

Waarom wil iedereen een flat met zicht op zee? Over geletterdheid en literatuuronderwijs als ‘cultural studies’

Dit artikel gaat in op de radicale verandering die het begrip geletterdheid vandaag doormaakt. Ive Verdoodt en André Mottart houden een pleidooi voor het concept ‘multiliteracies’ als een na te streven doel in het literatuuronderwijs. Vanuit dit perspectief pogen zij het literatuuronderwijs te herpositioneren, en suggereren ze een vorm van cultuuron- derwijs waarbij geschreven teksten in een netwerk van ande- re ‘tekstuele’ genres hun plaats krijgen. Deze theoretische inzichten worden didactisch vertaald in een les die zowel in het lager als secundair onderwijs kan worden gegeven.



De nog redelijk ongerepte kuststrook van Nederland

André Mottart &
Ive Verdoodt

Geletterdheid

Het moedertaalonderwijs - niet alleen in West-Europa - zit in een overgangs- fase. Het moet zich opnieuw positione- ren binnen nieuwe opvattingen over geletterdheid. Het negentiende-eeuwse concept waarin boeken en (gedrukte) letters centraal staan, voldoet immers niet langer aan de eisen van een hoog- technologische beschaving waarin schermen en beelden de dominerende cultuurdragers lijken te zullen worden.

Een korte historische excursie verhel- dert hoe ingrijpend deze verandering is voor het moedertaalonderwijs in het algemeen en voor het literatuuronder- wijs in het bijzonder. Uiteraard wordt gezien de bondigheid van deze bijdra- ge de discussie sterk vereenvoudigd. Het geletterdheidsideaal dat vanuit de negentiende eeuw tot voor kort ons onderwijs domineerde was strikt éénta- lig en monocultureel. Onderwijs in

geletterdheid bestond uit het aanleren van één taal, meer nog één nationale standaardtaal (sterk beregeld via gram- matica, uitspraakwoordenboeken, et cetera). Die taal diende mee om het project ‘nationale staat’ te helpen reali- sieren. Dit had ook pedagogische reper- cussies: als het correct gebruik van taal beschreven kan worden, dan leidt dit tot autoritair onderwijs waarin weinig vrije ruimte voor de lerende overblijft. Literatuur, en dus ook het literatuuron- derwijs, speelde in dit model een bij- zondere rol. Sinds de invoering van de voltijdse leerplicht in de ontwikkelde landen op het einde van de negtien- de eeuw luidde de opdracht van het moedertaalonderwijs als volgt: ofwel kinderen een basisgeletterdheid mee- geven (die hen in staat moest stellen mee te draaien in de industrie en eigenlijk beperkt bleef tot lezen en schrijven op basaal niveau), ofwel hen tot een ‘hogere vorm’ van geletterdheid

voeren (om zo een elite in staat te stel- len naar de universiteit te gaan en/of de hogere functies in de natie te bekle- den).

Die laatste vorm van geletterdheid werd belichaamd door de canonwerken uit het nationale literaire erfgoed: tek- sten die de traditie en de schoonheid van de nationale standaardtaal moesten illustreren, het waard waren bestu- deerd te worden en zo de lezers zou- den verheffen tot betere burgers. De gecanoniseerde literatuur was met andere woorden synoniem voor ‘echte geletterdheid’.

Nieuwe inzichten

De overgang naar een bredere opvat- ting over geletterdheid zet in na de Tweede Wereldoorlog, toen nieuwe inzichten in de linguïstiek, sociologie en psychologie naar een nieuw model van moedertaalonderwijs leidden. Voortaan diende een meer holistische



De volgebetonneerde Belgische kust

vorming van de leerlingen nagestreefd: iedere burger moest niet alleen de kans krijgen te leren lezen en schrijven, maar moest ook vaardigheden meekrijgen die hem/haar in staat zouden stellen aan alle aspecten van de samenleving te participeren. Ook aan ‘leukere’ zaken zoals kunst en literatuur zou een zo breed mogelijke laag van de bevolking moeten kunnen deelnemen. Taalonderwijs werd toen een socio-cultureel gebeuren waarin literatuur zijn plaats heeft, maar ook niet meer dan dat.

Uit die beweging is - en leraren talen weten dat maar al te goed - de roep om communicatief onderwijs ontstaan. In de praktijk heeft dit - althans volgens de onderwijsinspectie - het literatuuronderwijs weinig beïnvloed. In tegenstelling tot het onderwijs in de vaardigheden bleven leerkrachten literatuur gelijkstellen met (enkele) nationale canonwerken.

Het laatste decennium echter verandert het begrip geletterdheid op dramatische wijze. De samenleving wordt enerzijds geconfronteerd met een groeiende culturele en linguïstische diversiteit als gevolg van allerhande

globaliserings-tendensen; anderzijds ontstaan steeds weer nieuwe tekstgenres als gevolg van nieuwe informatie- en communicatiemedi

Beide aspecten beïnvloeden elkaar uiteraard: de snelle verspreiding van nieuwe vormen van communicatie en nieuwe media ondersteu-

nen en bevorderen de ontwikkeling van die culturele en linguïstische diversiteit.

Voor de onderwijspraktijk duiken hier meteen heel wat problemen op. Aan de ene kant kunnen deze vernieuwingen niet genegeerd worden, aan de andere kant worden leerkrachten voor nieuwe problemen geplaatst: wat met de multiculturele en nationale gevoeligheden? Wat met taalvariatie? Hoe om te gaan met de overvloed aan beelden in onze maatschappij?

Die onzekerheden verklaren voor een deel de soms wat reactionaire oprispingen in het onderwijs en het teruggrijpen naar de literaire canon, het grammatica-onderwijs, enzovoorts. Hierin overigens gesteund door de ‘back-to-basics-beweging’ onder andere in de Verenigde Staten (Hirsch 1988; Bloom 1987).

De strijd tussen traditie en vernieuwing speelt zich tot vandaag de dag in het klaslokaal af. Symptomatisch voor de houding van vele collega-leerkrachten is de wijze waarop met de (nieuwe) media wordt omgegaan. Die worden meestal slechts ingezet als een lokkertje om motivatie op te wekken. Hoeveel

leerkrachten pogen niet enige aandacht voor een meestal canonieke literaire tekst op te wekken door een streepje van de verfilmde versie te tonen? Die tactiek werkt in veel gevallen: de leerlingen lezen stukjes tekst en kunnen vergelijken met de filmbewerking. Toch faalt deze aanpak in verschillende opzichten:

- ze bevestigt de mythe dat de geschreven tekst hiërarchisch hoger staat dan de andere narratieve (visuele) genres;
- ze bevestigt ook de mythe dat boeken saai en beelden leuk zijn;
- ze besteedt weinig (of geen) aandacht aan de specifieke aard van het visuele medium.

Kortom: er verandert niets fundamenteels aan de opvatting dat geletterdheid gelijk staat met de kennis van de geschreven cultuur.

Daarom pleiten wij ervoor het begrip geletterdheid breder te definiëren en te spreken van ‘multiliteracies’: een geletterdheid die rekening houdt met de veelheid en diversiteit van de media en informatiekkanalen, en met de toenemende linguïstische en culturele diversiteit van de samenleving (New London Group 1996).

In zo’n geletterdheidsideaal komt niet alleen taal aan bod, maar worden ook andere vormen van culturele representaties geïntegreerd. In wat volgt exploreren wij hoe vanuit dit concept van ‘multiliteracies’ de literatuur binnen het onderwijs in een netwerk van andere ‘teksten’ kan geplaatst worden.

Cultural studies

Hoe kunnen we het concept ‘multiliteracies’ concreet invullen en naar de klaspraktijk vertalen? In een derde deel van onze tekst suggereren we bij wijze van mogelijk antwoord een aantal les-

suggesties. Daarbij leggen we ons wel een beperking op: binnen het ruime begrip van ‘multiliteracies’ richten we de blik in de eerste plaats op een behandeling van diverse culturele representaties met betrekking tot visuele geletterdheid.

Maar eerst willen we kort ingaan op enkele theoretische concepten en middelen die ons kunnen inspireren en helpen om met ‘teksten’ in de heel brede zin van het woord in de klas om te gaan. Hierbij is het zeker niet de bedoeling om een overzicht van het onderzoeksdomein ‘cultural studies’ te geven of om alleen maar de nieuwste inzichten binnen dit domein onder de loep te nemen. Uit het brede en heterogene veld van cultural studies halen we enkele ons inziens interessante begrippen voor de klaspraktijk (Baldwin et al. 1999).

Teken/tekst

De Zwitserse linguïst de Saussure zag taal als een samenhangend systeem van tekens. Hij beklemtoont dat de betekenis van een teken door culturele conventies wordt bepaald. Volgens de Saussure bestaat een teken uit een klankbeeld (signifiant) en een betekenis/concept (signifié). De betekenis van een teken moet in relatie (gelijkenis, contrast,...) tot andere tekens worden gezocht. Taalstudie maakte bij de Saussure deel uit van een bredere

wetenschap die de beweging van tekens binnen de samenleving bestudeerde (semiologie/ Am.: semiotiek).

Het was Roland Barthes (1957 - 1975) die vervolgens als één van de eersten de Saussures ideeën verder toepaste in een breder cultureel veld. Barthes trachtte de verborgen betekenissen (mythes/codes) bloot te leggen van zeer diverse culturele fenomenen, zoals foto's, de Eiffeltoren en zelfs margarine. Een bekend voorbeeld van semiotische analyse is Barthes' kijk op een foto uit *Paris Match* van een zwarte, saluerende soldaat in Frans uniform. Barthes 'leest' de foto (= teken bestaande uit een signifiant en een signifié) in relatie tot de bredere context (systeem) van de Algerijnse dekolonisatieperikelen. Zo komt meer dan één betekenislaag aan de oppervlakte: naast de denotatieve, voor de hand liggende betekenis (zwarte soldaat die de vlag groet) ziet Barthes dieper liggende connotaties (kolonialisme is niet slecht, want ook de zwarte medemens is bereid te sterven voor de Franse vlag). Op die manier wordt een ideologische functie van een teken of een bepaald discours blootgelegd.

Uit de semiotiek onthouden we dat alle culturele artefacten of representaties als ‘teksten’ kunnen worden gezien. Een artefact (foto, film, architectuur,...) mag dan niet geschreven zijn als zodanig, het bestaat

wel nog altijd uit tekens (visuele, auditieve, ruimtelijke,...) die kunnen worden ‘gelezen’ of geïnterpreteerd. Een bekende naam als Fiske (1989) en nog heel wat anderen heb-

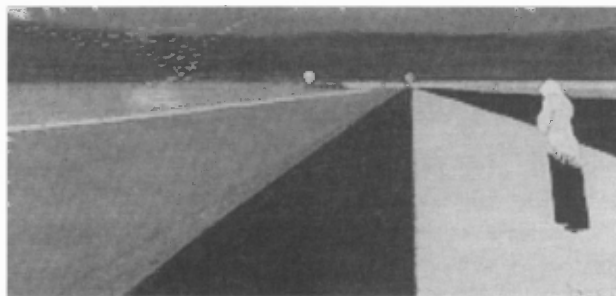
ben ons voorbeelden gegeven van vormen van semiotische analyse op het terrein van de populaire cultuur.

Discours

Algemeen kunnen we stellen dat een discours een constructie is van een bepaald aspect van de realiteit vanuit een bepaald gezichtspunt of vanuit bepaalde belangen. Taal (als een facet van de sociale omgang) speelt in die constructie een cruciale rol. Dit spoort met de kennissociologie, waarbij men ervan uitgaat dat wereldbeelden talige en sociale constructies zijn. Sommige vormen van discours zijn vrij duidelijk af te lijnen en dragen conventionele namen binnen onze cultuur (bijvoorbeeld feministische, partijpolitieke of religieuze vormen van discours), terwijl andere veel moeilijker blootgelegd of bepaald kunnen worden. Toegepast op elementen die betekenis creëren in culturele representaties, kunnen we bijvoorbeeld ook spreken over een ‘televisiediscours’ of een ‘filmdiscours’, dat bepaald wordt door visuele en auditieve semiotische systemen, gecombineerd met taal.

Het woord discours wordt vaak geassocieerd met de Franse filosoof Michel Foucault. Hij veronderstelt “... dat in iedere maatschappij de productie van het spreken tegelijkertijd wordt gecontroleerd, geselecteerd, georganiseerd en geherdistribueerd door een aantal procedures die tot doel hebben de machten en gevaren ervan te bezweren, het gebeurteniskarakter ervan te beheersen en de drukkende, vreeswekkende materialiteit ervan te ontwijken.” (Foucault: 1988: 37).

Discours vormt een specifiek raster - een ‘kennisveld’ - om de wereld te begrijpen. Een discours bestaat als een geheel van regels die bepalen welke dingen kunnen worden gezegd (bijvoorbeeld ‘de zon bestaat uit passie’ is



Het desolate strand van Léon Spilliaert



Het ironische, overvolle strand van James Ensor

een uitspraak die niet kan worden gedaan binnen een wetenschappelijk discours maar wel binnen een poëtisch discours). Die regels - Foucault spreekt van 'uitsluitingssystemen' - bepalen wat de criteria voor waarheid zijn, over welke dingen kan worden gesproken en wat daarover kan worden gezegd. Foucault problematiseert de relatie tussen woorden en dingen. Zo benadrukt hij dat er heel wat manieren bestaan waarop de wereld beschreven en gedefinieerd kan worden, en dat wij geen echte grondslag hebben om de ene manier boven de andere te verkiezen. Daarom stelt Foucault de inherente waarheid en rationaliteit van onze classificatiesystemen en wetenschappelijke vormen van discours ter discussie. En daarom ook is iemand als Foucault geïnteresseerd in vormen van kennis die in de loop der tijd werden vervangen en vergeten.

Nadénken over het concept discours kan ervoor zorgen dat wij andere vragen stellen aan de culturele representaties, de 'teksten' die we in de klas brengen. Discoursanalyse, argumentatieleer, bronnenkritiek, semiotische

analyse en andere retorische technieken zijn hierbij belangrijke instrumenten om bepaalde vormen van discours bloot te leggen, en om onze cultureel bepaalde manier van kijken en denken te ontmaskeren.

Belangrijk is dat wij binnen een breder concept van geletterdheid

leerlingen vertrouwd maken met en inzicht geven in meerdere vormen van discours/kennisvelden. Dit is minder evident binnen een traditionele opvatting van geletterdheid die sterk gericht is op (een functionele competentie met betrekking tot) taal en op (nationale) literatuur alleen. Een lans breken voor een breder concept van geletterdheid ('multiliteracies') betekent dus ook een pleidooi voor een onderwijs dat leerlingen in staat stelt om 'multi-discursief' te worden.

Beeldvorming/hyperrealiteit/virtualiteit

De Franse filosoof en socioloog Jean Baudrillard geeft kritiek op de relatie tussen het teken, zoals dat opgevat wordt binnen de semiotiek en datgene waarnaar het verwijst. Baudrillard stelt dat het teken (of het beeld) vier stadia doorloopt:

- 1 het is de weerspiegeling van een fundamentele realiteit;
- 2 het maskeert en perverteert een fundamentele realiteit;
- 3 het maskeert de afwezigheid van een fundamentele realiteit;

- 4 het heeft geen relatie met welke realiteit dan ook, het is een zuiver simulacrum van zichzelf (Baudrillard 1986: 69).

Volgens Baudrillard leven we in een tijd waarin we veeleer tekens en beelden consumeren dan echte dingen. Die tekens en beelden zijn kopieën van een origineel, maar het begrip van wat dat origineel eigenlijk was gaat in toenemende mate verloren. Alles is een kopie van iets dat niet bestaat (bestond), een simulacrum. We leven in een wereld van simulacra, in een hyperrealiteit waar beelden wanhopig een indruk van iets echts of reëls trachten op te wekken. Hierbij denken we aan de verregaande mediatisering van de wereld, waarbij bijvoorbeeld een verkiezingscampagne nog nauwelijks bestaat buiten de mediaverslaggeving (= een enscenering) ervan.

Ook de digitale revolutie en de mogelijkheden om virtuele omgevingen te creëren, dragen bij tot de creatie van een hyperreële wereld. De digitalisering laat immers een enorme vermenigvuldiging en manipulatie toe van de productie van diverse soorten beelden. Met name door de creatie van virtuele werelden en allerhande technologische ontwikkelingen wordt de grens tussen echt en niet echt steeds moeilijker te trekken.

Bovenstaande visie is uiteraard in hoge mate controversieel. Als we stellen dat de Golfoorlog niet echt gebeurd is en alleen maar een televisieschouwspel, een mediagebeurtenis was, wat moeten we dan aan met het feit dat er mensen zijn gesneuveld? Ondanks die bezwaren tegen de tot het uiterste doorgevoerde visie van Baudrillard, lijkt het voor velen toch heel aannemelijk dat het vrijwel onmogelijk is een gebeurtenis als de Golfoorlog te denken of te conceptualiseren buiten de mediabeelden om.

De opvatting dat wij leven door beelden en dat de ‘echte’ werkelijkheid achter die beelden verdwijnt, kan in de klas meegenomen worden wanneer we met diverse culturele representaties werken. ‘Teksten’ zijn niet louter afbeeldingen van een werkelijkheid. We kunnen het inzicht meegeven dat zij ook actief denkbeelden en een (hyperreële) werkelijkheid construeren. Een deconstructie van ‘teksten’ in die zin maakt leerlingen bewust van het proces van beeldvorming dat zij allemaal ondergaan.

Praktijkvoorbeeld

Het voorbeeld dat wij u geven kwam tot stand naar aanleiding van een opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (Klasse 1999: 25). Er werd ons gevraagd om interdisciplinaire lessuggesties te ontwikkelen rond het thema water. Niet toevallig natuurlijk voor een vakkenoverschrijdend project, want met water kun je in zowat alle vakken terecht: aardrijkskunde, geschiedenis, natuurwetenschappen, milieu-educatie maar ook artistieke opvoeding. Water, wat op het eerste gezicht zowat het meest natuurlijke lijkt, is immers vaak door de mens

gecreëerd of geconstrueerd. In elke tijd, op elke plaats bepaalt ‘cultuur’ onze manier van omgaan met de dingen, van wetenschap bedrijven, van kunst maken, enzovoorts.

Doelstelling, werkvorm & niveau

De leerlingen worden met verschillende visies op de kust/het kusttoerisme geconfronteerd en verwerven zo inzicht in de ontdekking en de verbeelding van de kust.

Als werkvorm wordt vooral onderwijs als interactie gezien: de leerlingen worden voortdurend uitgenodigd hun mening/kennis over het lesonderwerp te geven, in groepjes of in een onderwijsleergesprek (aansluitend bij de opvatting dat kennis sociaal geconstrueerd wordt in een discours). De gesprekken worden steeds gevoerd rond voorbeelden van culturele representaties van de kust. Om de leerkrachten hierbij te helpen, hebben we een website ontworpen waarin verwijzingen naar mogelijke materialen werden opgenomen (<<http://simsim.rug.ac.be/water>>).

De les richt zich zowel op leerlingen van het hoger secundair (Tweede fase) als het lager secundair (Basisvorming) onderwijs. Het gebruikte materiaal en

de diepgang van de interactie bepaalt het niveau. De lessen werden getest in een derde en zesde jaar secundair onderwijs in Vlaanderen.

Lesscenario

Het lesmodel dat we hier presenteren laat zich uitvoeren

in twee lessen, waarin we vier fasen onderscheiden.¹

- 1 In een eerste fase worden de leerlingen uitgenodigd een inventarisering op te maken van hun kijk op het kusttoerisme. Concreet voert de leerkracht een gesprek met zijn leerlingen, gebaseerd op hun ervaringen met de kust.

Waarom gaan zoveel mensen naar de kust met vakantie? Waarom wil iedereen een flat met zicht op zee?

Hierbij wordt ook aandacht besteed aan de wijze waarop de populaire cultuur vorm geeft aan onze beeldvorming rond het kustgebeuren. Via een deconstructie van populaire artefacten wordt een bepaald discours blootgelegd: sea, sex and sun. Inderdaad, de ervaring leert ons dat leerlingen rond de kust slechts één vorm van discours hanteren. Die steunt niet alleen op eigen beleving, maar ook op de eerder anekdotische en ééndimensionale beeldvorming gecreëerd door reisbrochures, reclameboodschappen, ‘zomer’-programma’s en soaps op televisie, vakantiekiekjes enzovoorts.

- 2 Door het inbrengen van oude en nieuwe Ansichtkaarten (of foto’s) wordt bovengenoemde visie geproblematiseerd. Aan de leerlingen wordt gevraagd de oude Ansichtkaarten te ‘lezen’ (cfr. semiotiek) waarbij ze letten op betekenisvolle elementen of aspecten (bijvoorbeeld kledij, architectuur, taal).

Wat zie je op zo’n Ansichtkaart? Waarin verschilt de kust van wat je heden ten dage aan zult treffen? De mensen op het strand? De taal? Hoe zien de gebouwen eruit?

Wat op het eerste gezicht denotatief lijkt, wijst bij nader inzien op een



Het vlakke strand van Félicien Rops

bepaalde klasse waartoe het kust-publiek behoort. Wanneer gewezen wordt op de Franstalige opschriften - Heyst sur Mer, Ostende plage, ‘les sauveteurs’ - komt die klasse nog beter in beeld. Of nog, de strandcabines die tot in het water worden gereden, leren ons iets over de puriteinse zeden van onze grootouders alsook over de sterk hiërarchische gelaagdheid van de toenmalige samenleving (‘cabines de luxe’). Deze gedateerde foto’s en postkaarten kunnen ook de aanleiding vormen tot een gesprek waarin gepeild wordt in hoeverre ouders en grootouders met de kust vertrouwd waren. Via die ingang kan een historisch perspectief op de beginfase van het ‘massatoerisme’ als een uitloper van de industriële revolutie aan bod komen. Dit kan onder andere geïllustreerd worden met reclamefolders uit die tijd (bijvoorbeeld voor het spoor of voor de in Vlaanderen bijzonder populaire kusttram die de totale kustlijn ontsluit). Op die manier komt de vroeger aangehaalde theorie over denotatie en connotatie aan bod en krijgen de leerlingen een inleiding in een sociaal-economisch discours rond de kust.

Als in deze lessen de historische postkaarten nog eens worden geconfronteerd met recente foto’s van de Vlaamse en Nederlandse kust maakt men nog een ander theoretisch uitgangspunt van de semiotiek expliciet: tekens krijgen pas betekenis wanneer ze in relatie gebracht worden met andere tekens.

Vergelijk de Vlaamse en Nederlandse kust? Zoals de Nederlandse kust heeft ook de Vlaamse er ooit uitgezien. Wat verkies je?

Deze vergelijking is bijzonder zinvol, gezien het grote verschil tussen de

opvatting over invulling van openbare ruimte tussen beide landen. In Nederland kent men een relatief ongerepte kuststrook met hier en daar sober ingeplante ‘drankgelegenheden’, terwijl men in Vlaanderen de zowat zestig kilometer lange kuststrook gewoon heeft volgebouwd met appartementsgebouwen van acht verdiepingen hoog, die samen een ware muur vormen. Hier dient gediscussieerd met argumenten die tellen in milieudebatten. Die invalshoek doet het goed bij de leerlingen: velen zijn immers geïnteresseerd in de milieuproblematiek. Merkwaardig genoeg denken ze echter nooit aan vervuiling als het gaat over wanordelijke hoogbouw. Achteraf zeggen ze het interessant te vinden om te zien dat er veel meer zit achter iets wat zij als louter ontspanning ervaren.

Het is duidelijk dat hier nog meer mogelijkheden bestaan; uiteindelijk bepalen de artefacten die men selecteert welke thema’s zoal aan bod kunnen komen.

- 3 In dit deel worden de leerlingen geïntroduceerd in een artistiek discours rond de kust. Voor heel wat schilders was de Vlaamse kust één van hun grote thema’s (Ensor, Spilliaert). Wij selecteerden een aantal werken die het ‘kustgevoel’ vanuit een verschillende visie benaderen: een vrij realistische (Félicien Rops: Het strand in Heist, 1886), een symbolistische (Spilliaert: Vrouw op de zeedijk, 1907) en een satirisch/surrealistische (Ensor: De baden van Oostende, 1899). Leerlingen dienen ingeleid in vak-kennis: vanuit de techniek van de schilder - het *hoe* - wordt de leerlingen gevraagd het *wat* en het *waarom* te beschrijven en te bespreken.

Wat werd er geschilderd en hoe? Welk beeld krijgen we van de kust?

Met een vergelijking van deze schilderijen (uiteraard kunnen ook andere voorbeelden gebruikt worden) pogen we te illustreren hoe discours-theorieën vertaald kunnen worden naar de klaspraktijk. Spilliaert bant zowat alle anekdotische gegevens uit zijn werk. Het resultaat is een uitgepuurde schildering waarin de zee tot een symbool van eenzaamheid en droefheid verwordt. Ensor daarentegen overlaadt zijn doek met anekdotische ‘kustparaferalia’, wat zijn werk een cynische, satirische inhoud verleent. Félicien Rops’ doek blijft op de vlakte. Vanuit artistiek perspectief dus het minst originele. Het gaat in zijn interpretatie van de werkelijkheid het minst ver. Een interessante vaststelling hier is dat een grote meerderheid van de leerlingen dit nu juist het mooiste schilderij vinden. Zij houden van realisme en noemen het rustgevend. Ensor zorgt vooral voor opschudding vanwege de expliciete seksualiteit. Bovendien hebben nogal wat leerlingen het moeilijk om de opzet van Ensor te duiden. Spilliaert intrigeert hen dan weer, vooral omwille van het ingenieuze gebruik van rechte lijnen. Toch kunnen ze zich moeilijk inbeelden dat de kust ook voor negatieve gevoelens kan staan. Pas een suggestie over koude winters, over storm en schipbreuk kan hen overtuigen. Eén leerling merkt daarbij op dat het afhangt van de plaats waar je je bevindt. Een storm is beangstigend op zee, spannend op de dijk en mooi voor het raam van je (Vlaamse) appartement.

Door juist schildertechnieken te verbinden met het ‘discours’ van een schilderij kan men het punt overstijgen waar veel ‘traditioneel’ kunstonderwijs blijft steken: een soort van ‘kenmerken-om-de-kenmerken-lijstje’.



Een Ansichtkaart van de kust bij Ostende, omstreeks 1908

- 4 Ten slotte lezen de leerlingen ook geschreven teksten waarin de kust centraal staat. Dit kunnen romanfragmenten, essayistische stukjes, gedichten zijn. Maar ook zakelijke teksten uit populair wetenschappelijke werken. Opvallend hierbij is dat nogal wat schrijvers een ecologisch discours hanteren wanneer zij het over het fenomeen ‘naar zee gaan’ hebben. Zo gebruikten we tot nog toe bijvoorbeeld een fragment uit *Met zicht op zee* van Eric de Kuyper (1997) dat op een toegankelijke wijze de Vlaamse met de Nederlands kust vergelijkt en hierbij zowel een ecologisch als sociaal-economisch discours bevat.

“Bijna de hele Belgische kust is volgebouwd met foeilelijke flatgebouwen die ‘residenties’ heten. Bijna nergens is nog een spoor te vinden van oude herenhuizen of villa’s uit de belle époque die hier welig tierden, als ik op de herinneringen uit mijn kinderjaren en op foto’s uit de beginjaren van deze

eeuw mag afgaan. Ook zijn bijna alle grandioze hotels verdwenen.

De architectuur is een echte ramp.

Er bestaat niets saaiers en onaantrekkelijkers. Dat valt niet te ontkennen.”

“Maar er moet meteen aan worden toegevoegd dat het niet deert; niemand voelt zich verplicht om er naar te kijken. Misschien is het wel een geluk dat die woningen zo saai en troosteloos zijn. Daardoor word je uitgenodigd om naar de zee en het strand te kijken. Want wie weet, als hier prachtige hedendaagse architectuur zou staan, zouden we misschien geneigd zijn er naar te kijken! En de zee verdraagt, zoals we inmiddels weten, geen concurrentie. Ze heerst absoluut, samen met het strand waaraan ze als enige wat frivoliteit toestaat.”

“Daar komt bij dat ik, sedert ik hier woon, het voordeel van die ellendige architectuur ben gaan inzien. Die enorme huizenwal langs de kust maakt het mogelijk dat zovelen van een uniek zicht op zee kunnen genieten. Woongenot voor duizenden tegenover het

elitaire wonen in een villa! Natuurlijk, het is geen gezicht wanneer je met de boot uit Engeland komt en de rampzalige architectuur langs de Belgische kust ontwaart. Maar de huizen zijn er in eerste instantie voor de bewoners. Zo denkt de Belg, die ik ook ben. We zullen deze kustarchitectuur maar als kitsch beschouwen; iets waarvoor je je heimelijk schaamt, maar wat niet stoort als het je uitkomt. Het is dus opportunistische architectuur. Belgischer kan het niet.”

Eric de Kuyper *Met zicht op zee; aan zee - veertig jaar later*. Nijmegen: SUN, 1997.

Verschillende teksten van Charlotte Mutsaers (die net als de Kuyper vaak in Oostende verblijft) bevatten eveneens dankbaar materiaal om verschillende vormen van discours rond de kust bij jongeren te introduceren (bijvoorbeeld *Zeepijn*, 1999). De specifieke keuze van de literaire teksten leidt op die manier tot een verrijking/verdieping van bepaalde inzichten die eerder al aan de hand van beelden aan bod kwamen.

Via deze vier lesfasen worden de leerlingen wat bewuster van hoe beeldvorming tot stand komt en hoe hierin diverse vormen van culturele representatie een rol spelen. De literatuurles wordt meer dan een structuur-analytische oefening. Een pluspunt lijkt ons ook het feit dat door deze culturele kijk op bepaalde thema’s de verkaveling van de kennis in onderscheiden schoolvakken als vanzelf doorbroken wordt. De leerkrachten leren andere vragen stellen aan ‘teksten’. En de leerlingen moeten vooral argumenteren waarom ze dingen vinden, waarom ze voor of tegen zijn, waarom zij ontroerd zijn of onverschillig blijven. Aangezien hier vooral de schoen wringt bij vele leerlingen, is het onze ambitie vooral

dit laatste in vervolgonderzoek aan de orde te stellen.

Besluit

In dit artikel bepleiten we een verschuiving binnen het literatuuronderwijs in die zin dat geschreven teksten niet langer als ‘sacrosanct’ en alleen bepalend voor een cultuur zouden worden beschouwd. Uiteraard blijft de literatuur *an sich* al haar interessante kenmerken behouden binnen de esthetische smaakontwikkeling van de leerling en het opvoedingsproject van het onderwijs, alleen plaatsen we haar binnen een netwerk van andere tekstuele vormen. Literatuur is met andere woorden slechts één vorm van culturele representatie tussen vele andere.

Het exploreren en begrijpen van pluri-forme tekstgenres kan leerlingen tot betrokkenheid motiveren. Hierbij speelt het feit dat door het integreren van zowel elitaire (‘hoge’) als populaire (‘lage’) cultuur, tekstuele en audiovisuele cultuur aangesloten wordt bij inhouden, contexten en debatten die een rol spelen in het leven van de leerlingen en in de openbaarheid. Dergelijke klasdiscussies vormen een voorafspiegeling van het openbare debat en zijn een training in culturele competentie.

Ten slotte onderstreept ‘multiliteracies’ het samenvloeien van verschillende vormen van kennis. Dit kan leerkrachten stimuleren niet alleen hun literaire kennis, maar ook hun culturele en socio-historisch-economische inzichten in hun onderwijs te integreren.

Met dank aan Dietlinde Willockx die een aantal lessen gaf in het H. Maagdcollege te Dendermonde en ons uitvoerig informeerde over haar ervaringen. ■

Bibliografie

Baldwin et al. (ed.) *Introducing Cultural Studies*. London: Prentice Hall Europe, 1999.

Roland Barthes *Mythologieën*. Amsterdam: De Arbeiderspers, 1975.

Jean Baudrillard *De precessie van de simulacra*, in: Jean Baudrillard *In de schaduwen van de zwijgende meerderheden*. Amsterdam: SUA, 1986, p. 63-116.

A. Bloom *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987.

Erik De Kuyper *Met zicht op zee. veertig jaar later*. Nijmegen: SUN, 1997.

Fiske *Reading the popular*. London, New York: Routledge, 1989.

Foucault *De orde van het spreken*. Amsterdam: Boom Meppel, 1988.

Hirsch, E.D. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. With an Appendix what Literate Americans Know* Boston: Houghton Mifflin, 1988.

Klasse. Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen. Oktober 1999.

Charlotte Mutsaers *Zeepijn*. Amsterdam: Meulenhoff, 1999.

The New London Group (1996) *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. In : Harvard Educational Review. Vol 66, No 1, Spring 1996, p. 60-92.