat het inderdaad het- het wegdromen is van die
175		hopeloze romanticus en dat diegene maar gewoon een speldje
175		in Google Maps zet in dit geval in Japan en dan vervolgens
177		gaat kijken wat zie ik hier eigenlijk en op basis daarvan
178		inderdaad misschien wel een- een gedicht zou gaan schrijven
179		dus dat is wel interessant.
180	IR:	oké kunnen jullie uitleggen waarom beide gedichten als
181		voorbeelden van digitale literatuur kunnen worden gezien en
182		waarom?
183	IE5:	nou voordat je met dit onderzoek- voordat ik daarvan op de
184		hoogte was had ik eigenlijk helemaal niet door wat digitale
185		literatuur was maar goed het is wel heel logisch.
186		ja je hebt een je hebt een laptop nodig of digitaal
187		materiaal om het even te bekijken.
188		eventueel zou je met Google Maps dat plaatje kunnen printen
189		maar goed dan heb je niet die functie om- om je heen te
190		kijken.
191	IR:	maar wat het digitaal maakt zeg jij dus het feit dat je er
192		een- een digitale drager voor nodig hebt om het te kunnen
193		openen?
194		om het te kunnen bekijken?
195	IE5:	ja!
196	IR:	oké helder.
197		dank je.
198		(naam)?
199	IE6:	ja ook maar misschien ook wat ik bij het eerste gedaan heb
200		bij dat filmpje ik heb ook wel dingen op moeten zoeken dus
201		dat inderdaad toen dacht ik ja daar staat me wel iets van
202		bij maar dan ga ik het ook opzoeken en dan denk ik oh ja dat
203		heeft daarmee te maken dus ook voor de interpretatie kan het
204		ook wel- dan is het handig dat je die middelen bij de hand
205		hebt.
206	IR:	jij noemt het dan middelen maar zijn het dan niet gewoon
207		digitale vaardigheden?
208	IE6:	ja misschien wel.
209	IR:	voor de volgende vraag- denken jullie dat er een verband
210		bestaat dan tussen gedichten als die van Oosterhoff en van
211		De Wit en bijvoorbeeld digitale geletterdheid?
212		want als we leerlingen digitaal geletterd willen maken dan
213		zouden ze ook digitaal vaardig moeten zijn onder andere en
214		zouden ze bijvoorbeeld kritisch naar bronnen moeten kunnen
215		en ook durven kijken dus in hoeverre houden deze twee
216		gedichten dan verband met nou ja digitale geletterdheid of

217		zou je zonder digitaal geletterd te kunnen zijn deze
218		gedichten ook kunnen begrijpen?
219	IE5:	het tweede wel denk ik die eerste is echt wel afhankelijk
220		denk ik van aan welke welk soort leerling je het vraagt en
221		welke regio je zit.
222	IE6:	als je echt op een Bijbelse school zit of zo is het
223		misschien makkelijker te plaatsen dan- dan bij ons
224		bijvoorbeeld.
225		ik denk dat heel veel leerlingen bij ons geen idee hebben
226		waar het over gaat.
227		ja weet je- ik weet niet of de bedoeling was dat ik ging
228		googelen hoor misschien mocht dat niet maar ik zag dat
229		nergens staan.
230	IR:	waarom niet nee vind ik juist heel goed dat je verder gaat.
231	IE6:	als je verder kijkt- je komt wel tegen dat het waar het
232		vandaan komt en dan ga je niet verder zoeken en dan wordt er
233		verwezen naar dat rode beest en dan ga je nog- dus ja.
234		want vroeg je ook of het- of het lezen van digitale
235		literatuur of dat nodig is- is om digitaal geletterd te zijn
236		of om geletterd te zijn.
237	IR:	eigenlijk wel- eigenlijk wil ik weten wat is dan het verband
238		tussen die twee dus je zou bijvoorbeeld heel sec kunnen
239		zeggen als jij dit soort gedichten leest word je dan
240		automatisch digitaal geletterd of heb jij een bepaalde
241		digitale geletterdheid nodig, moet je dat bezitten wil jij
242		deze gedichten kunnen lezen, wil je kunnen begrijpen hoe je
243		überhaupt zo'n linkje moet openen?
244		we kunnen denk ik allemaal wel zeggen dat we weten hoe- hoe
245		we zo'n filmpje zouden moeten openen,
246		ook- ook leerlingen maar weten leerlingen hoe dan
247		bijvoorbeeld zo'n satellietbeeld werkt en dergelijke?
248		zijn leerlingen zo digitaal vaardig dat ze dingen opzoeken
249		als ze iets niet weten?
250	IE6:	nou ik- ik denk niet dat het dat het behandelen van digitale
251		literatuur dat- dat nodig is om leerlingen vaardig te maken
252		met een computer maar ik denk wel dat als je digitale
253		literatuur aanbiedt dan hebben ze al toegang tot een laptop
254		op dat moment en dat maakt het wel makkelijker om dan dingen
255		op te zoeken en ik denk als je op papier een gedicht
256		aanbiedt dan is het wel echt een extra stap om dan dat in te
257		typen op een laptop en dat dan te gaan zoeken dus je hoopt
258		dan natuurlijk dat als ze dingen hebben opgezocht dat ze
259		denken oh dan ga ik het ook begrijpen om dingen op te zoeken
260		dat ze dat dan ook gewoon bij papier gaan doen dus ik denk
261		dat dat wel een voordeel kan zijn.
262		ik heb het niet uitgeprobeerd, maar dat is wat ik me kan
263		bedenken.
264	IR:	ik weet niet of jullie de bundel van Maxime Garcia Diaz
265		kennen <i>Het is warm in de hivemind?</i>
266		dit is een voorbeeld van super millennial.
267		ze schrijft gedichten over- een beetje ironisch ook.
268		het zijn- het is een- een papieren dichtbundel maar ze
269		schrijft eigenlijk over de hele digitalisering om ons heen
270		en daar verwijs ze ook naar.
271		omdat ze millennial is gebruikt ze ook heel veel chattermen,
272		ze gebruikt linkjes en als je dat leest moet je dus ook heel
273		veel gebruikmaken van het internet omdat je het anders niet
274		weet te duiden dus dan heb je denk ik toch wel een zekere
275		bepaalde mate van digitale geletterdheid nodig wil je zoiets
276		kunnen interpreteren.
277	IE5:	ja, wat was het nou?

278	IR:	Maxime Garcia Diaz, <i>Het is warm in hivemind</i> .
279		wel heel erg interessant.
280		ik zou het heel graag wat meer willen concretiseren op welke
281		manier zouden jullie deze twee voorbeelden in jullie les
282		Nederlands inzetten en waarom?
283	IE5:	ik ga denk ik heel simpel die zuidkaap aan iets wat je
284		misschien wel ja wat ik zei aan dat romantische gevoel of zo
285		dat je dat als een modern voorbeeld kan geven van dat iets
286		nog steeds leeft of zo denk ik dat ik het zo zou doen.
287	IE6:	ik denk niet snel omdat we heel snel er toe zijn geneigd tot
288		allerlei rijmschema's te analyseren of zo maar dan zou ik
289		bij dit meer op de inhoud gaan zitten en het gevoel dat ik
290		voel.
291	IE5:	wat wordt gebracht hier is dan waar ik heel veel over moet
292		nadenken.
293	IR:	ja dat mag neem je tijd.
294	IE5:	ik sluit me aan over wat er gezegd is over dat tweede
295		gedicht en die eerste zie ik eigenlijk niet in hoe ik die zo
296		inzetten.
297	IE6:	sowieso ben ik docent hier op de havo die gaan er echt niks
298		van snappen en die zijn al binnen één seconde afgehaakt.
299	IR:	oké oké.
300		dus jullie zouden dus allebei zeggen daar zouden we dus niks
301		mee doen die zouden we laten?
302	IE5:	ja- uh, omdat ik heb zelf niet helemaal goed begrijp en het
303		is niet zo dat ik het aller intelligentste wezen moet zijn,
304		maar ik behandel toch liever iets wat ik zelf ook weet.
305	IR:	ja dat snap ik helemaal.
306		als je bijvoorbeeld leerlingen zelf een soort video gedicht
307		laat maken hoe kijken jullie daar dan tegenaan?
308	IE5:	zal ik?
309		maar het is natuurlijk wel best wel ontluikend ook je weet
310		niet wat- wat er gaat komen misschien is het wel leuk om dat
311		leerlingen zoiets gaan- gaan maken.
312		maar ik denk dat het de leerlingen die hierdoor geïnspireerd
313		raken op een handje te tellen zijn.
314		nee dat kan ik me wel heel goed voorstellen ja.
315	IR:	oké en- en bij de tweede 'tijdens de kantooruren' wat voor
316		concrete- nou ja hoe zou je dit in de les inzetten?
317	IE6:	ja misschien zou je ze de opdracht kunnen geven om zelf naar
318		een plek op de wereld ook Google Maps op zoek te gaan en
319		daar een gedicht over te schrijven of bij weg te dromen.
320	IR:	oké, ja,
321		(naam)?
322	IE5:	ja dat wat ik net zei denk ik dat romantische zou benaderen.
323	IR:	oké,
324		dan de laatste vraag wat voor concrete werkvormen zouden
325		jullie dan inzetten met deze voorbeelden want we hebben het
326		nu gehad over hoe zou je dit dan behandelen in de les maar
327		wat voor concrete werkvormen zou je daar dan bij kunnen
328		bedenken?
329		daar mag je even over nadenken hoor.
330		(00.03)
331	IE5:	ik denk dat ik vooral zelf ook het wegdromen centraal stel
332		en een gedicht daarover proberen te schrijven en dan ook wat
333		jij net zei met- met zo een satellietbeeld dat je dan
334		bijvoorbeeld willekeurig- dat je dan bijvoorbeeld
335		willekeurig dat- dat stipje hoe noem je dat dat- dat ding
336		ergens op zet en dat je dan aan de hand daarvan gaat
337		rondkijken en dan gaat kijken nou wat zou ik hier poëtisch
338		over kunnen schrijven.

339	IR:	ja oké.
340	IE5:	misschien inderdaad dat je vraagt aan leerlingen waar zij
341		graag zouden willen zijn een keer waar je dat niet geweest
342		bent maar wat je dan wel zou kunnen zien en zoiets dat je
343		dan beschrijft wat je zou zien en wat je zou voelen ervaren
344		als je daar dan echt zou zijn.
345		het is wel een vrij persoonlijke opdracht denk ik dan dat
346		het wel lastig is voor ze en ik zal het hen- uh ook
347		individueel laten doen omdat dat inderdaad heel persoonlijk
348		is en anders gaan leerlingen denk ik toch niet hun eigen
349		droombeelden noemen.
350	IR:	en als ze bijvoorbeeld in groepjes die gedichten gaan- gaan
351		analyseren hoe zien jullie dat zitten dat je zegt nou hier
352		heb je bewijzen van het gedicht van ik zeg maar wat van
353		Tonnus Oosterhoff en je hebt V6 je zegt nou je hebt hier een
354		kwartier de tijd ga eens kijken wat dit nou zou betekenen
355		hoe zou je dit kunnen interpreteren en je je biedt hen wat
356		handvatten aan dat ze bijvoorbeeld op het internet gaan
357		zoeken hoe staan jullie daar tegenover?
358	IE6:	ja dan zou ik ze wel nou echt de opdracht ook geven over wat
359		je zou gaan opzoeken en dat geeft ook al aan denk ik wat ze
360		eruit kunnen halen.
361		ze zouden ze denk ik op gaan zoeken wat cilinder is, over
362		wie of wat wordt gesproken wat er nog meer over gezegd wordt
363		over de duivel ja dus dat wordt dan meer een, ik zou het
364		niet zo snel dat zelf laten nadoen misschien maar daar wel
365		een beetje interpreteren maar vooral laten opzoeken naar
366		betekenissen.
367	IR:	oké helder.
368	IE5:	ik zou hem denk ik in dit geval misschien vragen aan ze- ze
369		kunnen uitleggen wat redeneren- wat nou dat beeld te maken
370		heeft met een tekst dat je dat altijd een soort het antwoord
371		op van ja wat- wat zie je nou wat lees je nou wat is nou
372		eigenlijk de koppeling daartussen ja- ja en dat zou je met
373		bijvoorbeeld de op de tweede ook heel mooi kunnen doen, ook
374		bespreken wat zou nou het effect zijn als dat linkje wegvalt
375		weet je dan precies over welke zuidkaap je het hebt en
376		waarom zou er bijvoorbeeld ook nog een andere zuidkaap
377		kunnen zijn, zoek eens een andere plek waar je ook een kaap
378		hebt die ook uitstrekt in de leegte bijvoorbeeld ik noem
379		maar wat,
380	IR:	volgens mij kun je heel veel dingen doen hiermee goed ik zei
381		het ook al straks tegen (naam) de eerste is ook al
382		ondertussen 20 jaar oud en de tweede is 3 jaar oud of twee
383		jaar oud dus dat ja dat is ook een verschil natuurlijk.
384		oké hebben jullie alles gezegd dat jullie wilden zeggen?
385	IE6:	ik denk het wel ja.
386	IR:	oké, nou daar wil ik jullie hartelijk dank voor jullie tijd
387		en als jullie geïnteresseerd zijn in de eindresultaten dan-
388		dan hoor ik dat heel graag en hoop in ieder geval in januari
389		mijn onderzoek af te ronden en dan ja- hoop ik dat ja- ja.
390		dankjewel bedankt allebei.
391	IE5:	ik wil laten weten dat je mij mag dan noteren.
392	IR:	ja dat is goed,
393		bedankt allebei,
394		fijne avond doei doei.



### 8.3.4 Interview 4

27 november 2023 20.00		
Tijd: 00:00 tot 49:50		
1	IR:	goede avond, fijn dat jullie mee wilden doen met het
2		vervolgonderzoek naar aanleiding van het invullen van de
3		enquête.
4		ik wil u nu heel graag nogmaals aan 'AAN ALLES GEEN EIND'
5		van Tonnus Oosterhoff en 'tijdens kantooruren' van Dorien de
6		Wit opnieuw laten bekijken.
7		ik wil jullie vragen om even de mail erbij te pakken en
8		beide fragmenten te bekijken.
9		daar krijgen jullie van mij 5 minuten de tijd voor.
10	IE7:	uh- rosa?
11		ben ik nu hoorbaar?
12	IR:	ja je bent hoorbaar.
13		top.
14		waar kan ik- uh, die bestanden vinden?
15		ik heb die ik geloof ik vorige week verstuurd,
16		ik ga voor je kijken.
17		ik-uh zal ze even handmatig naar je toesturen.
18	IE7:	fijn.
19		(04.53)
20	IR:	is het iedereen gelukt om alles te bekijken?
21		de eerste wil ja wel oké.
22		fijn hoe lang heb je nog nodig (naam)?
23	IE7:	kan nog een minuutje ja.
24	IR:	dat is goed.
25	IE7:	en is het gelukt (naam) en (naam)?
26	IR:	oké top fijn.
27		oké ik zou heel graag willen starten met- met de eerste en
28		dat is aan 'AAN ALLES GEEN EIND' van Tonnus Oosterhoff,
29		dan zou ik heel graag verder willen gaan met 'tijdens
30		kantooruren'.
31		wat hebben jullie zojuist gelezen en wat hebben jullie
32		zojuist gezien bij het gedicht van Tonnus Oosterhoff?
33	IE7:	ik wil zeggen als ik het gedicht alleen maar- als ik de
34		tekst van links zou lezen zou kunnen heel andere beelden bij
35		hem zonder zeg maar.
36	IR:	en dan bedoel je stel je hebt het op een bladspiegel staan
37		dat je dan een heel?= =ja precies.
38	IE7:	
39	IR:	oké oh,
40		dat is wel heel interessant.
50		oké.
51	IE7:	dat zal toch wel een ander beeld hebben want het gaat ook
52		wel over een cilinder maar ook over scheppingen en
53		dergelijken.
54		daar heb ik andere associaties bij.
55	IR:	oké, dank je!
56		wil iemand hier op reageren?
57	IE8:	ja ik wil reageren.
58		ik vind ze heel verwarrend.
59		het beeld met de tekst erbij, die tekst die waarschijnlijk
60		uit de Bijbel komt ook nog en ik heb het ook een beetje met
61		de insteek zitten bekijken van ik ben docent Nederlands en
62		net zoals ik dan aan mijn leerlingen moet laten lezen, dan
63		gaat het niet heel ontoegankelijk worden vind ik dan.
64	IR:	kun je- kun je uitleggen waarom?
65	IE8:	nou ja wat ik net over die bladspiegel,
66		als het- het er niet staat verlies ik het weer.

67		heel veel zwart beeld en kleine letters rood en ja je moet
68		je volledig concentreren maar je kunt niet even terug en dus
69		is er verwarring die bij mij echt- dus die cilinder die ik
70		zie in het begin en aan het einde zie ja.
71		ik kan het niet matchen en het leidt ook af vind ik.
72		ik bedoel als je een tekst gewoon als op een blad leest dan
73		kan je nog concentreren maar als je bewegende beelden ziet
74		dan ja- dan is je concentratie sneller weg.
75	IR:	oké helder dankjewel.
76		(naam)?
77	IE9:	ja ik kan het niet helemaal- helemaal plaatsen.
78		ik had ook het idee of ik heb geen geluid erbij ik dacht het
79		moet er nou nog bij zitten, wordt het dan voorgelezen?
80	IR:	nee klopt er zit inderdaad geen geluid bij het klopt nee.
81	IE9:	herken wel wat gezegd wordt maar dat is ook ja, een gedicht
82		moet je natuurlijk altijd wat vaker bekijken voor je er
83		misschien- uh, wat meer van kan maken maar zeker als het uit
84		beeld verdwijnt,
85		als ik iets in de klas bespreek laat ik op zijn minst
86		uiteindelijk het hele gedicht zien omdat je dan nog ergens
87		naar terug kan verwijzen omdat dit gewoon niet begrijpelijk
88		is denk ik dan wil je zeker weer alles afgaan wat er gezegd
89		is of zo maar dat gaat.
90	IR:	oké dank je.
91		(naam)?
92	IE10:	ja ik was inderdaad ook aan het wachten tot er iets werd
93		voorgelezen of dat er geluid kwam en ik moest echt heel goed
94		mijn best doen om- om te- om gefocust te blijven dat vond ik
95		nog het lastige omdat het keer op iedere keer wegging en
96		toen ja- toen kwam hij weer terug.
97		en het is mooi gemaakt, echt alleen ingewikkeld om te- om te
98		volgen.
99	IR:	helder dankjewel.
100		kan iemand mij vertellen wat hoe je dit gedicht zou kunnen
101		interpreteren en dan mag je ook even over nadenken want het
102		is ook veel om over na te denken?
103	IE8:	ja ik- ik denk dat de schepping wordt voorgesteld als een
104		mechanisch- mechanisch iets feitelijks.
105		zijn handeling of handelingen ja ik bleef heel erg hangen
106		bij die zin van de hand van God ragt in de organen van de
107		vrouw of iets dergelijks daarbij ben ik eigenlijk nog steeds
108		van overstuur geloof ik ja=
109	IR:	=ja dat kan ik me heel goed
110		voorstellen.
111	IE8:	ja jazeker.
112	IR:	(naam)?
113	IE9:	nou ik heb dit uit zitten kijken naar wat die beelden nou
114		waren maar daar kon ik ook niet zoveel van maken dus ik zit
115		nog in een soort van verwarring denk ik van heb ik alles
116		gezien en de tekst dan deels over de schepping maar ja dan
117		moet ik het echt een paar keer voor bekijken en ik wilde het
118		net ook al op de telefoon nog even opzoeken maar dat lukte
119		me niet maar ja.
120		ik wilde het er weer- uh, bij pakken en eigenlijk zou ik het
121		in zijn totaliteit nog een keer onder elkaar willen hebben
122		staan.
123		ik heb al vaker gedichten van hem gezien dat het zo opkwam
124		en weer wegging en zo ja en ik vind die manier wel mooi maar
125		ik kan dit niet echt heel erg ja- waarderen weet je.
126		ik vind het echt heel verwarrend allemaal met het donker en
127		duister en- en daarom kan ik het ook niet interpreteren.

128	IR:	ja helder.
129		dit soort antwoorden zijn ook goed om te horen dus
130		dankjewel.
131	IE10:	(naam) wil je nog iets aanvullen?
132		nou ik sluit me eigenlijk volledig aan bij (naam) en ook wat
133		(naam) daarna zei.
134		ik vind het heel moeilijk om het meteen- uh te interpreteren
135		maar vooral ook omdat (naam) zei van dat dat zijn ja of dat
136		het onder elkaar moet staan inderdaad om dat te kunnen
137		interpreteren.
138	IR:	ja dus eigenlijk hè dan ga je al meer richting het digitale
139		dat is ook een beetje het hele effect van dit gedicht
140		niemand kan echt helemaal zeggen waar dit nou eigenlijk
141		naartoe gaat wat het betekent hoe je het zou kunnen
142		interpreteren.
143		we weten sowieso dat gedichten op iedereen natuurlijk anders
144		binnenkomen maar ja bij dit gedicht juist het effect dat je
145		steeds woord-voor-woord voorbij ziet komen en dan is het
146		woord weer weg en dan ben je alweer helemaal ontdaan van wat
147		er daarna wordt gezegd en dan ben je allemaal kwijt wat is
148		er nou eigenlijk gezegd dus echt heel duidelijk wordt het
149		inderdaad niet weergegeven.
150		dat dat is denk ik ook wel het effect geweest is van- van
151		dit gedicht en je ziet een soort cilinder en daar gaat het
152		uiteindelijk over maar wat er precies heel helemaal mee
153		wordt bedoeld dat wordt niet echt duidelijk er zitten
154		inderdaad een paar verwijzingen naar de Bijbel in dat zou je
155		bijvoorbeeld van leerlingen ook kunnen verwachten mocht je
156		er toch voor kiezen om dit te bespreken maar ik zou alleen
157		kijken van goh wat zou je hier digitaal aan zien?
158		wat vind je- wat vind je hier nou van?
159		wat is het effect op jou?
160	IE7:	ja en dan toch liever een- een gedicht willen hebben dat
161		toegankelijker is een beetje op niveau van een vijftien-
162		zestienjarigen en dit is toch wel een ander kaliber denk ik.
163	IR:	je hebt ook een bepaalde voorkennis nodig want stel je zit
164		helemaal in de Bijbelse teksten dan weet je direct vrijwel
165		meteen wat er bedoeld- wat ermee bedoeld wordt maar als je
166		daar niet zo zeer in zit dan- dan moet je dus inderdaad gaan
167		zoeken en überhaupt ook al het vermogen hebben om wat- wat
168		jij ook zei (naam) ja om inderdaad op te gaan zoeken in
169		plaats van dat je denkt van nou weet je wat ik ga dat
170		gedicht af afkijken- aflezen en ik hoop zo op een antwoord
171		te komen maar dat- dat kom je niet.
172		je moet er echt gewoon bepaalde ja vaardigheden voor hebben
173		wil je dit kunnen doorgronden.
174	IE7:	zeker- zeker.
175	IR:	oké,
175		kunnen jullie uitleggen waarom dit gedicht als een voorbeeld
177		van digitale literatuur gezien kan worden?
178	IE7:	ook ik=
179	IE8:	=ik had k had het gevoel dat dat al bekend was of dat
180		er een filmpje bij gemaakt is dus volgens mij is het gewoon
181		iets dat al eerder bestond en daar is dat bij gemaakt dus ja
182		ik weet niet in hoeverre dat dan digitale literatuur is want
183		er zijn meer voorbeelden bekend van gedichten die- waar dan
184		een filmpje van gemaakt is dus de ik weet niet in hoeverre
185		dit echt laat maar zeggen digitale literatuur is.
186		dus is voor jou is het zeg maar nog een verschil=
187	IE7:	=NOU!
188		

189	IR:	=sorry
190		(naam),
191	IE8:	dus het- zeg maar eerst op een- dat het eerst gedrukt is en
192		dat er dan vervolgens een video van is gemaakt dan is het
193	IR:	eigenlijk voor mij al niet meer digitaal?
194		er zijn meerdere voorbeelden- voorbeelden van bekend
195		bijvoorbeeld van Paul van Ostaijen.
196		(naam)?
197	IR:	ja Tonnus Oosterhoff die ken ik dan van ja sommige
198	IE8:	poëzieprojecten op school,
199		volgens mij heeft hij- bedenkt die- de gedichten en maakt
200		hij van nou het vanaf het begin gebruik van de mogelijkheid
201		van het weglaten van teksten en weer op laten komen en de
202		andere kleuren en dat soort zaken,
203		ik had nog niet eerder een gedicht van hem gezien waar hij
204		ook zo'n bewegend beeld bij had maar ja ik zie wel dat het
205		een- een voorbeeld is van een kunstwerk dat een dichter
206		maakt door gebruik te maken van de tekstverwerker van
207		animaties in de digitale wereld.
208	IR:	oké helder dankjewel.
209		(naam)?
210	IE9:	ja- ja ik denk ook wel voor wat (naam) zegt het staat dan
211		bestaat dan bij gratie van dat het buiten het boek van
212		papier of op film is ik denk inderdaad wel of het een
213		verschil is of de dichter dat zelf maakt en bedenkt of dat
214		dat inderdaad bij wat oudere gedichten andere mensen dat in
215		een film verwerken dat is soms ook nog wel een opdracht die
216		wij op school geven trouwens maar ja dat het is natuurlijk
217		gedicht poëzie buiten het boek,
218		laat ik het allemaal zo breed zeggen,
219		en ik vraag me dan wel af of dat filmpje dan want per se
220		digitale literatuur of digitale productie is dat weet ik
221		niet.
222	IR:	waar twijfel je dan over?
223	IE9:	ja omdat ik met digitaal denk ik dan snel ook wel aan dat er
224		iets bij gratie van internet bestaat en dat er dus bepaalde
225		dingen op een- ja ik ken een soort interactieve poëzie waar
226		met je muis overheen gaat of zo ik kan het niet uitleggen
227		maar dat vind ik dan echt digitale poëzie want daar moet je
228		dus dit soort interactie dat staat online in- in die zin is
229		het digitaal,
230		ja dit is op veel- dit zou je ook op een tv kunnen laten
231		zien of op een ja- nou ja dat is- dat is meer een vraag.
232	IR:	wat jij nu zegt het is ook wel heel interessant inderdaad
233		van wanneer- waar trek je dan eigenlijk de lijn op het
234		moment dat het een heel andere levensweg creëert omdat je
235		dus inderdaad te maken krijgt met hyperlinks of dergelijke
236		ja dan creëert het natuurlijk ook een andere leesweg dan
237		eigenlijk wat- wat er nu gebeurt is dat het gedicht op een
238		andere drager wordt neergezet in plaats van een papieren
239		drager dus ja is het dan al meteen digitaal of niet maar
240		goed overal dat ben ik aan het onderzoeken dus dit soort
241		dingen zijn heel erg interessant,
242		als je het hebt over de over dragers dan wordt er eigenlijk
243		niet verder gekeken dan een laptop een tablet of een E-book
244		maar inderdaad echt het verschil tussen een video en
245		bijvoorbeeld een- een heel andere leesweg creëren ja dat
246		zijn wel antwoorden die uit mijn onderzoek zouden kunnen
247		voortkomen dus,
248		(naam)?
249		wil jij nog iets zeggen?

250	IE10:	natuurlijk dat we dan de vorm- dat het door de vorm komt
251		daar dacht ik van ja misschien is het eigenlijk digitale
252		literatuur en dan komt het door de manier hoe het aangeboden
253		wordt.
254	IR:	oké helder,
255		oké dan wil ik heel graag naar 'tijdens kantooruren' gaan
256		het gedicht van Dorien de Wit met de link naar een
257		satellietbeeld.
258		wat hebben jullie bij dit gedicht- en kan ik daar meteen
259		even vertellen is natuurlijk een stuk concreter dan het
260		gedicht van Tonnus Oosterhoff,
261		wat hebben jullie daar zojuist gelezen en wat hebben jullie
262		daar gezien?
263	IE8:	het grappige is dat jij nou zegt van een link maar dat heb
264		ik helemaal niet in de gaten gehad dat er een link- ik zag
265		al die link staan want ik dacht dat dat de bronvermelding
266		was.
267	IR:	wat goed dat je dit zegt (lacht) dat had ik had eigenlijk
268		even moeten vragen,
269		heeft iedereen de hyperlink kunnen bekijken?
270	IE7:	ik heb er wel op geklikt maar- uh hij opende niet,
271		dus ik heb alleen maar de tekst, oh nee maar dan ga ik even
272		snel checken want volgens mij is het ja,
273	IR:	(naam) als je wilt mag je er nog even naar kijken want het
274		is wel heel erg fascinerend wat je dan ziet in combinatie
275		met wat je gelezen hebt.
276	IE7:	ik zie nog niks.
277	IR:	en als je de link kopieert en plakt in jouw browser?
278		(00.07)
279	IE7:	hij doet het niet- even kijken.
280		oh dat is heel raar,
281	IR:	(naam) heb jij hem wel gezien?
282		oké (naam) ook?
283	IE10:	en ik moet zeggen ik had de titel niet door van het gedicht
284		dus dat geeft weer een hele andere interpretatie,
285		'tijdens kantooruren' zei jij toch?
286	IR:	inderdaad daar gaan we het ook over- over hebben dus,
287		is het gelukt (naam)?
288	IE8:	dat staat er niet bij hoor 'tijdens kantooruren'.
289	IR:	ja er staat bovenin staat achter 2.2 ja.
290	IE7:	nee hij doet het bij mij nog steeds niet.
291	IR:	ik ga even kijken of mijn scherm kan delen en dan in- dan
292		laat ik hem jullie allemaal even zien,
293		als het goed is zien jullie allemaal mijn scherm,
294		nou hier kom je terecht dit is,
295	IE7:	oh wacht even, dit heb ik wel gezien maar ik dacht dat dit
296		gewoon Google was en dat het er niks e te maken had.
297	IR:	(lacht) ja ja- nee dat klopt.
298		dit is- dit is de link,
299		dit is kaap Tachimachi op het Japanse eiland Hokkaido,
300		nou dus dit is inderdaad de bedoeling iets van Google en dat
301		is juist het grappige want het heeft ze alles mee te maken
302		maar goed dan stel ik voor dat we het erover gaan hebben.
303		wat hebben jullie gelezen en wat hebben jullie hier gezien?
304	IE7:	ja als ik dit beeld nou erbij oké dan denk ik dat had om
305		een- een gezichtsveld in- in de verte dus waar iemand op een
306		op een punt staat en ja eigenlijk ook kijk wat heel ver weg
307		is.
308	IR:	oké (naam)?
309		
310		

311	IE8:	ja ik heb nou weer iets erbij gehaald, maar ik vond sowieso
312		maakt het al wel een indruk op me toen ik het vanmiddag al
313		las,
314		ja willen dromen over een andere wereld maar weten dat je
315		toch bij mensen bent waar je het wel mee te doen hebt die
316		met jou willen communiceren maar jij wil eigenlijk weg,
317	IR:	en dan refereer je denk ik aan het feit dat dat de titel is
318		tijdens kantooruren en de lyrische-ik die verdwijnt
319		eigenlijk naar een heel andere plek bedoel je dat dan?
320	IE8:	ja ik had dat kantooruren er nog niet eens- uh bij gezien,
321		ja afhankelijk van anderen maar wil daar toch vandaan en dan
322		de laatste regel is iets van terwijl er toch iemand met me
323		praatte ja, je kunt je niet meer afsluiten.
324	IR:	ik kan me wel voorstellen als je inderdaad de titel niet
325		hebt gezien dat je dan nog breder gaat interpreteren maar
326		goed ik zou ik zou zo vertellen wat hoe je het zou kunnen
327		interpreteren.
328		(naam)?
329	IE10:	aan de andere kant zie je die lucht en aan de andere kant
330		zie je die mensen,
331		echt die tegenstelling.
332	IR:	zeker,
333		(naam)?
334	IE9:	ja ik- ik moet zeggen ik zag voor me wat iemand dan dacht
335		als die op die plek stond ik had wel eerst Google geopend of
336		de Google Maps dus ik dacht- ik denk daar die staat daar en
337		wil weg van alle mensen droomt even weg van de leegte ja
338		maar toen ik die titel zag toen dacht ik maar het kan ook
339		nog wel eens- ik dacht eerst daar staat iemand letterlijk en
340		die denk dat een- we zien eigenlijk de plek waar dat gedicht
341		geschreven is bij wijze van maar toen ik de titel zag dacht
342		ik nou dat kan ook nog wel gewoon iemand zijn die op kantoor
343		wegdroomt naar een plek waar die vakanties daartoe wil weg
344		van de wereld of vrij letterlijk wat wij ook doen iemand die
345		op kantoor op Google Maps een leuke plek aan het hè,
346		weg van de mensen van kantoor ja op Google een mooi plekje
347		aan het zoeken is dus dat nou ja verschillende manieren wel
348		weg van de mensen in ieder geval,
349	IR:	ja dat vind ik ook wel grappig dat je dat zo zegt,
350		Jeroen Dera heeft hier een stuk over geschreven.
351		het gaat er uiteindelijk om dat- dat 'tijdens kantooruren'-
352		het gaat erom dat de lyrische-ik dus dit gedicht schrijft
353		terwijl hij of zij op het kantoor is en inderdaad wegdroomt
354		naar het Japanse eiland toe 'ben vandaag in één ruk naar de
355		zuidkaap gegaan' ja die ene ruk daarmee bedoelt diegene met
356		een muisklik bij wijze van want je kunt zo weggaan naar bij
357		wijze van- van de andere kant van de wereld,
358		en nou ja de verte zien waar ik zelf nooit in voorkom want
359		diegene komt daar ook niet diegene zit op kantoor 5 dagen in
360		de week dus dat is ook wel inderdaad een bijzondere
361		tegenstelling maar wat (naam) inderdaad net al zei er wordt
362		geschreven over een leegte die zich in alle richtingen
363		uitstrekt ja dat is dus niet zo want er staan mensen op die
364		zuidkaap met fotocamera's,
365		je bent er niet alleen er staan gewoon 4 of 5 mensen op die
366		kaap en 'kan ik oplossen in de lucht' ja in hoeverre kun je
367		oplossen in de lucht dus dit soort zijn wel
368		aanknopingspunten die hele mooie discussie op zouden kunnen
369		leveren met- met ja- met leerlingen denk ik inderdaad en
370		J=je kunt inderdaad ook dan de vrije interpretatie een
371		beetje loslaten van nou ja het gaat over tijdens kantooruren

372		en inderdaad alsof daar iets gebeurde alsof ik wegliep
373		terwijl iemand nog tegen me praatte dus je bent eigenlijk op
374		dat kantoor terwijl iemand tegen je praat stiekem een beetje
375		aan het- nou ja weg dwalen naar die zuidkaap dus dat is wel
376		heel erg interessant en het effect zal denk ik ook wel heel
377		anders zijn op het moment dat dat linkje er niet bij- bij
378		stond want ja welke zuidkaap wordt er dan bedoeld?
379		is het dan niet een heel andere zuidkaap?
380		op en is dat dan precies dezelfde verte waarin jij kunt
381		verdwijnen?
382		of niet?
382		dus je kunt hier volgens mij echt wel- wel heel erg veel
384		mee.
385	IE7:	in ieder geval is dit gedicht wel echt toegankelijker ja.
386	IR:	ja en denk ik ook wel iets wat je echt met leerlingen zou
387		kunnen bespreken ja,
388	IE7:	ja!
389	IR:	zeker.
390		oké kunnen jullie uitleggen waarom het tweede gedicht dus
391		'tijdens kantooruren' als een voorbeeld van digitale
392		literatuur gezien kan worden en waarom?
393		(00.03)
394		en daar dan mag je ook even over nadenken.
395		(00.07)
396	IE8:	ik- uh, als ik alvast mag,
397		ik heb juist het idee dat Tonnus Oosterhoff meer met de
398		digitalisering doet dan ook dit gedicht is hoewel ik
399		natuurlijk nou het Google Maps- uh, dingetje ook had gezien
400		heb maar dat is ook een- een foto of een beeld geven een-
401		filmpje geven bij een die op papier staat dus voor de
402		schepping van het gedicht vind ik het niet zo erg met de
403		digitale wereld te maken hebben.
404		ik vind het gedicht zonder linkje ook mooi het gedicht, want
405		ik had hem vanmiddag ook al bekeken dus ja zonder kan het
406		met kan het- uh, ook is nog mooier van over na te denken
407		natuurlijk dus opzoeken zou ik dan misschien wel- wel doen
408		maar goed.
409	IE7:	ik denk juist dat het tweede gedicht wel bij leerlingen zou
410		blijven hangen,
411		daar hebben ze het gedicht op papier gewoon zien ze dus dan
412		dat ze dan dat stukje van Google en dan gaat het om denk ik
413		meer leven,
414		als ze dan de voorstelling van kunnen maken terwijl het
415		eerste gedicht van Tonnus Oosterhoff- ik dat dat juist heel
416		verwarrend is dus ik denk dat dit wel het tweede gedicht in
417		ieder geval in ieder geval dat de leerlingen dat beter
418		kunnen waarderen maar over ons dat ze daar aan het beeld bij
419		hebben van wat er precies bedoeld wordt.
420	IR:	oké mooi dankjewel,
421		(naam)?
422	IE9:	ja ik denk dat het wel makkelijker is om dit met leerlingen
423		te bespreken en- en dan het linkje erbij te zetten en daar
424		ook dus wat ik zelf ook altijd doe om het betekenisverschil
425		te kunnen bekijken wat je ervan maakt toch voelt het wel dan
426		minder als digitale literatuur als dat filmpje dat we gezien
427		hebben omdat je het idee hebt ja dus een gedicht geschreven
428		dat is gewoon eigenlijk standaard als elk gedicht dat kan op
429		papier dat kwam nou ja in dit geval dat in document als we
430		het zo hebben ja en er zit een linkje bij waarop we klikken
431		en dat is een soort extra beleving maar je kan er ook voor
432		kieszen om die niet te hebben en mijn beeld van digitale

433		literatuur is toch wel dat je meteen die beleving dan hebt
434		dat en niet alsof het iets optioneels is waar ik nog op moet
435		klikken maar dat er of een filmpje of nou ja iets op een
436		website is waar je doorheen scrollt of zo of dingen en niet
437		oh ja we hebben ook nog een kaartje van Google Maps erbij.
438	IE10:	ik vind dat het optioneel dat Google Mapsmapje dat maakt het
439		wel tot digitaal.
440	IR:	en als het linkje dus weg- weg zou zijn en je komt hem
441		alleen zo op internet tegen dan valt het dus minder of zelfs
442		helemaal niet onder digitale literatuur denk je (naam)?
443	IE10:	ja dat, dan zou die ook opgeschreven kunnen zijn.
444	IR:	oké ja.
445		dan wil ik heel graag de derde vraag aan jullie stellen en
446		die omvat eigenlijk beide gedichten, denken jullie dat er
447		een verband bestaat tussen gedichten als die van Oosterhoff
448		en van De Wit en digitale geletterdheid van leerlingen?
449		en wat is dan dat verband en dan mag je ook even over
450		nadenken?
451		(00.06)
452	IE7:	rosa wat bedoel je precies dan in digitale geletterdheid van
453		leerlingen?
454	IR:	digitale geletterdheid is natuurlijk een heel breed begrip
455		maar wat ik er eigenlijk mee in mee bedoel te vragen is denk
456		je dat leerlingen een bepaalde nou ja- digitale vaardigheden
457		nodig hebben om dit soort berichten te kunnen doorgronden?
458		hebben ze daar een bepaald kritisch denkvermogen voor nodig?
459		iets wat ze wel goed vinden iets wat ze niet goed vinden
460		iets dat ze kunnen begrijpen of niet zoals bijvoorbeeld ja
461		jij straks zei hebben deze leerlingen de skills en als ze
462		bijvoorbeeld zo'n gedicht van Oosterhoff en ze weten niet
463		wat bepaalde Bijbelse verwijzingen betekenen dat ze dan
464		meteen dit gaan opzoeken dat omvat dat ja.
465		het is super breed de digitale geletterdheid.
466	IE8:	puur- als ik puur denk aan deze twee gedichten en je zou ze-
467		ik zou ze los- hè, naast elkaar eentje in de les behandelen
468		dan heb ik het idee dat er niks doet met de digitale
469		geletterdheid van de leerlingen maar misschien als je het in
470		een breder perspectief zet en je zou meer dingen behandelen
471		waardoor ze ook die ingang vinden naar de digitale poëzie
472		dat ze daar wel iets van op gaan pakken maar deze twee
473		gedichten denk ik niet dat die iets bij brengen.
474	IR:	oké.
475	IE7:	ik denk wel dat het iets toevoegt maar dan wel gedichten die
476		toegankelijker zijn dan wel de eerste dus als als- als het
477		gedichten zijn die op het niveau zijn van een zestienjarige
478		bijvoorbeeld dan kan het wel wat toevoegen.
479	IR:	oké helder.
480	IE9:	ja daar ben ik het ook wel mee eens dat deze twee
481		voorbeelden heb ik voor mijn gevoel niet echt het idee dat
482		die wat toevoegen aan de digitale geletterdheid,
483		eerder inderdaad het eerste gedichtje iets vraagt naar
484		intertekstualiteit als een begrip en dat soort dingen moet
485		opzoeken waar ze denk ik dan ook niet heel ver mee komen als
486		ik eerlijk ben maar ik heb meer voorbeelden van digitale
487		literatuur gezien maar meer dat ze een soort interactief ook
488		op de laptop moeten en een gedicht lezen en dergelijke van
489		ik denk ja dat voegt misschien wel wat toe aan de digitale
490		vaardigheden maar bij deze gedichten zie ik dat niet zo één
491		twee drie.
492		ja oké helder.
493	IR:	(naam)?



494	IE10:	ik sluit me daar bij aan.
495	IR:	dan even een andere zijweg vraag hebben leerlingen bepaalde
496		vaardigheden nodig om deze überhaupt- met deze gedichten om
497		te kunnen gaan?
498	IE7:	ik denk als ik mijn leerlingen de afgelopen 5 jaar
499		meegemaakt heb die zijn veel verder digitaal veel verder dan
500		wij dus nou ik denk dat ze dat voor hun makkelijk goed is
501		als het linker erbij staat en is dat ja dan kunnen ze daar
502		zeker mee overweg.
503	IE10:	en als ze er voor de eerste keer jaren mee bezig zijn dan
504		dat redden zich wel in het algemeen.
505	IR:	helder.
506		dat is eigenlijk uiteindelijk ook iets wat de wetenschap
507		zegt het is een bepaalde vanzelfsprekendheid voor- voor de
508		nieuwste generatie gen-Z daar wordt ook over geschreven dat
509		het gebruik kunnen maken van- van de hele digitale wereld
510		dat is gewoon vanzelfsprekend voor- voor onze leerlingen.
511	IE9:	mag ik daar wat over zeggen?
512	IR:	natuurlijk!
513	IE9:	ik denk namelijk niet dat de leerlingen per se digitaal
514		vaardiger zijn dan dat wij- nou wij docenten zijn dat is wel
515		natuurlijk een heel groot begrip of afhankelijk over welke
516		docent je het hebt denk ik maar omdat wij er heel erg vanuit
517		gaan dat zij een soort digital natives zijn- zijn en dat ze
518		van alles kunnen maar als ik vraag of ze in ieder geval in
519		de onderbouw een mailtje willen typen wordt er ineens
520		ingewikkeld en dan heb ik het net eens over de spelling maar
521		een krijg ik inmiddels dus met getypt in het onderwerp iets
522		dergelijks nou denk ik dit linkje aanklikken op Google Maps
523		komt wel goed maar bepaalde vaardigheden vallen echt heel
524		erg tegen.
525	IE7:	ja dat klopt wel zodra het over teksten gaat dan kijkt het
526		wel alsof ze allergisch zijn voor- voor woorden en zinnen.
527	IR:	mooie aanvulling (naam) dank je wel!
528		uhm- dan komen we meer op een wat concrete vraag maar op
529		welke manier zouden jullie deze voorbeelden van Oosterhoff
530		en De Wit inzetten in jullie lessen en waarom?
531		(00.09)
532	IE7:	die van ons Oosterhoff zou ik denk ik niet in de klas het
533		tweede gedicht zou nog kunnen maar het eerste niet nee.
534	IR:	kun je toelichten waarom je de eerste wel- uh, niet zou
535		gebruiken en de tweede wel?
536	IE7:	laat ik het zo zeggen ik vind de eerste voor mezelf al zo
537		verwarrend gewoon ja en ik denk als ik dit in mijn 5V of 5V
538		zou behandelen dan- uh, dat de leerlingen mij aan zouden
539		kijken van- uh, ja meneer waar gaat het over?
540		ja en dan zal ik echt wel eens moeten uitleggen,
541		ja dus ik denk dat ze dat het hun eigenlijk laten zeggen ja
542		het doet ze echt niks dat- dat gedicht,
543		ze kunnen er geen voorstelling bij maken.
544	IR:	helder dankjewel.
545		andere ideeën?
546	IE9:	nou ik denk ja ik zou ook niet zo snel gebruiken maar ik
547		behandel één keer in de week een gedicht aan het begin van
548		de les eigenlijk bij al mijn klassen onderbouw en bovenbouw
549		en ik laat wel eens gewoon iets zien waar ik ook niet- we
550		gaan het daarna een beetje interpreteren omdat ze een beetje
551		kennismaken met poëzie dan kan ik ja- ik zou ja- ik zou zo'n
552		variant van Tonnus Oosterhoff kunnen laten zien maar ik merk
553		dat ik het heel lastig vind ik later wel eens gedicht zien
554		of luisteren of lezen dat ze niet echt kunnen plaats en waar

555		ik ook geen antwoord op geef op interpretatie en dan halen
556		we het een beetje zelf eruit dan laat ik het in het midden
557		wat het is en hè we zijn zelf tot iets gekomen maar ik merk
558		dat ze dat heel lastig vinden dan ga je verder met de rest
559		van de les en die leerlingen denken van wat hebben we nou
560		net gezien of gedaan ik kan het niet zo plaatsen dus dat
561		moet je ook niet te vaak doen ik doe dat heel af en toe met-
562		met iets van poëzie dat ze het niet- niet zo heel veel mee
563		kunnen maar dan vul ik al in dat we hier dan in de klas wel
564		over gaan praten maar niet tot heel ver in een gesprek komen
565		waar het nou precies over gaat.
566		zeker omdat mijn leerlingen ook absoluut geen Bijbelse
567		kennis hebben ik zelf ook niet echt maar mijn leerlingen
568		zeker niet.
569	IE8:	nee die van mij ook niet.
570	IR:	oké.
571	IE8:	vind het zo knap en mooi om te horen dat je iedere les
572		begint met een gedicht dat doe ik niet maar ik heb wel
573		Tonnus Oosterhoff zei ik net al wel 10 jaar geleden
574		misschien wel langer in opgenomen als schrijver in een soort
575		literatuurgeschiedenis van de poëzie en dan horen daar ook
576		poëzie op het toneel bij dus mensen die met allerlei
577		geluiden en gebaren enzo op het toneel staan maar die serie
578		die ik toen heb laten zien vond ik wel toegankelijker- uh,
579		dan het gedicht dat ik nou net zag.
580		dus in die zin zou ik het laten zien aan leerlingen om een
581		beetje een beeld te geven van hoe mensen met poëzie omgaan
582		maar echt om aan de slag te gaan poëzie dan zou ik geloof ik
583		toch echt naar papier gaan en ja dat ze kunnen onderstrepen
584		en dingen waar je kunnen schrijven ja.
585	IR:	oké dat is ook wel heel erg interessant.
586	IE8:	zeker.
587	IR:	en ik hoor jou ook even op aanvulling op jouw antwoord ja
588		iets zeggen over inderdaad de geschiedenis van- van de
589		poëzie het gedicht van- van Dorien de Wit komt uit 2021
590		geloof ik en het Flash-gedicht van Tonnus Oosterhoff komt
591		uit 2003 het is al 20 jaar oud dus dat is ook goed om even
592		in- in ogenschouw te nemen ja dit was natuurlijk super
593		digitaal toen voor die tijd.
594		tof dat je dat doet de geschiedenis van de poëzie.
595	IE8:	ja het is een beetje een beweging hè soms heb je er tijd
596		voor en dan kies je weer voor iets anders je moet het ook
597		een beetje levendig blijven houden hè?
598	IR:	(lacht)
599		(naam)?
600		heb jij een idee hoe zou jij deze voorbeelden inzetten in je
601		les en waarom?
602	IE10:	ja moet dat echt met het klassen waar je vooral die eerste
603		waar ze Bijbelse kennis hebben die tweede zou dan wel kunnen
604		maar dat hadden mijn doelgroep zo dat is te hoog gegrepen
605		zijn.
606	IR:	oké,
607		oké dan wil ik graag naar de laatste vijfde vraag gaan,
608		welke concrete werkvormen zouden jullie inzetten in jullie
609		lessen bij deze voorbeelden van Oosterhoff en bij De Wit en
610		ook daar mag je even over nadenken en waarom zou je deze
611		werkvormen dan inzetten?
612		(00.11)
613	IE10:	ik-
614		(00.07)
615		

616	IE7:	ik zou ze in ieder geval wel in groepjes van 3 of 4 laten
617		werken zodat ze dus eerst samen kunnen- ja kunnen sparren
618		over het gedicht dat ze dan kijken wat de uitkomsten zijn en
619		vervolgens- uh, zou ik het klassikaal bespreken waarbij ik
620		alle groepjes aan het woord laat en- en dan kan ik kijken of
621		het of ze het gedicht begrepen hebben.
622	IR:	en dat zou je dan bij beide gedichten doen?
623	IE7:	ja.
624	IR:	oké helder dankjewel.
625	IE8:	hier zit nog voor een soort reactie in de vorm van een
626		gedicht dat het best wel- uh, iets uitlokt van waar zou jij
627		dan naartoe willen?
628		en hoe zou jij dat dan ervaren?
629		dus dat er een- een eigen creatieve tekst op zo kunnen
630		worden gemaakt lijkt me ook een leuk werkvorm.
631		en dan met hè afbeeldingen van Google Maps of zo ja dan een
632		beetje imiteren ja- ja dus schieten mij op ideeën te binnen
633		die ik ook wel eens heb gezien dat je ook- vroeger dan was
634		het al zo dat SMS-poëzie konden maken en een soort
635		Twittergedichten Twitter mag dan niet meer maar X dat je
636		allemaal beperkt bent in het aantal letters dat je mag
637		gebruiken een aantal tekens ja in die zin heb ik ook al wel
638		eens in mijn carrière gewerkt met de digitale mogelijkheden
639		om ze dan toch een beetje creatief met poëzie om te laten
640		gaan ja.
641		ja leuk dank je wel,
642	IR:	(naam)?
643		ja misschien met een met een stiftgedicht maar dat is weer
644	IE10:	zon hele voor de hand liggend voorbeeld- werkvorm alleen
645		heeft het niet echt met het digitale te maken.
646		hoe zou je zoiets kunnen digitaliseren denk je dan?
647	IR:	door ze het digitaal te laten maken via Word of via een
648	IE10:	ander nou ja- medium ja filmpje ik weet niet of een TikTok.
649		ja oké,
650	IR:	(naam)?
651		ja ik denk een beetje dat ligt aan wat voor een doel.
652	IE9:	als ik het voor poëzie zou bespreken dan zou ik ze toch
653		eerst ook wel willen laten analyseren in- in groepjes denk
654		ik als je het dan nog eens laten kijken of lezen dan wat
655		analysevragen of echt een beetje zo standaard poëtische
656		vragen en als ik zeg ja ik wil er iets creatiefs mee doen
657		dan denk ik vooral dat tweede gedicht denk ik ja het gaat
658		over een plek laat die leerlingen een plek kiezen en die
659		gaan ze dan zelf ook zo op Google Maps vinden en daar een
660		gedicht bij schrijven dat kan zelfs na een hele saaie ook
661		of- saaie maar vrij formele opdracht over poëzie,
662		het zou de laatste vraag kunnen zijn van oké zoek jouw
663		favoriete plek- of plek op waar je nou bij wegdroomt als je
664		in het klaslokaal zit en ga daar een gedicht over schrijven.
665		oké,
666	IR:	eigenlijk uit al jullie reacties begrijp ik dat jullie niet
667		zozeer iets met het- met het eerste gedicht zouden doen en
668		dat- en dat heeft puur met de inhoud te maken.
669		ja.
670	IE7:	oké.
671	IR:	ja maar ook wel qua vorm dat het zo vluchtig is dat het
672	IE8:	verdwijnt dat je het niet- ja dat je de concentratie zo snel
673		verliest ja dus- het is iets maar het is ook niets.
674	IE7:	ja die bewegende beelden ja dus die woorden die dan steeds
675		in zon beeld dan verdwijnen dat is- dat dat houdt niet de
676		concentratie vast.

677	IE9:	ik zou het behandelen als het- als het ja de inhoud anders
678		was maar de vorm op zich dat zo met die beelden dat zou ik
679		wel een keer doen,
680		ik probeer leerlingen zoveel mogelijk verschillende vormen
681		van poëzie te laten zien ook ter kennismaking omdat ze toch
682		wel een beeld bij hebben als ze al een beeld hebben bij dat
683		soort saaie stoffige gedichten manieren dikke dichtbundel is
684		ja lijkt het me wel leuk om zoiets te laten zien maar ik
685		vind dit gedicht dan ook wel maar je zei zelf dat uit 2003
686		van kwam maar ik vind het toch wel heel gedateerd uitzien
687		terwijl het dus wel digitaal is dus ergens in mijn hoofd
688		vind ik dat ook wel weer een mooie tegenstelling maar ik
689		denk dat die leerlingen dat ook wel aanvoelen dat ze denken
690		wat is dit voor ouds.
691	IR:	20 jaar oud ja.
692		dat is ook wel heel erg interessant om het daar over te
693		hebben maar inderdaad.
694		oké dit waren eigenlijk de vragen die ik aan jullie voor
695		wilde leggen.
696		hebben jullie alles kunnen zeggen wat jullie wilden zeggen?
697	IE7:	ja.
698	IR:	oké mooi nou dan wil ik jullie hartelijk danken nogmaals
699		voor het invullen van de enquête en voor het mee willen doen
700		aan dit semigestructureerde interview, uh indien jullie
701		interesse hebben in de- in de resultaten dan mag je dat mij
702		dadelijk laten weten en dan hoop ik in januari mijn
703		onderzoek af te ronden en dan zal ik jullie tegen die tijd
704		van die resultaten voorzien.
705		nogmaals dankjewel.
706	IE7:	heel veel succes dankjewel.
707	IE8:	succes ermee
708	IR:	dankjewel fijne avond!

## 8.4 Analyse focusgroepinterviews per vraag

### 8.4.1 Vraag 1

Tabel 10

N=11

*De betekenis van 'AAN ALLES GEEN EIND' volgens de participanten*

Antwoord	Aantal keer genoemd
Cilinder	13
Het gaat over de wereld	3
Negatief-positief	4
Minder positieve wereld	3
Vagevuur	4
Onduidelijkheid	21
Woord-voor-woord lezen	5

Tempo	4
Woord en beeld	5
Bijbelse intertekstualiteit	14
Bladspiegel	7
Geen waardering	1

**Tabel 11**

N=11

*De betekenis van 'tijdens kantooruren' volgens de participanten*

<b>Antwoord</b>	<b>Aantal keer genoemd</b>
Concrete, duidelijke tekst	7
Het wordt visueel	5
Het kunnen ontsnappen naar een andere wereld	10
Lezer wordt erg gestuurd, geen eigen interpretatie	8
Romantische gedachten	8
De aanwezigheid van mensen zorgt voor een tegenstelling	2
Indrukwekkend	1

#### 8.4.2 Vraag 2

**Tabel 12**

N=11

*'AAN ALLES GEEN EIND' als voorbeeld van digitale literatuur*

<b>Antwoord</b>	<b>Aantal keer genoemd</b>
Bewegend beeld	3
Het wordt op video afgespeeld	1
Andere dimensie door het woord-voor-woord lezen	4
Nieuwe vorm, dat maakt het interessant	3
Je hebt digitale middelen nodig om het te bekijken en begrijpen	1
Twijfel over de vorm van het gedicht	2
Het is pas digitaal als het interactief is	1

### Tabel 13

N=11

*Vraag 2 'tijdens kantooruren' als voorbeeld van digitale literatuur*

<b>Antwoord</b>	<b>Aantal keer genoemd</b>
<i>Google Maps</i>	4
Het effect is anders dan op papier	1
Je kunt nu zelf aan de slag, in plaats van dat je het consumeert	1
Je hebt digitale middelen nodig om het te bekijken en begrijpen	1
Twijfel over de vorm van het gedicht	2
Je moet direct een extra beleving ervaren	1

### 8.4.3 Vraag 3

#### Tabel 14

N=11

*Verband tussen 'AAN ALLES GEEN EIND' en 'tijdens kantooruren' en digitale geletterdheid*

<b>Antwoord</b>	<b>Aantal keer genoemd</b>
Kennis van het begrip	2
Vanzelfsprekendheid	7
Het kunnen bedienen van die media	3
Interesse	4
Niet kritisch te kijken, maar genieten van poëzie	3
Er is niet direct een verband	6
Kritisch interpreteren	1
Bepaalde vaardigheden om de tekst te kunnen begrijpen of interpreteren	2
Het kan wel iets bijdragen, mits het gedicht toegankelijk is	1
Interactieve teksten zijn beter bij digitale geletterdheid	1

#### 8.4.4 Vraag 4

Tabel 15

N=11

'AAN ALLES GEEN EIND' en 'tijdens kantooruren' in de les Nederlands

Antwoord	Aantal keer genoemd
Diversiteit van poëzie	3
Aanbieden in een poëzielab	1
Voor motivatie	4
Iets met het romantische gevoel dat opgewekt wordt	1
Minder structuralistisch benaderen, meer op de inhoud zitten	2
'AAN ALLES GEEN EIND' niet inzetten	9
Leerlingen zelf een <i>Flash</i> -gedicht laten maken	1
Leerlingen zelf een gedicht aan de hand van <i>Google Maps</i> laten maken	1
Om echt met poëzie aan de slag te gaan, is er papier nodig	1

#### 8.4.5 Vraag 5

Tabel 16

N=11

Verband tussen 'AAN ALLES GEEN EIND' en 'tijdens kantooruren' en concrete werkvormen

Antwoord	Aantal keer genoemd
Bewustwording: wat is dit?	2
Eerste kennismaking met digitale literatuur	3
Poëzielab	1
Vakoverstijgend	1
Structuralistische benaderingen	1
In groepjes laten interpreteren of analyseren	8
Het schrijven van een gedicht aan de hand van <i>Google Maps</i>	5
Het maken van een <i>Flash</i> -gedicht	3
In een vlog de gedichten laten presenteren	1