

Van poëzie naar context, van context naar poëzie

Virtuele seminars voor het literatuuronderwijs

Edward Vanhoutte

Het is beter om concrete en bruikbare voorbeelden van het gebruik van de nieuwe media voor het literatuuronderwijs af te leveren dan abstract te theoretiseren over die nieuwe technologie. In tegenstelling echter tot de ons omringende en grotere taalgebieden zijn virtuele literatuurseminaries voor het Nederlands nog niet beschikbaar. En dat heeft zo ook zijn voordelen. Uit de evaluaties van de buitenlandse hypertextpakketten kunnen we veel leren om het vervolgens beter te doen. Met de creatie van een virtueel seminarie rond het gedicht *Marsua* van Hugo Claus bijvoorbeeld zouden we al een heel eind opschieten. Maar wanneer gebeurt dat?¹



e computer kan één ding ongelofelijk goed: het supersnel uitvoeren van (gecompliceerde) berekeningen op een groot corpus van gegevens. Maar daarvan kan het literatuuronderwijs nauwelijks profiteren: teksten en beelden zijn voor de computer niets anders dan consecutieve rijen binaire code.² Semantisch stelt dat natuurlijk niets voor. Het literatuuronderwijs moet het vooral hebben van de mogelijkheid om grote hoeveelheden informatie op te slaan op verschillende media en daarin didactisch onderbouwde leespaden aan te brengen met behulp van een goedgebouwde *user interface*.

Dat de iets moeilijkere gedichten zoals *Marsua* van Hugo Claus het klaslokaal nog zelden halen, is het resultaat van het gegeven dat de poëticaliteit van een gedicht een functie is van intertekstualiteit. De leerlingen hebben echter (nog) geen referentiekader om het gedicht te plaatsen tussen andere teksten waaraan het refereert en alludeert. Om

daar iets aan te doen, zal er onder andere informatie moeten doorgegeven worden volgens het klassiek-griekse model van leermeester-leerling: informatie (*bericht*) wordt met behulp van een bepaalde communicatievorm (*code*) en -kanaal (*kanaal*) - het geschreven of gesproken woord, gebaren- of tekentaal enz. - doorgegeven. De hoeveelheid aan informatie die de leraar (*zender*) moet doorgeven aan de leerling (*ontvanger*) om tot een succesvolle output te komen, hangt zowel af van de voorkennis van de leerling als van de aard van het onderwerp (*referent*) van het onderwijsmoment (vgl. Jakobson 1960; Geeraerts 1989). Hypertekst kan intertekstualiteit overzichtelijk expliciteren en is dus het aangewezen instrument bij een dergelijk overdrachtsmoment.

HYPERTEKST

Midden de jaren zestig kwam Ted Nelson met de term *hypertext* op de proppen

(vgl. Espen Aarseth 1994). Eventjes later lanceerde Julia Kristeva (1969) het begrip *intertekstualiteit*. Gérard Genette gebruikte de term hypertext om een bepaald soort van intertekstualiteit te benoemen: "*J'appelle donc hypertexte tout texte dérivé d'un texte antérieur par transformation simple (nous dirons désormais transformation tout court) ou par transformation indirecte: nous dirons imitation.*" (Genette 1982, p. 16). Nelson (1987) definieerde hypertext echter als *non-sequential writing* waarmee hij meer bepaald dacht aan teksten die elektronisch geschreven en gepubliceerd zouden worden. De polemiek die de twee kampen voerden is m.i. terug te brengen op denkfouten van beide zijden. Kristeva en Genette benadrukten te veel het belang van de metatekst, *le texte antérieur*, waarin de betekenis van de bestudeerde tekst (de paratekst) ligt, terwijl Nelson te formalistisch de relationele component van hypertext over het hoofd zag. Intertekstualiteit en hypertext hebben wel degelijk iets met elkaar te maken. Ik probeer dat te verduidelijken aan de hand van mijn definitie van hypertext.

Met *hypertext* bedoel ik de elektronische multilineaire (in plaats van *non-sequential*) visualisering van een verzameling van informatie-eenheden (*nodes*) die tekst, geluid en/of beelden kunnen bevatten en die met elkaar verbonden worden door middel van *links*. Het linkende element tussen de nodes is eerder van associatieve dan van wiskundig-hiërarchische aard.³ Wat in een tekst een intertekstuele (of intratekstuele) verwijzing is naar een andere tekst of een geëxpliciteerde voetnoot, wordt in hypertext vervangen door een link naar die andere tekst. Elke tekst wordt zo in wezen voortdurend gedecentreerd, want de tekst die je via de link op het scherm krijgt, wordt de hoofdtekst van waaruit weer nieuwe links vertrekken. Maar tegelijkertijd betekent dat

de-centreren ook een *re-centreren*: het snel voorhanden zijn van informatie via het hyperlink-systeem zorgt ervoor dat elke tekst binnen een web van andere teksten haar betekenis krijgt. Ziedaar de verzoening tussen Kristeva/Genette en Nelson.

Als we er nu van uitgaan dat gedichten gedefinieerd worden door hun relaties met en functies temidden van andere teksten - poëzie kan alleen maar gemaakt worden uit andere gedichten (Frye 1957) -, dan moeten die andere teksten ook bekend, zo niet bereikbaar zijn voor wie gedichten wil lezen. Die relaties, die intertekstualiteit, spelen zowel op het vormelijke - wat Genette *imitation* noemt - als op het inhoudelijke vlak - *transformation*. Juist in dat relationele web van teksten wordt de uniciteit van de singuliere tekst duidelijk. Het herkennen en opsporen van intertekstuele referenties, citaten, allusies, echo's,... is dus van essentieel belang bij het lezen van een gedicht. Iedereen die poëzie-onderwijs geeft, weet welke moeilijkheden leerlingen daarmee hebben, en dat is normaal, want ze hebben gewoonweg (nog) niet genoeg teksten gelezen om die *pointers* te zien.

Die vaststelling roept in het huidige literatuuronderwijs twee reacties op: (1) de leraar vermijdt 'te moeilijke' teksten en geeft de voorkeur aan éénduidige, gemakkelijke poëzie, zo die al bestaat, of (2) z/hij gaat de uitdaging aan en probeert de leerlingen te helpen om de relaties te ontdekken en uit te leggen. En daar ligt de ware taak van de leraar: de leerling helpen bij het ontdekken en expliciteren van intertekstualiteit, of anders gezegd, de poëzielezer afhelpen van de optische illusie dat de tekst een zelfstandige entiteit is. Een tekst functioneert in een context van teksten en die context kan gigantische afmetingen aannemen. Wie al geprobeerd heeft de intertekstualiteit van een tekst te duiden, weet dat daarbij hopen materiaal

komen kijken en dat dat materiaal niet altijd even gemakkelijk te verzamelen is vanwege de verspreidheid ervan. Hypertekst kan een oplossing bieden voor dit didactische en praktische probleem. Grote hoeveelheden verspreide informatie kunnen multimediaal en overzichtelijk, dat wil zeggen in een gelinkte omgeving - een web - op één plaats gepresenteerd worden: het scherm.

VIRTUELE SEMINARIES

Elders heb ik de bruikbaarheid en de effectiviteit van hypertekst voor het literatuuronderwijs al besproken aan de hand van voorbeelden uit het buitenland (Vanhoutte 1997b). Mijn conclusie uit vorig onderzoek was al dat het literatuuronderwijs het beste gebaat is met hypertekstuele lespakketten die een lusvorm vertonen: de gebruiker begint en eindigt met de lectuur van de centrale tekst, en kan niet buiten het pakket terechtkomen (concept van een gesloten web). Dat wil ik nu verder uitwerken naar het Nederlandstalige literatuuronderwijs toe.

Hypertekstueel studiemateriaal of *virtuele seminars* worden geconcipieerd op het principe van het gecoördineerd incidenteel leerproces. Piaget wees er al op dat het zelfontdekkend leren een zeer effectieve methode is, en resultaten van vergelijkende studies met leerlingen die of een virtueel seminarie hadden gevolgd, of het lesmateriaal in een normale klassituatie kregen aangeboden, bevestigen die stelling. Het virtuele seminarie is een hypertekstueel lespakket, ontworpen voor een specifiek doelpubliek, en onderbouwd door één of meerdere doelstellingen, waarin een multimediale verzameling van materiaal rond een centrale (maar te de-centreren en re-centreren) tekst wordt aangeboden, en waarin de

leerling zich vrij kan bewegen, dat wil zeggen zonder de hulp van een leraar.

De centrale doelstelling(en), expliciet omschreven voor elk afzonderlijk seminarie, worden aangevuld met minstens drie impliciete leerresultaten die gelden voor alle virtuele seminars over welk vakgebied dan ook. Ten eerste worden de leerlingen ingeleid in het (probleemoplossend) werken met hypertekst en multimedia, en aldus in de IT (informatietechnologie)-vereisten die de groeiende informatiemaatschappij aan jonge mensen stelt. Ze worden *computer literate*. Ten tweede oefenen de leerlingen zich in het niet-lineaire lezen. Een derde impliciet leerresultaat is dat de leerlingen de implicaties leren begrijpen die IT heeft op het latere beroepsleven en op de hele maatschappij.

Het niet-lineaire lezen, dat is het hypertekstuele lezen, is op zich echter geen nieuwe vaardigheid, want ze volgt de associativiteit van het geheugen. Wie bijvoorbeeld een krant leest, doet dat zelden lineair (Hockley 1996). Wat iedereen dus onbewust doet, wordt nu door hypertekst voor de eerste maal geëxpliciteerd, en dat veronderstelt een aangepaste leesstrategie die het beste vooraf wordt aangeleerd (Smith 1996).

HET WEB VAN MARSUA

De problematiek van de intertekstualiteit voor het onderwijs en de definities van hypertekst en virtuele seminars in acht genomen, lijkt mij het gedicht *Marsua* van Hugo Claus uitstekend materiaal als voorwerp voor een pilootproject virtuele seminars dat leerlingen wil inleiden in het begrip intertekstualiteit. Alhoewel het helemaal geen transparant gedicht is, staat het toch regelmatig op het programma van leraren Nederlandse litera-

tuur, en dat zal in Vlaanderen wel nog een Nederlands voor het aso, hebben het tijdje zo blijven. De auteurs van *Lemma 5*, gedicht met bijbehorende (summiere) een recent en veel gebruikt schoolboek bespreking in hun boek opgenomen.

MARSUA

De koorts van mijn lied, de landwijn van mijn stem
Lieten hem deinzend achter, Wolfskeel Apollo,
De god die zijn knapen verstikte en zwammen,
Botte messen zong, wolfskeel, grintgezag.

Toen vlerkte hij op, gesmaad,
En brak mijn keel.
Ik werd gebonden aan een boom, gevild werd ik, gepriemd
Tot het water van zijn langlippige woorden in mijn oren vloeide,
Die ingeweld begaven.

Zie mij, gebonden aan de touwen van een geluidloos ruim,
Geveld en gelijmd aan een koperen geur,
Gepunt,
Gericht,
Gepind als een vlinder
In een vlam van honger, in een moeras van pijn.
De vingernagels van de wind bereiken mijn ingewanden.
De naalden van ijzel en zand rijden in mijn huid.
Mij heeft niemand meer genezen.
Doofstom hangt mijn lied in de hagen.
De tanden van mijn stem dringen alleen meer tot de maagden door,
En wie is maagd nog of maagdelijke bruidegom
In deze branding?

(Een bloedkoraal ontstijgt in
Vlokken mijn hongerlippen.
Ik vervloek
Het kaf en het klaver en de horde die op mijn daken
De vadervlag uithangt - maar gij zijt van steen.

Ik zing - maar gij zijt van veren en gij staat
Als een roerdomp, een seinpaal van de treurnis.
Of zijt gij een buizerd - dáár - een wiegende buizerd?
Of in het zuiden, lager, een ster, de gouden Stier?)

Mij heeft niemand meer genezen.
In mijn kelders is de delfstof der kennis aangebroken.

Hugo Claus: *De Oostakkerse gedichten*.
Amsterdam: De Bezige Bij, 1955.

Hugo Claus: *Gedichten 1948-1963*.
Amsterdam: De Bezige Bij, 1978, p. 123-124.

Wie het gedicht leest, ziet op het eerste gezicht al dat het bukt van de intertekstuele referenties, associatieve compositietechniek enz. Paul Claes (1978) schreef er een artikel over van vijftien bladzijden waarin hij probeert de puzzelstukjes naast elkaar te leggen. Het is niet de bedoeling om dat in dit artikel even dunnetjes over te doen, maar wel om erop te wijzen dat het ontraadselen van het gedicht al gebeurd is en dat er dus heel wat materiaal voorhanden is dat zo in een gelinkte leeromgeving gepresenteerd kan worden. Zo kan het virtuele seminarie het gedicht linken met de plaats in Ovidius' *Metamorfosen* waar een versie van de Marsyasmythe verteld wordt. Tegelijkertijd kan informatie gegeven worden over die mythe die Claus zelf vond in *The golden bough* van de Britse antropoloog James Frazer, moet de naam *Apollo* toegelicht worden, kan er misschien een uitstapje gemaakt worden naar de romans *De geruchten* en *Onvoltooid verleden* waar de Apollofiguur ook weer opduikt, moet het epitheton *Wolfskeel* verklaard worden,... Je ziet het al, meer dan 15 bladzijden lang dus.

VIRTUEEL

Een virtueel seminarie rond dit gedicht bestaat nog niet, maar het zou er als volgt kunnen uitzien. Bij het openen van het pakket krijgt de leerling het gedicht *Marsua* op het scherm. Nadat de leerling het gedicht gelezen heeft, moet z/hij de eerste indrukken in een daarvoor ontworpen box op het scherm intikken. Deze tekst wordt door de computer bijgehouden en opnieuw getoond als de leerling beslist het seminarie te verlaten. Bij het verlaten krijgt z/hij immers het gedicht en de eerste indrukken opnieuw te lezen (de lusvorm van het seminarie). Dit seminarie is zo ontworpen dat de leerling

ontdekt dat de betekenis van een gedicht verandert naarmate men het web van teksten waarin het gedicht functioneert, beter leert kennen.⁴ Na de lectuur van het gedicht kan de leerling doorklikken naar de hypertext-versie van het gedicht. In die versie zijn woorden en regels aanklikbaar, waarop een scherm of een box verschijnt met informatie over dat woord of die regel. Die uitleg kan op zijn beurt ook weer links bevatten naar andere schermen met tekst, beeld, geluid en links enz.

Zo kan de leerling van het woord *Marsua* bijvoorbeeld doorgelinkt worden naar het verhaal van Ovidius, het schilderij van *Titiaan*, maar ook naar de plaats in *The golden bough* waar onder andere gezegd wordt dat Marsyas een moederlied componeerde voor Cybele. Van daaruit vertrekken er links naar zowel de plaats bij *Pausanias* waar dat verhaal verteld wordt, als naar het gedicht *De moeder* dat Claus, die zich in *Marsua* met de zanger Marsyas identificeert, in dezelfde bundel heeft opgenomen. Een ander voorbeeld: in de laatste regel kan de leerling door op *delfstof* te klikken het vrijwel onbekende pictografische cobra-gedicht *Delfstof* zien dat Claus in april 1950 publiceerde in *Cobra 6* (Claus schreef de *Nota's voor een Oostakkerse Cantate* tussen 1951-1953) en waarvan alleen nog de titel overgebleven is als titel van een afdeling in *Een huis dat tussen nacht en morgen staat* uit 1953.

De hypertext-versie van het gedicht vormt natuurlijk het centrale en grootste bestanddeel van het seminarie; hier is de intertekstualiteit te vinden. Maar de leerling heeft ook de mogelijkheid om de Franse, Engelse, Latijnse en Poolse vertalingen te lezen, of de drie verschillende versies van het gedicht in het Nederlands met elkaar vergelijken. Die drie versies zijn niet zonder

belang, want de veranderingen die Claus aanbracht - Claus reviseert zijn gedichten bij elke grote publicatie - zijn niet zonder betekenis. Om dat laatste te illustreren, verwijzen we naar de recentste versie van *Marsua* (in *Gedichten 1948-1993*), waar r. 16 helemaal geschrapt is, en *rijden in* (r. 17) vervangen is door *scheuren*. Natuurlijk wordt er ook biografische informatie over de auteur verstrekt, zijn leven, werk, werkwijze, stijl,... *De Oostakkerse gedichten*, de bundel waarin dit gedicht staat, wordt besproken...

Hier moet direct aan toegevoegd worden dat het geenszins de bedoeling kan zijn dat de technologie gebruikt wordt om de leraar te vervangen. *"Technology should only be used where a noticeable gain to the teaching quality is evident."* (Lee s.d.) Hypertekst is trouwens helemaal niet nieuw of innovatief. Het visualiseert wat leraren al eeuwen hebben gedaan: het gidsen van leerlingen of studenten naar plaatsen waar informatie te vinden is: *"providing links in the absence of links"* (Lee s.d.; zie ook Vanhoutte 1997a/b).

ONTWERP EN PROBLEMEN

Het virtuele seminarie gebruikt dus het systeem van hypertekst om een *"student-centered environment"* te creëren *"in which students become active participants in the construction of knowledge"* (Smith 1996, p. 121) Of dat ook daadwerkelijk zo is, hangt af van hoe het pakket is geconcipeerd.

Uit de definitie van virtuele seminars volgt dat die zo ontworpen moeten worden dat

- (1) ze het studiemateriaal duidelijk, aantrekkelijk en leesbaar presenteren;
- (2) de verschillende soorten teksten duidelijk onderscheidbaar zijn (de leerling mag bijvoorbeeld nooit twifelen of de tekst op het scherm poëzie is of verklarend materiaal);
- (3) het seminarie op zelfstandige basis verwerkt kan worden, dat wil zeggen zonder de leraar die alleen nog maar als *system-operator* functioneert;
- (4) de leerling in zijn of haar concentratie op het materiaal op geen enkel moment gehinderd wordt door de manier van presentatie of door de computer als medium.

De lezer van dit artikel heeft misschien de indruk dat door het inschakelen van het systeem van hypertekst in het literatuuronderwijs als krachtig middel om leerlingen te helpen intertekstuele relaties te ontdekken, ik meer problemen heb gecreëerd dan ik er heb opgelost. Een eerste probleem is dat het seminarie dat hier besproken wordt, nog niet bestaat. Of dat binnenkort verandert, hangt af van de wetenschappelijke realiteit aan onze universiteiten. Ten tweede staat de literatuurleraar als humaan wetenschapper nog altijd een beetje weigerachtig tegenover het gebruik van de computer. Vooraleer de literatuurleraar een dergelijk pakket zal gebruiken, moet het duidelijk zijn dat het gebruik het onderwijs aantoonbaar makkelijker, efficiënter, gevarieerder en plezieriger maakt (Schulte 1997). Met de *computer-literateness* van de leerling loopt het ook wel zo'n vaart niet, maar toch. In enkele gevallen is de klassieke zender/ontvangerrelatie al op zijn kop gezet omdat de leerling verder staat in het gebruik van de computer.

Maar de aarzeling van de literatuurleraar is niet helemaal ongegrond. Evaluaties van hypertekstpakketten uit het buitenland brengen enkele verdere problemen aan het licht. Zo is er bijvoorbeeld vastgesteld dat het lezen van een scherm 30% trager

gebeurt dan het lezen van papier. Een derde probleem houdt daarmee verband. Er zijn vermoedens dat tekst die op het scherm gelezen wordt, niet van het kortetermijngeheugen naar het langetermijngeheugen wordt overgebracht (Potter 1996). Roseanne Potter rapporteert hoe studenten die het eerste hoofdstuk van *A portrait of the artist as a young man* op het scherm moesten lezen om woorden of passages aan te stippen die hen verbaasden, zich minder dan een maand later, bij de lectuur van het boek, niet herinnerden het hoofdstuk al eens gelezen te hebben (Potter 1992).⁵ Deels kan het ontwerp van het pakket, zowel wat de vorm als de inhoud betreft, daarvoor verantwoordelijk zijn.

Het vierde probleem dus: het gevaar van de *cognitive overhead* met daaraan gekoppeld dat van de *empty links*. Door de exponentieel groeiende opslagcapaciteit van de verschillende media kan alles wat maar enigszins verband houdt met de centrale tekst van het seminarie in het web ingepast worden, zonder dat het hoe en waarom van de links wordt toegelicht. Er wordt van de gebruiker weinig intellectuele energie gevraagd bij het klikken en kijken naar wat er op het scherm verschijnt. *"Many users come away delighted with the feeling that they have been floating over a wonderful electronic smorgasbord of intellectual yum-mies [...] but more serious students may come home feeling empty because they found little to sink their teeth into."* (Potter 1996, p. 183)

Daarom zal bij het ontwerpen van een virtueel seminarie nagegaan moeten worden welk materiaal echt van belang is en hoe dat kan worden gepresenteerd.⁶ In die zin wordt het pakket gemodereerd, zoals elk leerboek - in tegenstelling tot het www - en door het gesloten karakter ervan (de leerling kan niet buiten het pakket het Internet op bijvoorbeeld) blijft het didactisch verantwoord. Toch moet hier direct aan toegevoegd worden dat de leerling de volledige vrijheid moet hebben om zelf zijn of haar traject doorheen het materiaal uit te stippen.⁶ Een vijfde probleem is daar een direct gevolg van. Hoe evalueert de leraar leerlingen die elk een ander verhaal gelezen hebben? Net zoals ze het materiaal geassimileerd hebben: individueel.

CONCLUSIE

Zoals gesteld aan het begin van dit artikel: het is beter om concrete en bruikbare voorbeelden van het gebruik van de nieuwe media voor het literatuuronderwijs af te leveren dan abstract te theoretiseren over die nieuwe technologie. Als we nu de mogelijkheden van het systeem (*utility*) confronteren met wat het literatuuronderwijs ermee kan doen (*usability*), onderkennen dat een virtueel seminarie een *surplus* biedt aan het onderwijs en de maatschappelijke relevantie van IT-toepassingen in het onderwijs inzien, dan zou die stelling wel eens bewezen kunnen worden. Maar wanneer?

Edward Vanhoutte
Koninklijke Academie voor Nederlandse
Taal- en Letterkunde
J. Verbovenlei 53/4
2100 Deurne
evanhout@uia.ac.be

Noten

- 1 Dit artikel is een licht gewijzigde versie van 'Het web van Marsua' dat in *Tsjip/Letteren* 7/3 (oktober 1997), p. 9-12 verschenen is.
- 2 In de beginjaren van de computer moest de gebruiker zelf de binaire code invoeren voor de computer iets wou doen. Daar kwam verandering in toen de jonge Steve Jobs, mede-oprichter van Apple, uitgenodigd werd voor een werkbezoek in de laboratoria van Xerox waar hij een prototype zag van een Graphical User Interface (GUI) van waaruit de gebruiker de computer kon bedienen. Apple stal het idee, rustte haar computers ermee uit en werd op haar beurt gekopieerd door Microsoft. Het begin van het WYSIWYG-tijdperk waarin we ons nu bevinden.
- 3 Hypertekst is dus een visuele reorganisatie van een associatieve orde die met behulp van een user interface wordt toegepast op een verzameling data die volgens een algoritmische en dus hiërarchische manier op voor de computer leesbare media opgeslagen is, onafhankelijk van de gebruikte code (zoals HTML, PDF, RTF,...).
- 4 De begin- en eindindrukken van de leerlingen kunnen bijvoorbeeld door de schoolserver worden bijgehouden waar ze voor andere leerlingen toegankelijk zijn en er kan een discussielijst opgezet worden over het gedicht... Daarvoor moeten er op school wel computers vrij toegankelijk zijn voor leerlingen, wat helaas nog geen algemene realiteit is.
- 5 Deze op het eerste gezicht opzienbarende opmerking was een bijkomende vaststelling bij het onderzoek. Het artikel 'Wetenschap brengt herinnering in kaart' in *De Morgen* van 22/8/98 citeert uit een onderzoek van de Amerikaanse psychologen James Brewer en Anthony Wagner naar de functionering van de herinnering. Hieruit blijkt dat mensen die zich baseren op de betekenis van de woorden en minder op de uiterlijke verschijning, een grotere hersenactiviteit hebben, wat een betere herinnering tot gevolg heeft. Het is m.i. mogelijk dat het scherm door de hersenen eerder gepercipieerd wordt als 'een raam om naar de werkelijkheid te kijken', dat wil zeggen meer een visualisatie van een tekst dan de tekst zelf. Dit fenomeen verdient verder onderzoek te worden.
- 6 Er wordt ook nog te weinig aandacht besteed (net zoals op het *www* trouwens) aan de leesbaarheid van het scherm voor kleurenblinden. Links worden bijvoorbeeld traditioneel aangegeven in het blauw, wat nauwelijks te lezen is door wie kleurenblind is.
- 7 De democratiserende en liberaliserende functies die Bolter, Lanham en Landow aan hypertekst toeschrijven, zijn eigenlijk valse functies. Het gaat altijd om een vrijheid binnen de grenzen die de auteur van de hypertekst heeft bepaald. "While hypertext provides the reader with more options and control over the reading experience, the technology also can facilitate the **disguising** of authorial control." (Smith 1996, p. 128).

Bibliografie

- Claes, P.: Tekst en intertekst in 'Marsua' van Hugo Claus. *Spiegel der Letteren* 20 (1978), p. 100-115.
- Espen Aarseth, J.: Nonlinearity and literary theory. In: G.P. Landow (ed.): *Hyper/Text/Theory*. Baltimore/London: The Johns Hopkins UP, 1994.
- Frye, N.: *Anatomy of criticism. Four essays*. Princeton: Princeton UP, 1957.
- Geeraerts, D.: *Wat er in een woord zit. Facetten van de lexicale semantiek*. Leuven: Peeters, 1989, p. 150-154.
- Genette, G.: *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Editions du Seuil, 1982.
- Hockley, L.: Encountering digital media. In: M. Popham & L. Hughes (eds.): *Computers & Teaching in the Humanities*. Oxford: CTI, 1996.
- Jakobson, R.: Linguistics and poetics. *Sebeok* 1960, p. 350-379.
- Kristeva, J.: *Semiotike. Recherches pour une semanalyse*. Paris: Editions du Seuil, 1969.
- Lee, S.: *Forging links. The virtual seminars for teaching literature project*. [Http://info.ox.ac.uk/jtap/reports/eurolit.html](http://info.ox.ac.uk/jtap/reports/eurolit.html)
- Lemma 5*. Kapellen: DNB/Pelckmans, 1993.
- Nelson, T.: *Literary machines*. San Antonio: TX, 1987.
- Potter, R.G.: Catching reader responses on the fly. *IASSIST Quarterly* 16/3 (fall 1992), p. 11-15.
- Potter, R.G.: What computers are good for in the literature classroom. *Computers and the Humanities* 30 (1996), p. 181-190.
- Schulte, F.: Gapende kloven. Informatie en Communicatie Technologie en het literatuuronderwijs vreemde talen. *Tsjip/Letteren* 7/3 (oktober 1997), p. 19.
- Smith, J.: What is all this hype about hypertext? Teaching literature with George P. Landow's *The Dickens Web*. *Computers and the Humanities* 30 (1996), p. 121-129.
- Vanhoutte, E.: De geheugenstunt van hypertekst. *Leesidee* 3/10 (december 1997a), p. 777-779.
- Vanhoutte, E.: Hypertekst is middeleeuws. Achtergronden en voordelen van hypertekst in het literatuuronderwijs. In: R. Rymenans & H. de Jonghe (red.): *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie*. Beigem: Stichting Het Schoolvak Nederlands, 1997b, p. 349-358.