

SCHERMEN MET CULTUUR

SCHERMEN MET CULTUUR

INHOUD

INLEIDING	8
Debat	15
Wat is een scherm?	20
Cultuur als 'scherm': naar een retorische visie op cultuur	23

1. SCHERMEN OP PAPIER	32
1. Geletterdheid in <i>I Who Have Never Known Men</i>	35
2. Het geletterdheidsnarratief van <i>Wuthering Heights</i>	53
3. Schermen met boeken in tijden van AI	69

2. SCHERMEN OP HET PODIUM	84
1. Symboolwijs met <i>Age of Content</i>	89
2. Subculturen van <i>Crowd</i>	95
3. Een blik op <i>Gaze</i>	97

3. SCHERMEN OP HET DOEK	100
1. Schermen met film in de klas?	101
2. Schermen met film... op eigen risico	107
3. Schermen als collectief geheugen	115

4. SCHERMEN IN DE HAND	122
1. Zeggenschap van het medium	128
2. Zeggenschap van de mens	147

TRIANGULATIE VAN SCHERMEN

Om het culturele debat accuraat in beeld te brengen hebben we gewerkt met academische bronnen, inzichten van sociale media en 'Vanochtend in de krant...'. Deze bronnen worden in het boek door elkaar gebruikt maar er is uiteraard een verschil in hoe we verder bouwen op en verwijzen naar deze bronnen. Om dit verschil duidelijk in beeld te brengen verwijzen we in de tekst op een andere manier naar bronnen uit de krant/ het nieuws (VRT NWS, De Standaard en The Guardian...), van sociale media (@TikTok, Instagram, Pinterest...) dan naar academische bronnen (Burke, 1931). Daarnaast is er in het culturele debat een verschil tussen fictie en non-fictie. We wilden steeds zo dicht mogelijk bij de non-fictie blijven en daarom hebben we deze citaten niet vertaald uit het Engels, in tegenstelling hebben we fictie telkens vanuit onze eigen schermen benaderd en hebben we deze citaten vrij vertaald naar het Nederlands. Bij beide hebben we ons echter steeds laten leiden door een passie voor het werk. We hebben dus in geen enkel opzicht getracht om een volledig beeld te vormen van het debat, maar wel om onze inzichten te brengen aan de hand van een selectie die vertrekt vanuit - opnieuw - onze eigen schermen.

5. INSTITUTIES ALS SCHERM	178
1. Instituut en maatschappij	179
2. Instituut en digitalisering	185
3. Van instituut naar postinstituut	188
4. Het instituut als scherm	192
6. DE PEDAGOOG ALS SCHERM	194
1. De pedagoog als curator	195
2. Naar een zorgzame cultuurbemiddeling	199
3. De cultuurbemiddelaar als antropoloog	203
4. De curator als pedagoog	211
EPILOOG	214
Dankwoord	221
Referenties	225

INLEIDING

Als onderzoekers in cultuureducatie is het niet meer dan logisch dat we samen een cultuurhuis bezoeken, een voorstelling bijwonen of uitwisselen over een boek. De onderlinge relatie als professor en assistent kan daarbij vervagen tot ‘partners in cultuur’. Daarbij nemen we verschillende rollen op. Meer dan eens neemt Amanda Adam (de assistent) de rol op van ‘de meester’ wanneer ze Kris Rutten (de professor) een TikTok toont of een album op Spotify aanraadt. Tegelijkertijd krijgt de assistent de taak om academische boeken te lezen, maar ook om het theater te bezoeken en in gesprek te gaan over de nieuwste tentoonstellingen in het MSK of het KMSKA (de musea met pilaren en afkortingen). Daarnaast nemen we andere rollen op: die van leerling, verzorger, aanrader... Laat dat nu net zijn wat we het belangrijkste vinden om mee te nemen uit dit boek: cultuur verwerken (en appreciëren) betekent die verschillende rollen opnemen in elke mogelijke context.

Laten we onszelf even voorstellen.

Kris Rutten is vaak te vinden in de opera, waar hij zijn eerste job had als publieksmedewerker. Voor zijn vertrek naar de opera legt hij – misschien wat tegenstrijdig – nog graag een plaat van The Cure op, maar zijn Spotify Wrapped (een jaaroverzicht van luistergedrag op de muziekapp Spotify) geeft aan dat jazz, acid house en een mysterieus genre genaamd riot grrrl ook gesmaakt worden. Na zijn bezoek aan dansvoorstellingen leest hij graag nog een boek, zoals *De verliefden* van Javier Marías. Hij werd voorbereid op deze culturele levensstijl tijdens zijn opleiding in de kunstwetenschappen en vergelijkende cultuurwetenschap, maar ook als zoon van een fotograaf en een actrice.

Amanda Adam vind je vaak in filmzalen. Daar bekijkt ze graag klassieke arthousefilms of de nieuwste musicals. Je hebt dus evenveel kans om haar te ontmoeten in Sphinx Cinema als in Kinopolis. Tegenwoordig wandelt ze naar daar met in haar oren de muziek van Florence and the Machine, de soundtrack van seizoen 5 van *Stranger Things* (een programma volledig ondergedompeld in nostalgische verlangens naar de jaren 80) of de hits van Taylor Swift (al geeft ze dat niet altijd graag toe). Ze is nog veel aan het

ontdekken van het culturele landschap, maar kreeg al voorkennis mee uit de opleiding taal- en letterkunde. Die kennis vertaalde ze naar de praktijk in haar job als educatief medewerker bij Film Fest Gent. Daarnaast zorgden haar ouders vanuit hun liefde voor Madonna, Duran Duran en Orchestral Manoeuvres in the Dark alvast voor een basiskennis van die muzieklust van *Stranger Things*.

Nog niet zo lang geleden bevond de professor zich in de rol van assistent en was er nog geen sprake van de huidige assistent. Net als de vorige professor – prof. em. dr. Ronald Soetaert – zal de huidige professor (1980) nu een bijdrage schrijven met de assistent (1999).

In elk geval schrijf ik (1951) deze bijdrage samen met Kris Rutten (1980) die een stuk jonger is.

In 2006 schreven de toenmalige en de huidige professor een bijdrage over jongerencultuur. Toen was het aan de huidige professor om de jongerenculturen uit de doeken te doen. We verwijzen dan ook – zeer graag – terug naar de acid house en riot grrrl om die subculturen te concretiseren. En onvermijdelijk heeft ook Ronald Soetaert de rol van assistent opgenomen om de jongerenculturen van zijn generatie toe te lichten. Het idee is dus dat de cirkel blijft rondgaan. De maatschappij blijft evolueren. En er is daarbij één ding zeker: jongeren zullen zich blijvend zowel spiegelen aan de vorige generaties als zich opnieuw uitvinden. Het is dan ook op die manier dat nieuwe **subculturen** ontstaan; jongeren die zich met elkaar identificeren uit een opstand tegen de norm, wat zich uiterlijk vertaalt in andere muziekstijlen, kleding, houding, taal én iconen (die uit de populaire cultuur en uit de semiotische theorie).

De vragen en de inzichten uit 2006 keren dan ook onvermijdelijk terug.

Het leeftijdsprobleem dat ik hier schets, is meer dan een persoonlijke midlifecrisis. Het is ook een probleem van elke onderzoeker van jeugdculturen. Maar het is zeker ook een probleem van het onderwijs. Hoe onderwijst een ouder wordende leraar over of met subculturen? Vergeten we niet dat vanaf het moment dat je voor een klas staat je onvermijdelijk ook als een stuk ouder of in elk geval ‘anders’ wordt gepercipieerd. Jeugd mag dan een constructie zijn, jongeren blijven het raar vinden als een oudere zich met hun cultuur bezighoudt.

Het zijn deze inzichten die aan de basis liggen van onze onderzoeksgroep Cultuur & Educatie, waarbij – voor velen onbekend – de ampersand zich vertaalt tot een ‘en’ én tot een ‘als’. Want als cultuureducators zijn we natuurlijk overtuigd van de kracht en de passie en de schoonheid van ‘het beste wat ooit geschreven/gemaakt/gefilmd/gecomponeerd’ werd. We staan zelf nog steeds perplex wanneer we terugdenken aan ons eerste bezoek aan de opera – waarbij de assistent oprecht een traantje liet – of wanneer we voor het eerst in gesprek konden gaan over een dansvoorstelling met de dochter – waarbij de professor een krop in de keel kreeg. We hebben nu eenmaal de verantwoordelijkheid om het culturele erfgood over te dragen aan de volgende generatie. Als cultuuronderzoeker moeten we ons echter ook de vraag stellen wat die cultuur juist is, want – net als in 2006 – valt er nog steeds heel wat te zeggen over jongeren en ‘hun cultuur’. De vraag die automatisch volgt, is: Wat is er nu anders? Waarom moeten we ons die vragen blijven stellen? En waarom spreken we van ‘schermen met cultuur’?

Daar waar het internet in 2006 een *coming-of-age*-periode beleefde, lijkt het internet zich ondertussen in een – misschien gelijkaardig aan die van ons – quarter- of midlifecrisis te bevinden. Het internet groeide uit tot een dagelijkse realiteit. Het bestaat in verschillende vormen en op allerlei toestellen. En misschien nog het belangrijkste van al: de volgende generatie, waaronder de assistent nu, is **digital native** (Prensky 2001; Bourgonjon, 2015). De assistent kan het zelf niet beter beschrijven dan in het onderstaande citaat.

Het is zo herkenbaar dat ze zich er helemaal mee wil inwikkelen om het te dragen in de ‘gewone’ en ‘academische’ wereld. Ze wil het laten spreken voor haar als ‘positionalitystatement’ (een trendy woord aan de kennisinstellingen, waarmee onderzoekers hun geloofwaardigheid bestendigen of compleet afbreken – het laatste, in het geval van de assistent).

Ja, kijk haar nu eens. Het probleem, dacht ze toen ze zat te scrollen en al die versies van zichzelf terugvond, is dat ze ongeveer even oud is als het internet. Ze was acht en twaalf en negentien en tweeëntwintig en al die tijd heeft ze dat leven online vastgelegd. Ze kan niet aan zichzelf ontkomen, geen afstand doen van haar vorige zelve, noch van de vrouwen die ze graag had willen zijn, een lange rij voorbeelden, it-girls, buurmeisjes en fictieve personages van wie slechts splinters in haar bewaard zijn gebleven.

– Hofman, 2024 –

Dit schrijft de assistent nadat ze de professor een collectie van online fragmenten van zichzelf heeft getoond. Opgroeien met het internet betekent meer dan wat er in de media gezegd wordt over mediageletterd zijn. Het betekent ook meer dan ons onvermogen om ‘gewelddadige, geseksualiseerde of herenloze content te relativeren’, waardoor we ‘dreigen langzaam beroofd te worden van subtiele, maar wezenlijke menselijke ervaringen en vaardigheden’ (De Standaard). Het internet is een ruimte geworden waarin we delen van ons gefragmenteerde zelf kunnen terugvinden, zoals Eva Hofman het beschrijft in haar autofictieroman *Josephine*.

Het internet bevat inderdaad een hele hoop fragmenten, versies en herinneringen van de assistent, maar ook die van de professor. Hoewel digital native een unieke beleving is, behoort de ruimte niet enkel tot de jongeren en heeft het een bredere impact op cultuur, ook buiten die zogenaamde subculturen. De ruimte bevat herinneringen en voelt vertrouwd of juist bevreemdend voor alle gebruikers. Het is tegelijk een aanvulling en een vervanging van onze realiteit, waar we allang niet meer omheen kunnen. En ondertussen

heeft die realiteit een sprekende invloed gehad op hoe we cultuur vormen, bemiddelen en beleven.

De verderzetting van het internet resulteerde in tal van nieuwe cultuurproducten – maar ook daarnaast zijn er veel mooie nieuwe kunstwerken – om een ‘cultuureducatieve’ blik op te werpen. Daarvan zullen er veel de revue passeren in dit boek. Daarnaast draagt het boek bij tot het *debat* over cultuur. Het gesprek na de film in het naaste café wordt aangevuld met een review op Letterboxd (een app om je bekeken films te beoordelen) en de waardering van muziek blijkt niet alleen uit de aankoop van fysieke media, maar ook uit de luistercijfers op apps als YouTube of Spotify. Het debat is met andere woorden uitgebreid en meer verspreid om te voeren.

Ondanks onze opleiding in de kunsten en letteren, ontmoeten we elkaar tegenwoordig dagelijks op campus Dunant. De onderzoeksgroep Cultuur & Educatie is namelijk ingebed in de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Daar geven we de volgende vakken: *Antropologie, Cultuurstudies, Culturele en meervoudige geletterdheid* en *Cultuur, media & educatie*. Wat die vakken exact inhouden, is voornamelijk een zorg voor onze studenten. Wat wel van belang is voor elke lezer, zijn de rollen die we vanuit die vakken aannemen om cultuur te beleven en dit boek te schrijven: die van cultuureducator, cultuurbemiddelaar, cultuurcriticus en antropoloog.

Cultuur introduceren in de pedagogische wetenschappen vraagt mogelijk meer verantwoording. De vraag kan inderdaad gesteld worden waarom we ons dagelijks verplaatsen naar campus Dunant (Psychologie en Pedagogische Wetenschappen) en niet naar campus Blandijn (Letteren en Wijsbegeerte). We tonen het graag aan met een scène die zich afspeelde op die befaamde campus Dunant. In ons vak Cultuurstudies vragen we de studenten als eerste opdracht wat cultuur is. We vragen hen om een voorwerp mee te nemen als antwoord op deze vraag. Mochten de professor en de assistent deze opdracht zelf krijgen aan campus Oefenplein aan de VUB of aan de faculteit op de Blandijn, dan zouden ze respectievelijk en hoogstwaarschijnlijk een

afbeelding van een kunstwerk (*Windbruid* van Gustav Klimt) of een boek (*Mrs. Dalloway* van Virginia Woolf) meebrengen.

In onze lessen dagen we deze invulling en de verwachtingen echter graag uit. Vanuit de gedragswetenschappen is het misschien geen verrassing dat studenten sociologisch-culturele voorwerpen meebrengen: een traditionele cake, een nationale vlag of een talisman. Daarmee stellen de studenten ook ons begrip van cultuur aan de kaak. Het is daarbij aan ons om een tussenweg of ‘grijze zone’ te vinden in hun begrippen van cultuur. De professor brengt de gelaagdheid met een postkaart; zo’n oude zwart-witte die je zou verzamelen in een tinnen kistje. Op de kaart staat een foto van het operagebouw in Antwerpen. Het voorbeeld stelt vragen over media in relatie tot historische veranderingen – de foto zonder kleur, de postkaart als communicatiemiddel – maar is ook sprekend voor het aanzien van een instituut als de opera. Het is een gebouw om mee te pronken; pilaren dragen het op handen en voor iedereen in de les is het een herkenbaar beeld.

De assistent legt de nuance door een van haar favoriete platen mee te brengen, een van de vele uit haar snobistische – aldus de professor – nichecollectie aan pop, new wave, klassiek en jazz: *The Kick Inside* van Kate Bush. Ook hier worden vragen gesteld over media en hoe sociale verwachtingen dit vormgeven. De ouders van de assistent hebben gelijkaardige platen nog bij het grofvuil gezet. Nu zijn het waardevolle verzamelobjecten. Kate Bush was tot voor de zomer van 2022 daarenboven niet gekend bij jongeren. Net als de platen werd ze opnieuw bovengehaald met een trend, toen aangespoord door – opnieuw – een nieuw seizoen van *Stranger Things*.

Onze voorbeelden geven bij uitstek geen antwoord op de vraag wat cultuur nu is – we geloven ook niet dat dat kan. Wel tonen ze aan hoe we dit als onderzoekers in educatie willen benaderen. We willen de gelaagdheid tonen: hoe cultuur (-beleving, -producten, -idealen) samenhangt met en beïnvloed wordt door de maatschappij, andere media, én hoeveel jongeren hierin (en -over) te zeggen hebben als je openstaat voor die nieuwe vormen.

DEBAT

Het boek wordt niet in isolatie geschreven. Het is zowel een manier om de discussie samen te brengen als hieraan bij te dragen. Daarvoor is het debat over cultuur – in al zijn aspecten – het uitgangspunt. Hoewel dit debat zich verspreidt over een grote hoeveelheid aan perspectieven, media en tijd, blijft de kernvraag hetzelfde: wat betekent de veranderende maatschappij voor cultuur? Bij die veranderende maatschappij is het niet moeilijk om in te beelden welke tendensen aan de grond liggen: digitalisering, globalisering en democratisering resulteren elk in invloeden op de cultuur. Ondanks deze veranderingen, zijn de argumenten – vooral ten opzichte van jongeren – niet nieuw en blijven gelijkaardige argumenten, reflecties en redeneringen over de culturele tekortkomingen van jongeren over de generaties heen terugkeren. We nemen deze in dit boek samen onder de naam ‘klaagcultuur’ en verwijzen ernaar met referenties aan de vele citaten uit de media die dit beamen. De oproep tot het lezen van de klassiekers of de noodzaak van klassieke muziek in het dagelijks leven eigen aan die klaagcultuur, vullen we aan met een appreciatie voor contentcreators, de nieuwste hypes en de meest recente aanvullingen van het ‘culturele erfgoed’ – ditmaal niet ingevuld door critici, maar door die welbepaalde digital natives.

Hoewel de veranderingen aangehaald moeten worden en er zeker waarheid zit in sommige bezorgdheden, domineert de klaagcultuur over jongeren het debat vaak. Het debat wordt dan ook gevoerd door – helaas wij ook – volwassenen. Zodra we in de positie zitten om ons over cultuurbeleving te buigen, zijn we onlosmakelijk mijlenver verwijderd van de tieners en adolescenten die de ‘subjecten’ vormen van de discussies. Als (cultuur)pedagoog is het onze missie – en misschien wel onze plicht – om voorbij de binaire oppositie (de (Gustav) Klimt versus (Kate) Bush) in het debat te kijken en waarde te vinden in die grijze zone daartussen.

We zullen daarbij voorbijgaan aan de klaagzang die de nadruk legt op wat jongeren vandaag ‘niet meer’ kunnen en kennen vanuit een geïdealiseerd verleden. We willen begrijpen hoe jongeren zin en betekenis vinden via hun schermen: Welke nieuwe vormen ontstaan er? Welke nieuwe definities en belangen worden aan cultuur toegeschreven? Daarnaast onderzoeken we hoe deze ‘schermen met cultuur’ aan jongeren ook een veelheid aan perspectieven kunnen bieden op de wereld. Laten we de vraag dan ook omdraaien: Wat betekent cultuur voor die veranderende maatschappij?

We vertrekken daarvoor vanuit het debat. Vanochtend in de krant... is een afsluitende rubriek die we regelmatig inzetten tijdens onze lessen en waarbij we onze studenten in de pedagogische wetenschappen, de lerarenopleiding en het sociaal werk duidelijk willen maken dat de onderwerpen die we bespreken over cultuurbeleving vandaag – met name bij jongeren – vaak onderdeel zijn van een ruimer maatschappelijk debat. We beginnen dit boek dan ook graag met enkele recente voorbeelden.

‘Mijn familie is er niet over te spreken, volgens hen is het niveau van de UGent gekelderd’: de eerste Taylor Swift-les aan de UGent.

– De Morgen –

Aan de Universiteit Gent wordt sinds enkele jaren het vak English Literature: Taylor’s Version gedoceerd door professor Elly McCausland. Het opzet van de cursus is om studenten te introduceren in canonieke Engelse literatuur aan de hand van de teksten van Taylor Swift. Het vak kreeg veel negatieve reacties vanuit de bedenking dat een cursus over Swift aan de universiteit het niveau onvermijdelijk naar beneden zou halen. Zoals een columnist het schrijft:

Je mag toch hopen dat een masterstudent in de talen geen Swift nodig heeft om geïnteresseerd te raken in Plath? Het is een aula, geen kleutertuin.

– De Morgen –

Een tijd later lezen we dan weer het onderstaande bericht:

Duits museum met originele ‘Ophelia’ overspoeld door Taylor Swift-fans.

– VRT NWS –

Geïnspireerd door de videoclip bij de nieuwe hit van Taylor Swift, *The Fate of Ophelia*, blijken fans massaal het Museum Wiesbaden in Duitsland te bezoeken om er het schilderij *Ophelia* van Friedrich Heyser te bekijken. Een speciaal daartoe georganiseerde rondleiding voor zogenaamde Swifties bleek onmiddellijk uitverkocht. De museumdirecteur is verheugd dat Taylor Swift dit schilderij als inspiratie voor haar clip gebruikte, als een nieuwe manier om mensen die het museum nog niet kennen aan te trekken. Taylor Swift dus als opstap naar de klassieke kunsten.

Nog een voorbeeld, dat we bijna dagelijks in de krant kunnen terugvinden:

De onzichtbare schade die digitale media aanrichten bij Gen Alpha.

– De Standaard –

In dit opiniestuk reageert een leerkracht op de berichtgeving dat jongeren in toenemende mate ‘mediawijs’ zijn geworden en een ‘fijnbesnaard kompas’ hebben wat *content* betreft. Hij ontkracht dit idee en beargumenteert dat de snelle en visuele prikkels van digitale media ervoor zorgen dat kritisch denken, zelfanalyse, empathie en verbeelding verloren zullen gaan bij jongeren.

Tegelijkertijd zien we dat de symbolen die jongeren delen via sociale media een kader bieden voor dat kritisch denken, zelfanalyse, empathie en verbeelding, maar misschien niet in de verwachte vormen van de leerkracht. Symbolen die online verspreid en gedeeld worden, kunnen ook toonbeelden worden van wereldwijd protest tegen autoritaire regimes. Misschien wel het

meest denkbare voorbeeld van kritisch denken, zelfanalyse, empathie en verbeelding in de vorm van engagement en actie.

Een doodskop met strooien hoedje: hoe piratenvlag uit 'One Piece' steeds meer symbool van verzet wordt voor Gen Z.

– VRT NWS –



Eiichiro Oda, *One Piece* (1997). Foto van de protesten.

In verschillende landen zoals Indonesië, Nepal en de Filipijnen is bij protesten steeds vaker een populaire herkenbare vlag te zien: een lachende doodskop met een strohoed die bekend is van het fenomeen *One Piece*. Dit roept de vraag op hoe een vlag uit een mangaserie het symbool van verzet werd bij **Gen Z** (de generatie jongeren die geboren zijn tussen 1997 en 2012). *One Piece* komt uit de populaire Japanse mangaserie van Eiichiro Oda. Dankzij een Netflix-verfilming raakten de mangaserie en de bijbehorende vlag opnieuw bekend bij Gen Z als een symbool voor vrijheid, doorzettingsvermogen en rebellie tegen onrecht. Het symbool *One Piece* is dus een heel mooi voorbeeld van hoe fictie (in dit geval anime) een rechtstreekse vertaling krijgt naar de verbeelding van een realiteit, mede via sociale media.

Dat is ook wat de voorbeelden uit onze rubriek 'vanochtend in de krant' volgens ons met elkaar gemeen hebben. Jongeren zouden de weg niet meer vinden naar musea en geen kennis van kunstgeschiedenis meer hebben via hun digitale en gemediatiseerde leefwereld. Door de wereld van popicoon Taylor Swift raken fans echter gefascineerd door het schilderij *Ophelia* dat ze 'in het echt' willen gaan bekijken op de fysieke plek waar het zich bevindt. Anderzijds zouden jongeren door de digitalisering niet meer in staat zijn tot kritisch denken, zelfanalyse, empathie en verbeelding, maar het omgekeerde kan ook beargumenteerd worden: jongeren zijn net heel kritisch over hun eigen mediagebruik en dat van anderen, doen in toenemende mate aan zelfanalyse (mogelijk soms te veel) en komen via hun 'schermen' in contact met een veelheid aan culturele (vaak geglobaliseerde) invloeden, waardoor hun empathie en verbeelding alleen maar toenemen.

Voor ons zijn dit voorbeelden van 'schermen met cultuur' die we in dit boek willen onderzoeken. Enerzijds: op welke manier wordt er 'geschermd' met cultuur in het maatschappelijke debat van vandaag? We proberen het debat in het algemeen in kaart te brengen, maar zullen vaak focussen op hoe jongeren en hun relatie tot cultuur in dit debat gekaderd worden. Anderzijds: op welke manier komen we in contact met, delen we en participeren we aan cultuur via onze alomtegenwoordige 'schermen', die vaak als de oorzaak worden gezien van een toenemend gebrek aan cultuur?

WAT IS EEN SCHERM?

*It began slowly. An appreciation, an affinity.
Then, one day, it became more serious.
Then ... it became somehow personal.*

Dit is hoe Maggie Nelson haar boek *Bluets* (2009) begint. In het boek schrijft ze over de kleur blauw. Hoewel ze daarbij blauwe dingen aanduidt - de werken van Yves Klein, het Joni Mitchell-album of specifieke sieraden - gaat het boek op effectieve manier voorbij aan de opsomming van alles wat blauw is of wat de kleur voor haar of anderen betekent. Ze probeert aan de hand van de kleur haar eigen gevoelens, reis en esthetisch genot gelinkt aan de kleur te delen met de lezer. Hoewel we in dit boek niet focussen op een specifieke kleur, merkten we ook in ons proces een rode draad op in de blauwe kleur.

*Does the world look bluer from blue eyes?
Probably not, but I choose to think so.*

In april 2025 hadden we een afspraak bij Owl Press om te tekenen voor dit boek. We kenden de titel: *Schermen met cultuur*. Onder een koffie ter viering van het contract maakten we onze eerste inhoudstafel op. Meteen brachten we onze favoriete culturele artefacten samen. Daarbij voelden we al, net als Nelson, hoe dit proces persoonlijk zou worden. Stuk voor stuk spreken de voorbeelden in dit boek ons aan en nemen ze een plaats in in onze persoonlijke ontplooiing of in onze interrelationele dynamieken.

The blue things I treasure are gifts.

Tijdens ons gesprek over de inhoudstafel merkten we ook al de eerste afwezigheden op. We besloten inspiratiedagen in te lassen en dat bleek de toon te zetten in dit manuscript.

In juli 2024 ging de assistent naar Amsterdam voor de Eras Tour van Taylor Swift. Ze werd naar daar gelokt door de blauwe era *Midnights*, die haar opnieuw liet identificeren als Swiftie na een Taylorloze periode. Ze ging naar daar met een groep kunstzinnige vriendinnen. De ochtend voor het concert gingen ze nog even naar het Stedelijk Museum, waar ze oog in oog kwam te staan met *Cathedra* van Barnett Newman. Voor de assistent startte het schrijfproces daar.



Barnett Newman, *Cathedra* (1951). Eigen foto van het originele kunstwerk in Stedelijk Museum, Amsterdam.

*Think of an object's capacity to emit, reflect, absorb,
transmit, or scatter light.*

Na een opleiding in de letteren en een fascinatie voor film in het werkproces, begreep ze nu ook hoe objecten tot iemand kunnen spreken. Zodra de inspi-

ratiedagen werden voorgesteld, wist ze meteen dat ze de professor daar mee naartoe wilde nemen.

Na ons een weg te banen doorheen de al dan niet blauwe voorwerpen van het Stedelijk Museum, sprak ook een blauw object op een andere locatie ons aan: de Eye Film Catcher. Het Eye Filmmuseum is gekend onder liefhebbers en zet zich als 'huis van de film' in voor archivering, programmatie en educatie van de (Nederlandse) film bij het Amsterdamse en internationale publiek. Voor een van de installaties in hun permanente museumtentoonstelling voegden ze de functies van Eye als archief en educatie samen in de Film Catcher.

Op de vele schermen zie je in een ruimte van 180 graden de collectie aan beelden uit het archief per kleur. In het midden van de ruimte staan tablets die je op elk scherm kan richten om meer te weten te komen over het beeld waarop je de tablet richt: ons eerste *scherm op schermen*. Ook hier bleven we stilstaan bij het blauwe deel van de schermen: een combinatie van beelden uit arthousefilms, beelden van de zee, bewakingsbeelden. Niet de beelden op zich spraken ons aan, wel de combinatie van de schermen door de tijden heen, naast elkaar en in interactie met elkaar.

Op weg naar huis bleven we hierover in gesprek. Voor de professor startte het schrijfproces hier. Al schermend zouden we schrijven over schermen. Daarbij konden we onmogelijk alles zeggen over elk scherm. Net zoals Nelson lieten we ons leiden door de associaties van de schermen, van onze passie en het potentieel van de blauwe kleur. We trachten hierin nooit een eenduidig antwoord te geven, maar wel deze associaties tot jullie te brengen om zelf waarnemer en betekenisgever te worden.

There are no instruments for measuring color; there are no 'color thermometers'. How could there be, as 'color knowledge' always remains contingent upon an individual perceiver?

CULTUUR ALS 'SCHERM': NAAR EEN RETORISCHE VISIE OP CULTUUR

Cultuur & Educatie

Binnen onze onderzoeksgroep is het dus van belang om de relatie tussen Cultuur & Educatie aan te duiden aan de hand van een ampersand (&). Dit symbool wil zeggen dat we niet alleen de relatie onderzoeken tussen cultuur en educatie, maar dat we cultuur ook benaderen *als* educatie. Naast het concreet binnenbrengen van kunst en cultuur in educatie, beschouwen we cultuur ook als een volwaardige educatieve ruimte, waarin kennis, zin en betekenis (on)bewust uitgewisseld worden. We beschrijven ons onderzoek en onderwijs dan ook vaak als 'via de omweg van kunst' (hieronder zal blijken dat we hierbij een brede definitie van kunst hanteren). We bedoelen hiermee dat we cultuur niet instrumenteel inzetten om een (vooraf) bepaald effect of educatieve doelstelling te behalen, maar dat we cultuur ernstig nemen als een ruimte die zelf doelen, methodes en vragen naar voren schuift.

In navolging daarvan onderzoeken we schermen met cultuur 'via de omweg van kunst', waarbij we aan de hand van films, literatuur, series en theater zullen analyseren wat de (huidige) rol is van cultuur in tijden van schermen. We laten onze voorbeelden niet op zichzelf staan, maar laten ze schermen: we brengen ze in verband met het ruimere publieke debat en theorievorming over cultuur en educatie. Dit is niet enkel onze 'methodologie'; het vormt tegelijkertijd de basis van onze pedagogische visie op kunst en cultuur. In wat volgt, lichten we toe wat we hiermee bedoelen, maar we zullen dit vooral concreet maken doorheen het boek zelf.

We zijn in ons werk sterk geïnspireerd door de *cultural studies*, een academische stroming die sinds het midden van de vorige eeuw de studie van

cultuur losgeweekt heeft van de ‘traditionele’ disciplines die kunst en cultuur doorgaans bestuderen, zoals taal- en letterkunde en kunstgeschiedenis (dit zijn niet voor niets de vooropleidingen van de assistent en de professor die zich daar ook uit losgeweekt hebben). Het is daarbij niet de bedoeling om ons af te zetten tegen deze traditionele disciplines. We willen vooral erkennen dat de studie van kunst en cultuur ook – en misschien vooral – interdisciplinair tot stand komt en steeds in een ruimere maatschappelijke context is ingebed. De *cultural studies* problematiseerde bovendien het onderscheid tussen ‘hoge’ cultuur (klassieke letteren en kunsten) en ‘lage’ cultuur (datgene wat we als populaire cultuur zouden kunnen omschrijven) en benadrukte dat cultuur iets ‘alledaags’ is – en dus door iedereen gedeeld – eerder dan iets ‘uitzonderlijks’ dat enkel toegankelijk is voor een elite.

We voegen hier alvast toe dat we zelf ook vertrekken van deze verruiming van het cultuurbegrip. We laten het onderscheid tussen ‘hoge’ en ‘lage’ cultuur los en hebben zowel aandacht voor de meer klassieke voorbeelden van kunst – van literatuur tot opera – als voor datgene wat doorgaans als ‘populaire’ cultuur omschreven wordt – zoals series, meer populaire films en uiteraard voorbeelden van online jongerencultuur. Ook dat is een bewuste keuze. We vinden kennis, zin en betekenisgeving zowel in de traditionele kunsten als in de bredere cultuur. Uiteraard is niet elk cultureel voorbeeld daarbij even relevant en de selectie van deze werken is dan ook een essentieel onderdeel van zowel ons onderzoek als onze pedagogie.

Een terzijde. We zijn er ons trouwens erg van bewust dat we van onze passie en hobby (het participeren aan cultuur in de brede zin) ons werk hebben kunnen maken (nadenken over en onderzoek doen naar de pedagogische dimensies van kunst en cultuur). De selectie aan culturele artefacten en debatten in het boek komt dan ook voort uit onze persoonlijke belevingen. Dat betekent ook dat het steeds moeilijker wordt om dit los te koppelen van elkaar en om vrijblijvend aan cultuur te participeren – een film of serie bekijken, een boek lezen of de release van een nieuw album beluisteren – aangezien dit vaak toch op de een of andere manier ‘iets’ met ons werk of onze studie te maken heeft. We waarschuwen de lezer dat dit ook het gevolg kan zijn van het lezen van dit boek.

We geven zelf les over kunst en cultuur aan wat wij noemen de ‘unusual suspects’, studenten in de pedagogische wetenschappen en het sociaal werk, maar ook uit de psychologie, sociologie en politieke wetenschappen. We noemen ze ‘unusual suspects’, omdat het studenten zijn die in de eerste plaats niet gekozen hebben voor een opleiding in kunst en cultuur. Binnen onze lessen introduceren we cultuur vooral als een kader (of scherm) om pedagogische thema’s (van maatschappelijke tot persoonlijke) te onderzoeken. Kunst en cultuur genereren ook over deze thema’s kennis die zich onderscheidt van, maar complementair is aan wetenschappelijke kennis. Het gaat om exploratieve, ervaringsgerichte en verbeeldende kennis die wetenschappelijke kennis aanvult en uitdaagt.

Daarbij biedt kunst verhalen, metaforen en symbolen om zin en betekenis te geven aan de wereld om ons heen. We zien het niet zozeer als een ‘vervanging’ van meer academische leerstof, maar als een manier om aan academisch onderzoek te doen en dat te vertalen naar een dialoog tussen culturele referenties en theoretische inzichten. We beweren niet dat dit andere vormen van kennis kan of moet vervangen, maar we beschouwen ze als complementair en als een uniek uitgangspunt voor het opzetten van een interdisciplinaire dialoog.

Dat laatste blijkt ook uit de verschillende onderzoeken en doctoraatsstudies binnen onze onderzoeksgroep Cultuur & Educatie, waarbij kunstwetenschappers, filmtheoretici, letterkundigen, psychologen, antropologen, sociaal werkers en onderwijskundigen maar ook theatermakers, filmmakers en curatoren onderzoek doen naar de pedagogische dimensies van cultuur, zowel vanuit de studie van concrete culturele artefacten als vanuit de institutionele contexten van cultuurbemiddeling en educatie. We bouwen in dit boek dan ook voort op de traditie die we samen in onze onderzoeksgroep creëren.

Het gaat daarbij niet zozeer om het zoeken en vinden van ‘bewijs’, maar om een open houding ten aanzien van verschillende vormen van kennis. Dit zorgt ervoor dat de grenzen tussen wetenschap en kunst in ons eigen onderzoek vervagen. Dit betekent dat we meer en meer op zoek gaan naar artistieke praktijken om onze inzichten te delen en ook te vormen. Van het cureren

van filmprogramma's over onderzoeksthema's tot essayistische vormen van academische publicaties, delen we wetenschappelijke kennis op een artistieke en dus kwetsbare manier. Daarbij nodigen we het publiek via een artistieke praktijk steeds uit om de resultaten volgens eigen ervaringen en verwachtingen te interpreteren in plaats van deze te accepteren als absolute kennis. We nodigen de lezer overigens ook uit om ons boek op deze manier te lezen.

Deze visie ten aanzien van academisch onderzoek nemen we uiteraard ook mee naar ons academisch onderwijs. Onze studenten worden ingeleid in een bepaalde academische geletterdheid, waarin het verwerven van academische kennis centraal staat, om deze kennis vervolgens te verwerken in academische teksten zoals papers en reflectieopdrachten. Vooral deze laatste vaardigheid – het produceren van tekst – staat uiteraard onder druk door de toegenomen opkomst van AI-gegenereerde tekst, waarbij het hoe langer hoe meer onduidelijk wordt welke vaardigheden er nog ontwikkeld en vervolgens geëvalueerd kunnen worden (Zie ook H 1.3). Ook deze uitdaging beantwoorden we aan de hand van kunst in ons curriculum.

We stellen cultuur in de eerste plaats centraal binnen ons onderwijs door het te benaderen als een ruimte waar theoretische kennis en inzichten tot stand komen en onderzocht worden. We doen dit ook door – afhankelijk van de cursus – een cultuurprogramma te cureren. We selecteren daarbij theater- en filmvoorstellingen of andere vormen van performance en cureren een programma dat rechtstreeks inhaakt op de inhoud van onze vakken. We nodigen daarbij vaak de kunstenaars zelf uit om met de studenten in gesprek te gaan over hun artistieke praktijk.

Een belangrijk gegeven is dat we ook buiten de muren van de universiteit treden en – naast de voorstellingen en performances zelf – de gastlessen door kunstenaars laten doorgaan in culturele instituties zoals theaters, cinema's en schouwburgen. We willen daarbij cultuur als pedagogische 'ruimte' letterlijk nemen door studenten kennis te laten uitwisselen in andere contexten dan de academische. De academische zin- en betekenisgeving van cultuur wordt zo aangevuld met een fysieke beleving en kijkervaring die empirische of con-

ceptuele inzichten aan de tand voelt en opnieuw vorm geeft. Hoe denken we bijvoorbeeld na over kaders als het concreet gaat over de kadering tijdens een filmmakingsproces of de vertoning in een cinemazaal?

We trachten de traditionele vormen van academische geletterdheid nog op een andere manier uit te dagen. Door cultuur ernstig te nemen als kennisbron die in dialoog gaat met theorie of die zelf als een vorm van theorievorming gezien kan worden, gaan we voorbij aan reflectie *over* cultuur en zien we cultuur ook *als* de reflectie zelf. Binnen onze cursussen geven we studenten dan ook in toenemende mate creatieve opdrachten die hen uitnodigen om creatief aan de slag te gaan met pedagogische inhoud. Dit vraagt om een aantal andere vaardigheden en bijbehorende eindcompetenties. We benaderen dit als een esthetische competentie, waarbij het creatieve antwoord op een culturele of theoretische inhoud beschouwd wordt als een vorm van academische geletterdheid.

Onze inzichten over Cultuur & Educatie – met name de betekenis van de & – en hoe deze zich vertaald hebben naar een visie op onderwijs en onderzoek zijn de voorbije jaren gevormd op basis van een aantal centrale inspiratiekaders, specifiek de nieuwe retorica van Kenneth Burke. We lichten dit kader hieronder toe en laten het tot leven komen in de verschillende culturele cases in het boek.

Een retorische visie op cultuur

De bedoeling van het boek is om het debat rond 'schermen' met cultuur in kaart te brengen. We geloven dat we niet enkel moeten kijken naar wat er gezegd wordt, maar dat we ook veel kunnen lezen in de manier waarop. Daarom hebben we nood aan concepten die ons inzicht geven in taal én symbolen. We creëren zin en betekenis namelijk niet enkel via taal, maar doen dat ook aan de hand van andere symbolen, zoals onze kledij, de muziek die we beluisteren en delen, de koffie die we drinken (en waar), de manier waarop we onze huiskamers inrichten, de verhalen die we aan elkaar vertellen of de series die we bekijken. Kortom, we trachten elkaar dus ook symbolisch te

overtuigen. Meer nog, aan de hand van deze symbolen zijn onze (culturele) schermen (boek, podium, film of smartphone) een canvas van onze identiteit, op basis van deze symbolen kunnen we onszelf aan de hand van die schermen vormgeven. De rol van die symbolen en taal in onze digitale context is echter sterk veranderd. We onderzoeken in ons boek daarom hoe taal en symbolen werken in tijden van (digitale) schermen en hanteren daarbij retoriek als een kader om de overtuigingen, de verleiding en de identificatie met die schermen te begrijpen.

RETORIEK?

Ook in onze lessen staat het **retorisch kader** centraal. Wanneer we aan onze studenten vragen wat ze onder ‘retoriek’ verstaan, verwijzen ze vaak terug naar de klassieke oudheid, naar toespraken van politici en geven ze adjectieven zoals ‘welbespraakt’ en ‘overtuigend’, maar ook ‘bombastisch’ en ‘overdreven’, en vaak gericht op het bereiken van een bepaald ‘effect’.

De klassieke invulling van retoriek legt inderdaad de nadruk op het overtuigen van anderen op basis van argumenten (inhoud), maar zeker ook op basis van de manier waarop die argumenten gebracht worden (vorm) en door wie ze gebracht worden (autoriteit en persoonlijkheid). Van de klassieke oudheid tot vandaag geeft deze invulling van retoriek aanleiding tot een aantal centrale vragen: Wat is de meest ‘effectieve’ manier om iemand te overtuigen? Wat staat centraal: de boodschap die men wil overbrengen of eerder het effect van deze boodschap? Vaak leiden deze vragen tot een eerder negatieve invulling van het woord, eigen aan politici die willen overtuigen met woorden. De ‘functie’ van retoriek is in dit geval dus om de beste en meest overtuigende vorm te vinden voor een bepaalde boodschap, los van de inhoud.

Wij benaderen retoriek echter op een andere manier. We vertrekken vanuit de traditie van de zogenaamde nieuwe retorica, meer bepaald de concepten en kaders die ontwikkeld zijn door Kenneth Burke. De nieuwe retorica stelt dat we elkaar als mens in het dagelijks leven voortdurend trachten te overtuigen van wie we zijn, hoe we denken dat de wereld eruit ziet of zou moeten uitzien

en hoe we naar anderen (of onszelf) kijken. De nieuwe retorica gaat ook in tegen het idee dat enkel ‘anderen’ trachten te overtuigen op basis van – al dan niet holle – woorden, maar benadrukt dat ook ‘wij’ onvermijdelijk taal, symbolen en verhalen gebruiken om een blik op de wereld te vormen en die blik met anderen te delen. Deze bredere invulling van retoriek verschuift de aandacht van *overtuigen* via taal en symbolen naar een meer culturele invulling, waarbij we vooral onderzoeken wat de *rol* is van symbolen in onze zin- en betekenisgeving.

KENNETH BURKE

Vanuit het perspectief van de nieuwe retorica biedt voornamelijk de Amerikaanse retoricus **Kenneth Burke** (1897-1993) ons een aantal bruikbare kaders en concepten. Kenneth Burke was een literatuurwetenschapper en criticus die zich gaandeweg verdiepte in de retoriek en met name hoe we als mens onvermijdelijk symbolengebruikers zijn. Hij startte zijn loopbaan dus – net zoals wij – in de kunsten en de letteren, maar ging al snel op zoek naar een maatschappelijke vertaling van taal en literatuur. Hij deed letterlijk de deur van de academische wereld achter zich dicht en trok zich terug om na te denken over hoe symbolen kunnen leiden tot **identificatie en verschil**. Hij vertaalde deze inzichten naar een visie op educatie waarin hij het belang van symbolen – het begrip, de verwerving en de omgang met – centraal zou stellen.

Dat symbolen centraal staan voor Kenneth Burke blijkt ook uit zijn definitie van de mens die hij omschrijft als **symbol-using animal**. We zijn niet alleen *symbol-using*, maar ook **symbol-misusing**, aangezien we symbolen kunnen misbruiken om een bepaalde blik op de werkelijkheid te vormen. Door de mens te omschrijven als een ‘dier’ dat symbolen gebruikt, maakt Burke duidelijk dat de mens – vanzelfsprekend – een biologisch wezen is, maar dat taal en symbolen net datgene zijn dat ons onderscheidt.

Zoals we veelvuldig zullen aantonen doorheen dit boek, dient de mens als *symbol-using animal* zich ook te verhouden ten opzichte van de verande-

rende context waarin symbolen circuleren. Cruciaal daarbij is de omschrijving van de mens door Burke als **'bodies that learn language'**, als lichamen die symbolen 'aanleren'. Het concept heeft een belangrijk pedagogisch perspectief, want dit leren van taal – en dus symbolen – gebeurt enkel in interactie met anderen binnen culturele contexten.

Als mens is er dus een noodzaak aan verwerving van symbolen: **Becoming symbol-wise**. Dit wijs worden in en door symbolen is onvermijdelijk steeds afhankelijk van de institutionele en culturele contexten. De huidige context gekenmerkt door een enorme versnelling van generatieve AI stelt inderdaad vragen over hoe taal 'aangeleerd' wordt en hoe van daaruit zin- en betekenisgeving tot stand komen. De huidige context van **machines that learn language** daagt de definitie van de mens als **bodies that learn language** dus uit. Veel van de discussies over AI gaan inderdaad over een talige bezorgdheid: over het verlies van creativiteit, taalvaardigheid, inhoudelijke kennis en kritisch denkvermogen. Eigenschappen die we volgens onze lezing van het boek (H 1) voornamelijk als heel menselijk en dus als heel waardevol beschouwen.

Onze symbolen bieden ons op die manier een 'bril' – en in het bijzonder voor dit boek – een 'scherm' waarmee we zin en betekenis creëren. We dienen daarbij (zelf)kritisch te zijn over ons symbolengebruik. Retoriek dient daarbij als gereedschap.

CULTUUR ALS SCHERM

Burke beschrijft literatuur (maar ook cultuur in het algemeen) als **equipment for living (gereedschap voor het leven)**. Hij beargumenteert dat verhalen **oriëntaties** bieden: ze zijn geen letterlijke voorschriften, maar moeten gezien worden als een oriëntatie, een blik, om gelijkaardige situaties en handelingen te benaderen. Daardoor bieden ze een handleiding om te leren over en te handelen als mens in de maatschappij. Het idee sluit aan bij de premisse van ons boek: we willen – onze eigen visie indachtig – via 'de omweg van kunst' onze pedagogische visie op cultuur illustreren. Op die manier biedt

retoriek een focus op symbolen in interactie die verschillende perspectieven van culturele artefacten en debatten belicht. Een retorische analyse – volgens Burke – accepteert dus steeds dat onze lezing van cultuur gestuurd wordt door de selectie aan symbolen en hoe we die symbolen lezen. Met andere woorden, we accepteren daarbij dat een lezing verschilt volgens onze blik; wat we benoemen als **terministic screen** of **(de)terminerend scherm**.

ONZE EIGEN (DE)TERMINERENDE SCHERMEN

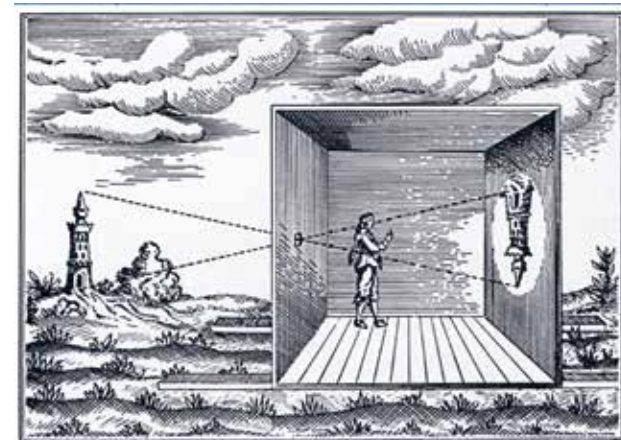
We beginnen aansluitend onze culturele analyse bij zelfonderzoek. Wie zijn we zelf, hoe verhouden we ons tot het culturele aanbod en hoe kan dat een basis zijn voor het uitwerken van cultuurbemiddeling en cultuureducatie? Een dergelijke insteek, een cultuuranalyse die begint bij zelfonderzoek sluit volgens ons naadloos aan bij het denken van Kenneth Burke. Voor Burke kijken we nooit 'neutraal' naar cultuur, maar altijd vanuit wat hij **terministic screens (determinerend scherm)** noemt – symbolische kaders die onze waarneming sturen. Onze waarden, normen en eerdere culturele (kijk)ervaringen beïnvloeden hoe we een cultureel artefact selecteren, lezen en evalueren. Dat betekent dat analyse en de daaruit volgende bemiddeling noodzakelijk beginnen bij een reflectie op de eigen positie, inclusief de oordelen en de vooroordelen die daaruit voortkomen.

Wanneer twee auteurs samen schrijven, wordt dit complexer, maar tegelijkertijd ook interessanter. Hun perspectieven zijn niet alleen individueel, maar ook relationeel: ze spiegelen, corrigeren en versterken elkaar. In Burkeaanse termen ontstaat er een dynamiek van **identification** en **division**: enerzijds delen we referentiekaders die communicatie mogelijk maken (*identification*), maar creëren verschillen – bijvoorbeeld in generatie, ervaring of smaak – ook spanning (*division*). Net die spanning is productief, omdat ze verschillende lezingen van cultuur zichtbaar maakt. De culturele analyses in dit boek presenteren vanuit die lezing de basis voor onze visie op cultuurbemiddeling, die rust op een dialoog tussen determinerende schermen.

1. SCHERMEN OP PAPIER

Na een toelichting over het belang van schermen is het voor de lezer potentieel onverwacht om het boek als eerste scherm te benaderen. We beargumen-teren namelijk dat het **determinerende scherm (terministic screen)** ons een blik geeft op onze cultuur en gemeenschap; bij een televisiescherm, een wit doek en het kleine scherm van de smartphone gebeurt dat rechtstreeks. We nemen een deel van die wereld op met een camera en kopiëren dat deel in de weergave via die schermen. Dat betekent niet dat we die wereld in zijn volledigheid aanschouwen: het scherm biedt steeds een **selectie** en vormt op die manier een eigen bril om de wereld mee te aanschouwen. Op die manier bepaalt elk scherm mee onze visie en blik op de wereld, de cultuur en de gemeenschap.

In deze eerste lezing van het scherm lijkt een boek niet meteen deel uit te maken van die schermen. Het klassieke boek met een geschreven tekst kan namelijk onmogelijk een deel van de wereld zo één-op-één capteren als een camera en dit kopiëren naar de leeservaring. Al maakte dit in de 19e en 20e eeuw wel deel uit van het literair realisme (een stroming tussen 1840 en 1880 met de realiteit als inspiratiebron na de opkomst van de fotografie) in boeken als *Camera obscura* van Hildebrand (1839). ‘Camera obscura’, uit het Latijn vertaald naar donkere kamer, verwijst naar de methode om beeld



Athanasius Kircher, *Ars Magna Lucis et Umbrae* (1671). Overgenomen uit "The Camera Obscura," door Photoion Photography School, 2024.

vast te leggen door licht te laten weerkaatsen door een klein gat in een zwarte doos. Het resultaat is een omgekeerd, verkleind beeld van de omgeving op de tegenoverliggende wand van de doos. In de verhalenbundel van Hildebrand probeert de schrijver ook door het ‘gaatje’ te kijken om de nieuwe rijken, de oude adel en de traditionele burgers in hun realiteit te beschrijven. Op die manier probeert de verhalenbundel letterlijk een blik te tonen op de burgerij van die tijd.

Een boek hoeft echter niet zo letterlijk een lens te werpen op de realiteit om gezien te worden als een scherm. Zoals de retorische onderzoeker van populaire cultuur Barry Brummett het beschrijft: teksten zijn ‘een strijdtoneel voor betekenis’ (1994, p. 34). Op die manier nemen boeken al dan niet bewust ideologieën, waarden, normen en betekenissen mee in de creatie. Zo vormt ook het boek een scherm om maatschappelijke vraagstukken te exploreren. Aangezien we de mens benaderen als lichaam dat taal leert (**bodies that learn language**), vertrekken we vanuit het concept **geletterdheid** om die maatschappelijke vraagstukken te benaderen. De volgende drie onderdelen zullen elk op een deel van deze vraag ingaan door het boek als scherm te benaderen:

1. Het eerste deel bevraagt de term ‘geletterdheid’ en benadert zowel de mythevorming rond boeken als het boek *I Who Have Never Known Men* om het begrip ‘geletterdheid’ te definiëren en te contextualiseren.
2. Nadien diepen we de verwerving van (culturele) geletterdheid uit door middel van het geletterdheidsnarratief, met name *Wuthering Heights*.
3. Ten slotte problematiseren we de stelling *bodies that learn language* naar aanleiding van de huidige discussie omtrent AI (*machines that learn language*) aan de hand van cases uit de (populaire) cultuur.

1. GELETTERDHEID IN *I WHO HAVE NEVER KNOWN MEN*

Onze benadering centraliseert per hoofdstuk één type scherm – in dit geval het boek – maar vertrekt ook steeds vanuit het debat. Omwille van deze aanpak zullen we doorheen de tekst de schermen steeds met elkaar in discussie laten gaan. In de drie delen die volgen, zal het boek steeds het centrum van de belangstelling zijn, maar vaak komen we tot het boek door inspiratie via een ander medium. Het legt nadruk op de intermediale beleving van cultuurparticipatie en -beleving in het huidige cultuureducatieve milieu die we in dit boek omarmen en belichamen. Onze bedoeling daarin is om een hedendaagse beleving van cultuur centraal te stellen als tegenbeweging tegen de klaagcultuur. Zo beginnen we ook graag dit deel. In plaats van rechtstreeks naar het boek te grijpen, vertrekken we vanuit een huidige beleving ervan om een centrale term – geletterdheid – te conceptualiseren.

We grijpen hiervoor graag terug naar onze eigen referenties in de vorm van een specifieke online trend uit 2022. De Zweedse influencer Saskia Cort stelde op Instagram de vraag hoe vaak mannen aan het Romeinse Rijk denken. De vraag verspreidde zich van de opmerkingen bij haar post naar de bredere online wereld en ging al snel viraal. Vrouwelijke TikTokers stelden de vraag aan mannen uit hun naaste omgeving en reageerden over het algemeen verbaasd op de antwoorden: ‘minstens een keer per week’, ‘drie keer per dag’, ‘vaak’. Waarom dat het geval is, hangt af van de respondent en varieert van de moderne doorwerking van het pantheon in het congres tot een ‘macho’-interesse in oorlogsvoering en uitoefening van macht (VRT NWS).

Rest de vraag nog die vrouwen nu op TikTok beginnen te stellen: Wat is ons Romeinse Rijk?

– VRT NWS –

Opeenvolgend ontstond er een nieuwe trend, ‘My Roman Empire’, die de vraag stelt aan welke historische gebeurtenissen of concepten mensen denken die niet het Romeinse Rijk als ‘Roman Empire’ hebben. Naast historische gebeurtenissen en figuren als de heksenvervolging, de Romanovs of de Titanic en ludieke antwoorden als de film van *Lizzie McGuire* (een jeugdfilm met Hilary Duff in de hoofdrol), viel in relatie tot de vraagstelling van dit onderdeel ‘de bibliotheek van Alexandrië’ op.

Het antwoord op deze trend past binnen een bredere fascinatie voor ‘de bibliotheek van Alexandrië’ onder jongeren op sociale media. Zo werd de bibliotheek ook door AI verbeeld in de AI-video’s op TikTok die je laten ‘ontwaken’ in het verleden (VRT NWS). Daarnaast wordt ook regelmatig de vergelijking gemaakt tussen de bibliotheek en bepaalde hoeken van het internet: is *The Internet Archive* (een gratis archief/verzameling van bronnen, van films tot afbeeldingen tot belangrijke academische werken op het internet) of TikTok misschien de nieuwe bibliotheek van Alexandrië? Naast een interesse in de geschiedenis tonen deze voorbeelden dat de bibliotheek van Alexandrië specifiek een gedeelde en gekende verwijzing is, die nog steeds rondgaat onder internetgebruikers. Het wijst op de **mythevorming** en de belofte van bibliotheken – maar ook boeken en lezen – door de eeuwen heen.

Stel jezelf de meest typische bibliotheek voor: oud, donker hout, kasten vol boeken tot aan het plafond, lange tafels met kleine lampjes om aan te werken, een lege ruimte op enkele lezers, dolers langs de boekenkasten en de bibliothecaresse na. Waarom ben je daar? Naar wat ben je op zoek? Wat verwacht je van de bibliotheek? Van de bibliothecaresse? Sta ons toe om het gedachtepatroon te onderbreken en dit samen te vatten: je bent op zoek naar kennis en wanneer je deze ruimte buitenstapt, ga je ervan uit dat je weer iets wijzer bent – maar potentieel denk je ook aan een ruimte van stilte en discipline, waar je tot de uiterste concentratie en bijgevolg inzichten kan komen. Dat is namelijk wat ons beloofd wordt: de bibliotheek is een ruimte van kennis, waar we een antwoord vinden op onze vragen, hoe persoonlijk of existentieel ze ook zijn.

Deze belofte en de mythische verbeelding van de bibliotheek vonden misschien een zaadje in de bibliotheek van Alexandrië, maar zijn niet beperkt tot deze bibliotheek of sociale media als ruimte om dit te verbeelden. In boeken, films en series worden bibliotheken steeds verbeeld op een gelijkaardige manier, die de belofte van kennis en wijsheid op verschillende vlakken en in een variatie aan domeinen herbevestigt.

Game of Thrones



Still uit “The Winds of Winter” (Seizoen 6, Aflevering 10), in *Game of Thrones*, door D. Benioff & D. B. Weiss (Schrijvers) en M. Sapochnik (Regisseur), 2016, HBO.

Een bekende verbeelding van een bibliotheek is de Citadelbibliotheek uit *Game of Thrones*. De serie *Game of Thrones* – een adaptatie van de boekenserie *Het lied van ijs en vuur* van de Amerikaanse schrijver George R.R. Martin – verbeeldt een fantasiewereld geïnspireerd door een middeleeuwse esthetiek en de Engelse *War of the Roses*. Het verhaal wordt gestuurd door een sequentie aan strijdlustige troonopvolgingen en een dreiging van een strenge winter met gevaren vanuit het verwilderde noorden. Het koninkrijk wordt beschermd door wachters op een muur die het noorden scheidt van Westeros. Onder die wachters op de muur bevindt zich – net als in elke adellijke burcht – een meester die een ‘universitaire’ opleiding heeft gehad in

genezing, administratie én geletterdheid. Wanneer de oude meester overlijdt, moet het personage Samwell Tarly naar de Citadel gaan om die ‘universitaire’ opleiding te genieten en een meester te worden.

Hoewel Samwell al seizoenen droomt over de Citadel en specifiek diens bibliotheek met een eindeloze hoeveelheid aan boeken – een unicum in zowel de gefantaseerde als de reële versie van de middeleeuwen – zien we hem pas in de Citadelbibliotheek toekomen naar het einde van de serie toe. Voor zowel de lezers als de personages wordt deze aankomst zo opgebouwd in de serie dat we letterlijk mee uitkijken naar de eerste blik op die bibliotheek in de finale van seizoen 6. Ook nadien is er veel belangstelling voor de bibliotheek in recensies, blogs en opiniestukken; een opmerkelijk detail dus. De conclusie luidt dat de bibliotheek ondanks de opbouw van de verwachtingen aan al onze wensen – en die van Samwell – voldoet. Eén gevoel staat centraal tijdens deze scene:

All in all the space is meant to awe, and for me at least it was completely successful. To those of us who grew up loving books, if walking into a space such as this, how could we not have this expression on our faces?

– CORE77 –

Eerder in de reeks vertelt Jon Snow, een andere wachter, aan Sam dat er ‘zoveel boeken in de Citadel zijn dat geen enkele man kan hopen ze allemaal te lezen’ (vrije vertaling, Martin, 2005, p. 93). Wanneer we deze bibliotheek voor de eerste keer zien, wordt de stelling bevestigd. Voor Sam, die naar de Citadel komt met een specifieke, prangende vraag en een wens om te leren, wordt de nodige kennis beloofd – en bevestigd – door deze hoeveelheid aan boeken. We geven alvast een spoiler mee (we verklappen hierbij een deel van het verhaal), maar Sam vindt het antwoord op zijn vraag in een rapport van een vorige meester, een persoon die zijn eigen verhaal en daarmee een deel van de geschiedenis en diens kennis opschreef.

Midnight Library

De belofte van de bibliotheek blijft echter niet beperkt tot empirische kennis. Het gaat verder dan een antwoord vinden op een concrete vraag in een encyclopedie of een collectie aan rapporten uit de geschiedenis. We zoeken als mens namelijk niet enkel het antwoord in de vorm van een oplossing, zoals bij Samwell in *Game of Thrones* het geval is. We stellen grotere vragen over onszelf en de context waarin we leven, maar ook op die vragen verwachten we een antwoord of ten minste een inzicht te vinden in en tussen de boeken. *What You Are Looking For Is in the Library* (2020) is de titel van een boek geschreven door Michiko Aoyama, maar het is net zo goed een spreuk voor de mening van veel cultuurliefhebbers.

In hetzelfde jaar had ook een ander boek met ‘library’ in de titel een groot kritisch en publiek succes: *The Midnight Library* van Matt Haig. Beide boeken portretteren personages die door moeilijke passages gaan in hun leven en antwoorden zoeken in een bibliotheek. In de Japanse kortverhalenbundel voelt de bibliothecaris Sayuri Komachi exact aan wat de lezers nodig hebben om hun problemen te herkennen in een boek en daaropvolgend de oplossing te vinden. In de roman van Haig ontmoeten we Nora Seed, die na een zelfmoordpoging terecht komt in de bibliotheek als limbo. Die bibliotheek staat vol met boeken die de levens verbeelden die ze niet geleefd heeft. De bibliothecaresse, mevrouw Elm, helpt Nora ook hier om door de grote hoeveelheid aan antwoorden te navigeren en zo uit te komen bij dat ene inzicht dat haar leven kan redden.

‘Tussen leven en dood bevindt zich een bibliotheek’, zei ze. ‘Een bibliotheek met eindeloze planken. Elk boek biedt de kans om een leven uit te proberen dat je geleefd zou kunnen hebben. Om te zien hoe het gelopen zou zijn als je andere keuzes had gemaakt... Zou je het anders hebben gedaan als je alles waarvan je spijt hebt ongedaan kunt maken?’

– Haig, 2020 –

Dit citaat op de eerste pagina van het boek beschrijft de onschatbare mogelijkheden van de bibliotheek, een inzicht dat de auteur ook vaak aanhaalt in interviews over het boek:

I have always been fascinated with fantastical libraries, such as Jorge Luis Borges's Library of Babel, because I feel libraries are a kind of magic in themselves.

– Lindsay, 2020 –

Niet enkel de twee schrijvers, maar wij allemaal vragen en verwachten dus ontzettend veel van boeken en van onze leeservaringen. De verwachtingen gaan voorbij aan een antwoord op een empirische vraag, maar focussen ook op persoonlijke inzichten en zelfontplooiing. Eén samenvatting van die verwachtingen (of effecten) vinden we in het boek *The Social Impact of the Arts: An Intellectual History* (2008) van Eleonora Belfiore en Oliver Bennett. Zij sommen acht functies op van cultuur – of acht manieren waarop cultuur impact kan hebben:

1. Corruptie: kan cultuur een slechte invloed hebben op onze verwachtingen en idealen?
2. Catharsis: kan cultuur ons een emotionele ontlading bezorgen?
3. Welzijn: kan cultuur een positieve invloed hebben op ons mentaal welzijn?
4. Educatie en zelfontplooiing: kan cultuur ons iets bijleren over de wereld om onszelf te ontplooien als 'betere' mensen?
5. Morele ontplooiing: kan cultuur ons leren hoe we moreel handelen?
6. Politiek instrument: kan cultuur ons helpen politiek te organiseren?
7. Sociale stratificatie: kan cultuur ons sociaal voordeel geven?
8. Pure esthetiek: kan cultuur ons plezier bezorgen puur als kunst?

Dit soort bevindingen dragen we bijna onwetend met ons mee en vertalen zich naar specifieke praktijken en verwachtingen in onze maatschappij. Dat kan op letterlijke en ludieke manieren. Zo zijn er tal van initiatieven die de 'geneeslijke kracht' van boeken thematiseren door middel van een genees-

kundige esthetiek, zoals boekendokters of The Poetry Pharmacy, die boeken voorschrijven op basis van jouw problematieken en noden. Het sijpelt ook door in onze verwachtingen, zo tonen socialemediaposts ons dat we lezen – momenteel – aantrekkelijk vinden. Dat aantrekkelijke gegeven is nog tamelijk subjectief, maar het is wel zo dat we lezen al langer associëren met kennis en intellectualisme.

Omgekeerd betekent een tekort aan boeken, lezen én geletterdheid dan ook een angst over die teloorgang van kennis en intellectualisme, zoals het debat ons ook vertelt. Zo zitten onderwijsprofessionals en ouders elke drie jaar nagelbijtend te wachten op de PISA-resultaten die ons meer vertellen over onder meer de leesvaardigheid van onze jongeren.

Niveau van leerlingen in Vlaanderen daalde nog nooit zo snel.

– VRT NWS –

PISA 2022: 25% van de Vlaamse vijftienjarigen haalt basisniveau leesvaardigheid niet.

– Iedereen Leest –

Hoewel de testen ook andere vaardigheden zoals wiskunde en wetenschappen meten – die beide ook negatief besproken werden in het debat – werd er vooral aan de leesvaardigheid een normatief debat gekoppeld. De leesvaardigheid van de Vlaamse leerlingen ging erop achteruit. Eén op de vijf leerlingen haalde het minimumniveau niet. Desondanks deden de jongeren het nog beter dan het gemiddelde. In de nasleep van soortgelijke berichtgeving volgden er steeds veel reacties op de leesvaardigheid en het belang van taal. In 2019, bij één van de vorige PISA-testen, reageerde Dirk Van Damme, toenmalig onderwijsexpert bij de OESO, bijvoorbeeld vooral op het gegeven van de taal in de testen.

Van Damme ziet een grote, maar nefaste trend die de laatste jaren in het onderwijs is binnengeslopen: een ‘nonchalante’ en ‘laissez-faire’ benadering van taal, één van ‘wanneer jongeren zich min of meer goed kunnen uitdrukken en in het dagelijks leven goed kunnen functioneren, is het al oké.’

– VRT NWS –

Verder geeft hij aan dat het anders moet, want

Taal is een fundamentele vaardigheid en taalontwikkeling is belangrijk voor de cognitieve ontwikkelingen, voor stappen naar meer abstraherend denken. Dan heb je een zorgvuldig taalgebruik nodig waarbij kennis van de taal noodzakelijk is.

– VRT NWS –

Ook bij onze noorderburen vormt de daling van leesvaardigheid een grote bezorgdheid omwille van de invloed ervan op een bredere kennisverwerving.

Hoe minder je leest, hoe minder je weet

De leesvaardigheid onder jongeren in Nederland is in één generatie tijd sterk afgenomen. Is de digitalisering daar debet aan? In andere gedigitaliseerde landen lezen jongeren wél goed. Uit analyse blijkt: het fundament van het onderwijsgebouw is rot.

– Van Dijk & Klaver, 2022 –

Na ons pleidooi om mensen te zien als *bodies that learn language*, is het zeker niet onze bedoeling om het belang van taal in vraag te stellen. Wat we in dit hoofdstuk wel willen doen, is een zicht krijgen op wat geletterdheid nu is in en volgens onze maatschappij. Het debat zegt ons daar al veel over. Vaak horen en lezen we variaties op stellingen als ‘onze leerlingen lezen niet meer,

kennen de klassieken niet meer’ of ‘kunnen niet meer lezen’; en heel vaak wordt er naar een bepaald (nieuw) medium gewezen dat daartussen komt: nu is het de smartphone, vijftien jaar geleden was het de computer, dertig jaar geleden was het de televisie, vijftig jaar geleden was het de film. Is het boek dan echt het ultieme medium? En wat kunnen we allemaal verwachten van die geletterdheid? En wat verwacht die geletterdheid van ons?

I Who Have Never Known Men

Via de smartphone leerden we nog niet zo lang geleden een nieuw boek kennen: *I Who Have Never Known Men* van Jacqueline Harpman. Het boek werd in 1995 geschreven en uitgegeven onder de Franse titel *Moi qui n'ai pas connu les hommes*, de Engelse vertaling *The Mysteries of Silence* verscheen in 1997. Ook in het Nederlands bestond er sinds 1998 al een vertaling. Desondanks werden van het boek tot voor 2019 slechts enkele exemplaren per jaar verkocht en verdween het grotendeels in de vergetelheid, tot het herontdekt werd door uitgeverij Vintage.

A colleague of mine found this book at the time when Trump was in [his first term] and The Handmaid's Tale was back in the bestsellers' list. So we read it and we were mesmerised by it.

– The Guardian –

Diezelfde uitgeverij werkte samen met de originele vertaler van het werk om een nieuwe vertaling van de tekst uit te geven in het Engels. Al snel sloegen de herinneringen aan postapocalyptische bestsellers zoals de *Handmaid's Tale* (1985) aan en belandde de vernieuwde versie uit 2019 op de radar van BookTok.

Het boek is wereldwijd een monsterhit: in Groot-Brittannië werden er in 2024 45.000 exemplaren verkocht, in de VS maar liefst 100.000. Nog opmerkelijker is dat het hier gaat om een Belgische ideeënroman van dertig jaar

oud, geschreven door een psychoanalist. Harpman vertoefde het grootste deel van haar volwassen leven in Brussel, maar de schrijfster kent slechts een fragmentatie van haar succes hier aan de Vlaamse kant van de taalgrens.

We leven in België nu eenmaal cultureel dermate rug-aan-rug dat boeken alleen de taalgrens oversteken als ze een omweg maken via het buitenland. Zeker nu I who have never known men zo'n succes is, is de kans groot dat Vlaamse jongeren Harpman nog eerder in het Engels lezen dan in het Nederlands.

– De Standaard –

Het is fascinerend dat een socialemediaplatform ons tot cultuur van de andere zijde kan leiden en het vertelt ons veel over hoe we maatschappelijk onze cultuur – soms jammerlijk – beleven met betrekking tot onze Vlaamse en Belgische nationaliteit. Het is een interessante context om mee te nemen wanneer we dieper ingaan op een normatief concept als geletterdheid. Zeker aangezien het rechtstreeks ingaat tegen heel wat opinies die de geletterdheid van jongeren beklagen in relatie tot hun gebruik van exact die sociale media.

We nemen het daarnaast ook mee in deze lezing, omdat geletterdheid een klein maar essentieel deel vormt van het verhaal. Harpmans narratief kadert zich namelijk als een kadervertelling: het begint met ons te vertellen wat we lezen voordat we effectief tot het plot komen:

Terwijl ik deze woorden schrijf, eindigt mijn verhaal. Alles rond me is op orde en ik heb de laatste taak vervuld die ik mezelf had opgelegd.

– p. 4 –

De laatste taak die ze zichzelf oplegt, is namelijk het neerschrijven van haar eigen verhaal.

Het verhaal beschrijft de gevangenschap van veertig vrouwen in een ‘cel’, bewaakt door mannen die hen voorzien van water, voedsel en stroom. Hoewel er niets van hen verwacht wordt, mogen ze elkaar niet aanraken, geen ruzie maken en geen zelfmoord plegen. Niemand van de vrouwen weet hoe ze daar terechtwamen. Wanneer er een sirene afgaat, weten de vrouwen te ontsnappen uit hun cel en ontdekken ze dat ze op een andere planeet dan de Aarde zijn: een dorre planeet, waarop ze nog talloze andere ‘cellen’ vinden. Ook die andere cellen bevatten telkens veertig gevangenen en enkele bewakers. Maar bij deze cellen konden de gevangenen en bewakers niet ontkomen aan een dodelijke gebeurtenis. De negenendertig metgezellen van het hoofdpersonage hebben enkel vage herinneringen aan een ‘chaos’ en concrete herinneringen aan de vroegere wereld. De uitzondering hierop is het hoofdpersonage – die hier en in de rest van het boek aan het woord is. Zij is te jong om herinneringen te hebben aan de wereld voor de opsluiting. We refereren aan haar als ‘het kind’, omdat zij – in tegenstelling tot de andere vrouwen – niet volwassen is bij het begin van de gevangenschap. Hoewel we haar bestaan van begin tot eind te lezen krijgen, krijgen we geen antwoorden op onze vragen over wat er is gebeurd of over de wereld buiten haar belevingswereld. Haar woorden – geschreven herinneringen vanuit haar perspectief – zijn het enige middel tot deze vertelling.

Aan het begin van het boek schrijft het hoofdpersonage uitgebreid waarom ze haar verhaal op papier wil zetten.

Het kostte me maar een maand, wat mogelijk de gelukkigste maand van mijn leven was. Ik begrijp dit totaal niet: tenslotte, wat ik beschreef, was enkel mijn vreemde bestaan wat me niet veel geluk had gebracht. Is er een tevredenheid in de poging tot herinnering wat een eigen voeding voorziet, en is wat iemand herinnert minder belangrijk dan de actie van herinnering?

– p. 4 –

Het personage lijkt een intern geluk uit dit schrijfproces te halen, wat niet te koppelen valt aan de herinneringen zelf. Ook aan het einde van het verhaal wordt dit aangehaald.

Zolang de papieren gevuld met mijn schrift op deze tafel liggen, kan ik een realiteit worden in iemands gedachten. Dan zal alles uitgewist worden, de zonnen zullen uitbranden en ik zal verdwijnen in het universum.

– p. 184 –

Waar het wel om draait, is het bredere idee van herinneren als concept; impliciet vertelt ze ons hier dat ze niet vergeten wil worden en dat het schrift helpt om dat waar te maken – ook als niemand het ooit leest. Op die manier is het een omgekeerde invulling van de mythe van de bibliotheek, waarin we alle kennis zouden terugvinden; hier gaat het om de eigen kennis te kunnen delen en via die wijze te blijven ‘bestaan’.

Die mythe van kennisdeling via de letteren wordt hier zo ontzettend concreet en tastbaar. Het hoofdpersonage stuit op het einde van haar leven op een ondergrondse bunker, die vormen van luxe aanbiedt die ze nooit eerder kende: hout op de muren, tapijt onder haar voeten en luxueuze meubels. Maar het allerbelangrijkste is de plank met boeken:

Er was zoveel om te onderzoeken en alles opnemen was zo spannend dat ik me nog niet had gerealiseerd dat een van de versieringen aan de muur een plank vol boeken was. Mijn hoofd begon opnieuw te draaien, en ik leek eeuwig te staren naar de boeken. Ik had mijn tuinboek gelezen en herlezen en kende het vanbuiten. Ik kon voelen hoe mijn ogen zich openden voor dit geschenk en om over de schok te raken, begon ik te tellen: er waren 19 boeken, 8 die zeer dik waren, zo’n drie vingers wijd.

– p. 173 –

Tot voordien was lezen zelf de kennis die ze in boeken zocht. Ze kent haar tuinboek dan ook al vanbuiten. De enige reden om dat te blijven lezen was om haar technische geletterdheid – in de vorm van lezen en schrijven – bij te spijkeren. Op basis van haar ontdekking besluit de protagonist om in deze bunker te blijven tot het einde van haar dagen.

Aangezien ik nauwelijks buitenkom dezer dagen, spendeer ik veel tijd in een van de armstoelen terwijl ik de boeken herlees. Ik nam pas recent een interesse op voor de prologen. De auteurs vertellen over zichzelf en leggen uit waarom ze een boek schrijven. Dit verrast me: het was waarschijnlijk gewoonlijker in die wereld dan in degene waarin ik heb geleefd om de kennis die ze hadden door te geven? Ze voelen vaak de nood om te benadrukken dat ze het boek niet vanuit een ijdelheid schrijven, maar omdat iemand het hen vroeg en dat ze lang en hard moesten nadenken voordat ze de vraag accepteerden. Hoe vreemd! Het suggereert dat mensen niet gretig waren om te leren en dat je je moest verontschuldigen voor de wens om kennis door te geven.

– p. 1 –

Ze ziet boeken dus inherent als middel om kennis over te dragen, zowel de kennis die ze vergaart via de boeken als de woorden die ze zelf zal schrijven. Tot voordien waren de negenendertig vrouwen rond haar de enige bronnen van informatie over de wereld en de samenleving waarin zij vertoefden en waaruit het hoofdpersonage is voortgekomen. Voor haar is het ondenkbaar dat je kennis niet zou willen delen. Alle kennis die via de negenendertig vrouwen niet gedeeld werd, was namelijk ontoegankelijk voor haar totdat ze op deze boeken stuitte. Ze bieden via hun woorden een nieuwe blik – scherm – op de wereld die haar vreemd is.

Dat de vrouwen of de auteurs van de boeken op de plank hun kennis niet willen delen, lijkt het hoofdpersonage dan ook vreemd. Daar waar het voor

hen vanzelfsprekend is om kennis te delen via onderwijs of mediums zoals boeken, moet ‘het kind’ hier steeds zelf actief naar op zoek gaan: ze vraagt haar metgezellen om haar te leren lezen, om haar te vertellen over het vrouwelijk lichaam en om hun alledaagse levens uit te doeken te doen bij haar. Ze is ‘een voorbeeld van een persoon opgebracht zonder kennis’ (Mackintosh in Harpman, p. viii). Ook in de boeken gaat ze actief op zoek naar kennis en dat leidt tot haar finale taak: haar eigen kennis delen door haar leven op te schrijven.

Dat het hoofdpersonage deze taak op zich kan nemen, is te danken aan haar vriendin en zorgfiguur Anthea, die ‘het kind’ de taal leert; vooral gesproken maar ook geschreven. Uit haar rapportage blijkt echter dat dit niet altijd een simpele opdracht is: ‘Over de jaren heb ik geleerd om vloeiend te lezen; schrijven is veel moeilijker, maar ik ben uitdagingen nooit uit de weg gegaan.’ (p. 3) Dat deze invulling van technische geletterdheid altijd een uitdaging is geweest, blijkt ook uit haar eerste indruk van de boeken:

Eerst was ik zo geïntimideerd dat wanneer ik ze probeerde te ontcijferen vanop een afstand, ik dacht dat ik vergeten was hoe ik moest lezen. Ik hief mijn hand op en nam er een – het voelde verrassend zwaar – dan zette ik het neer op zijn zijkant. Erop stond: Elementary Treatise on Astronautics. Ik opende het. De pagina’s waren vol woorden en rare tekens waarvan ik er een paar herkende die Anthea me geleerd had: plus, min, vermenigvuldig met, deel door en is gelijk aan.

– p. 173 –

Door deze technische geletterdheden kan ze de boeken lezen en haar eigen boek schrijven. De wiskundige tekens tonen aan dat het hier niet gaat om slechts één geletterdheid; we moeten ook de symbolen van de wiskunde leren kennen. Zoals we in relatie tot Burke al bespraken, is het ook belangrijk dat we **symboolwijs** worden. We moeten naast taal ook symbolen leren herkennen, lezen en gebruiken om daarmee te communiceren, zoals de wiskundige

symbolen illustreren. Ook hoe de taal precies werkt (grammatica), leggen de vrouwen haar – al dan niet onvolledig – uit. Al leren ze hierbij ook nog van elkaar: ‘Waarom proberen we niet beter te spreken?’ (p. 107) Het suggereert dat er variaties in geletterdheid zijn die ‘beter’ zijn dan andere. Daarmee verwijzen we naar de **standaardtaal** die we historisch nodig hadden om breed met elkaar te communiceren.

Toen de boekdrukkunst ontstond, was er een wens om kennis breed te delen. Daardoor ontstond er nood aan een gemeenschappelijke taal. Vanuit die standaardtaal verbetert Anthea de taalkundige fouten van het hoofdpersonage en leren de vrouwen het hoofdpersonage de taal aan, ook als ze elkaar al begrijpen zonder zich aan te passen aan de standaard. Het is ook die standaardtaal die vandaag bij ons centraal staat in de klas: in navolging van de klassieke talen leren we ook in het moedertaalonderwijs een basis van grammatica en woordenschat met een focus op receptieve vaardigheden als leesvaardigheid en een basis van productieve vaardigheden als schrijven. Ook literatuur, zoals de boeken die het hoofdpersonage tegenkomt in de bunker, werd aanvankelijk gebruikt ten voordele van schrijfvaardigheid en leesvaardigheid in plaats van een interesse in de literatuur zelf.

Vanuit die standaardtaal wordt echter niet enkel bepaald hóé het hoofdpersonage leest, maar ook wát ze leest. De standaardtaal haalt voordeel uit een gedeeld kader, niet enkel in woordenschat en grammatica, maar ook in culturele referenties en doelgroep. Die culturele referenties worden vertaald naar een (literaire) **canon** (het beste wat de cultuur ons te bieden heeft) en een **culturele geletterdheid**: gedeelde kennis van culturele vormen, begrippen en voorbeelden die spreken voor gedeelde waarden en normen van een gemeenschap. Het debat en met name politici leggen een gedeelde culturele geletterdheid dan ook aan de basis van gemeenschappelijke normen en waarden, een ideologische strategie die een groep creëert en daarbij anderen uitsluit op basis van gedeelde kennis.

Maar ondertussen zien we dat deze ideeën ook in de hedendaagse klaslokalen nog steeds lonken in de selectie van materialen en de samenstelling van

het curriculum – ook als de focus ligt op de lezer zelf en het vergroten van diens vaardigheid en plezier. Wanneer we in ons huidige debat geletterdheid bespreken, hebben we het dan ook vaak over twee uitersten: enerzijds de technische vaardigheid van lezen en schrijven, anderzijds het lezen van hoogstaande literatuur. De *back-to-basics-beweging* in de literaire cultuur pleit voor een herwaardering van de kennis vastgelegd in de literaire canon en de culturele geletterdheid. Daarbij is er ook een verbinding van het humanistische gedachtegoed met het lot van de boekencultuur: we interpreteren taal, boeken en cultuur namelijk als iets inherent menselijks. Ook cultuurfilosoof George Steiner leest de teloorgang van literatuur op deze manier; hij linkt de taal met het ontstaan van de mens en ziet de verdwijning van de taal als directe oorzaak van het verdwijnen van de mens. Opnieuw is het fascinerend om te lezen dat *I Who Have Never Known Men* deze ideologie capteert.

Ik realiseerde me toen dat ik nooit nadacht over mijn verleden. Ik leefde in een doorlopend heden en vergat gradueel mijn verhaal. Eerst vertelde ik mezelf dat het geen groot verlies zou zijn aangezien me niets was overkomen, maar al snel was ik gechoqueerd door die gedachte. Als ik ten slotte een mens was, was mijn verhaal net zo belangrijk als dat van King Lear of prins Hamlet waarover William Shakespeare zich in detail gebogen had. Ik maakte de beslissing zonder ervan bewust te zijn: ik zou hetzelfde doen.

– p. 173 –

Ook voor het hoofdpersonage van dit boek blijkt de culturele geletterdheid in de vorm van canonieke literatuur een grote stap in haar bewustzijn over haar menselijkheid. Zoals Mackintosh beschrijft in de inleiding, is lezen niet zomaar ‘een passieve ervaring, maar een die provoceert, die ergert, die ontroert’ (Mackintosh in Harpman, p. xiii). Het is ook een vraag die het hoofdpersonage zichzelf stelt:

Het klopt dat ik niets (van die wereld) ken en dat ik geen herinneringen heb aan mijn eigen kindertijd. Misschien ben ik daarom zo anders dan de anderen. Ik mis ongetwijfeld bepaalde ervaringen om volledig menselijk te kunnen zijn.

– p. 114 –

Hoewel de titel van het boek dus suggereert dat het hoofdpersonage nooit ‘de mens’ gekend heeft, ziet ze na het lezen van de werken van Shakespeare ook menselijkheid in zichzelf – althans genoeg om haar eigen (menselijk) verhaal op te schrijven. Op die manier sluit het boek aan bij heel wat ideologisch gedachtegoed over culturele geletterdheid, die cultuurcritici regelmatig aanhalen in het debat (Soetaert, 2006):

- Literatuur bevat gedeelde kennis.
- Literatuur leert ons normen en waarden.
- Literatuur vestigt het Bildungsideaal in onze maatschappij.

Ongeletterdheid van een individu – of een generatie, zoals het debat ons vertelt – zou dus leiden tot een teloorgang van al deze zaken, niet enkel in het ideologisch begrip, maar ook in het functioneren. Lezen is in de eerste plaats namelijk een basisvaardigheid voor het functioneren in het sociale leven: om deel te nemen aan de democratie en de arbeidsmarkt. In die zin wordt ongeletterdheid ook iets om te bestrijden; het is een neutraal instrument ‘tegen werkloosheid, armoede en uitbuiting en vóór emancipatie, democratie en welvaart’ (Soetaert, 2006, p. 21).

Die waarde van geletterdheid wordt echter in vraag gesteld in dit boek. Hoewel lezen en schrijven het hoofdpersonage een manier geven om ‘de menselijkheid’ in de verloren maatschappij en in zichzelf te leren kennen door middel van verhalen, is het nog maar de vraag of die geletterdheid haar echt iets oplevert. Geletterdheidsdeskundige Peter Mortensen bevraagt geletterdheid als neutrale of universele ‘kracht’. Hij beargumenteert dat de kracht van de nauwe invulling van geletterdheid sterk afhankelijk is van de regionale dynamiek en het nationale discours. Zo beschrijft hij afgesloten

gemeenschappen zoals de Appalachen in Amerika (1994), waarvoor ‘alternatieve’ invullingen van geletterdheid voordeliger kunnen zijn, zoals specifieke ambachten en lokale vormen van communiceren.

Ook voor het hoofdpersonage zouden wetenschappelijke geletterdheden misschien relevanter geweest zijn om antwoorden te vinden op haar vragen over waarom ze zich op een andere planeet bevindt en wat er is gebeurd met de mensen die gestorven zijn in de andere cellen. De vrouwen geven ook aan dat ze niet heel vindingrijk zijn en dat ze betere *survival skills* kunnen gebruiken om eten te bemachtigen en kleren voor zichzelf te maken. Hoewel het boek geletterdheid dus aantoonde als normatief/ideologisch begrip, waarbij leesvaardigheid en kennis van literatuur naar voren geschoven worden als rechtstreekse link met menselijkheid, breekt het boek de enkelvoudige geletterdheid ook open.

Vanuit de New Literacy Studies namen geletterdheidsstudies een belangrijke wending door het werk van Brian Street en zijn etnografisch onderzoek naar geletterdheidspraktijken. Hij verwierp het ‘autonoom’ model dat bepaalde vormen van geletterdheid prioriteert, zoals lezen en schrijven. Street stelt de vraag wie bepaalt wat ‘geletterdheid’ is. Ook in onze huidige gedigitaliseerde context is die meervoudige geletterdheid van groot belang. Door de digitalisering zien we een variëteit aan media en komen we niet enkel in contact met het geschreven woord, maar ook met het gesproken woord, het bewegende beeld en de klank die vandaag op één drager samenkomen – op dagelijkse basis. We bespraken al dat de huidige back-to-basics-cultuur nieuwe media durft te zien als hindernis in de verwerving van geletterdheid volgens het autonome model. Een deel van het probleem hierbij zit al in het woordgebruik: boeken worden daarbij niet gezien of benaderd als media, terwijl ook zij dragers van kennis zijn – zoals we hierboven aantoonde. Naar aanleiding van deze inzichten schreef The New London Group (1996) een manifest met de titel ‘A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures’, dat pleit voor een herkenning van meervoudige geletterdheid in het onderwijs, zowel in de context van globalisering als in die van digitalisering.

2. HET GELETTERDHEIDS-NARRATIEF VAN *WUTHERING HEIGHTS*

Als we ervan uitgaan dat geletterdheid aan de basis ligt van het functioneren op de arbeidsmarkt, is het niet onverwacht dat we maatschappelijk een link zien tussen geletterdheid en sociale status. Vanuit de geletterdheidsstudies – specifiek New Literacy Studies – wordt onderzocht of er daadwerkelijk een effect van geletterdheid is op sociale status en mobiliteit, zie onder andere *The Race between Education and Technology* (2008) van Claudia Goldin en Lawrence F. Katz. New Literacy Studies voegt hier echter een kritische laag aan toe door zich af te vragen voor wie er wel degelijk sprake is van deze sociale en economische vooruitgang en welke verwachtingen dat creëert. Ze zoeken deze antwoorden niet enkel in letterlijke gebeurtenissen in de maatschappij, maar kijken ook naar verhalen en mythevorming. Vanuit die invalshoek analyseren ze geletterdheid ook in het **geletterdheidsnarratief**.

Een eenvoudige beschrijving van het geletterdheidsnarratief is een narratief waarin we zien hoe iemand (een) geletterdheid verwerft. Dat betekent niet per se dat een film, boek of serie zich ook omschrijft op die manier en dat het enkel de narratieven betreft die op een directe manier aantonen hoe een persoon leert lezen, schrijven of spreken. Vaak betreft de film andere thema’s en onderwerpen, maar aan de groei van het personage komt wel een verwerving van een geletterdheid te pas. Wanneer we een tekst op deze manier benaderen, ligt de focus op de analyse van die geletterdheidsverwerving én het sociale proces ervan. Vragen die daarbij centraal kunnen staan, betreffen de noodzaak van een geïnstitutionaliseerd leerproces tot geletterdheid; de relatie tussen geletterdheid en socialisatie (zich inwerken in en passen bij de maatschappij), tewerkstelling en mobiliteit; de continuïteit en de spanningen tussen schrijven en spreken; de invloed van populaire en literaire genres op de vorming van die geletterdheid en de rol van gender in geletterdheidsverwerving. Met andere woorden: wat is de invloed van geletterdheid op de