

## 'Open alle kanalen'

Vandermeersche, Geert; De Backer, Free

*Published in:*  
Cahier voor Literatuurwetenschappen

*Publication date:*  
2021

*License:*  
Unspecified

*Document Version:*  
Accepted author manuscript

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*  
Vandermeersche, G., & De Backer, F. (2021). 'Open alle kanalen': Een meervoudige kijk op literatuuronderwijs. *Cahier voor Literatuurwetenschappen*, 13, 187-194. [15].

### Copyright

No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form, without the prior written permission of the author(s) or other rights holders to whom publication rights have been transferred, unless permitted by a license attached to the publication (a Creative Commons license or other), or unless exceptions to copyright law apply.

### Take down policy

If you believe that this document infringes your copyright or other rights, please contact [openaccess@vub.be](mailto:openaccess@vub.be), with details of the nature of the infringement. We will investigate the claim and if justified, we will take the appropriate steps.

## **‘Open alle kanalen’. Een meervoudige kijk op literatuuronderwijs**

Geert Vandermeersche & Free De Backer (Educatiewetenschappen, Vrije Universiteit Brussel)

Literatuur heeft op andere kunsten nog voor dat het min of meer een plek heeft in het secundair onderwijs. Hoewel de uren en aandacht voor romans of poëzie spijtig genoeg steeds meer onder druk komen te staan, is dat niets in vergelijking met de bijna-afwezigheid in het onderwijs van architectuur, dans, of nieuwere vormen van conceptuele of mediakunst die in het artistieke veld wel volop aandacht genieten. Of men kan de vergelijking maken met kunstvormen zoals beeldende kunst, film of theater, die dan weer vaak utilitair aan bod komen in het secundair onderwijs, als illustratie van een thema of bij een bezoek aan het jeugdtheater of de bioscoop. In die gevallen is er nauwelijks een kritische omkadering.

We kunnen ons de vraag stellen wat het verschil in de positie van literatuur tegenover de andere kunsten verklaart, zelfs als literatuuronderwijs als precair omschreven wordt zoals Benjamin Biebuyck (2019) doet in zijn bijdrage. Wie literatuuronderwijs wil legitimeren, wijst er vaak op dat het lezen van literaire teksten de analytische vaardigheden aanscherpt, leerlingen hun persoonlijke smaak laat uiten, taalverwerving ondersteunt of een noodzakelijke pijler is wanneer de leerling het nationale, culturele erfgoed wil begrijpen (zie het recente debat over een ‘culturele canon’). Dat de leerling een uniek

artistieke taal kan verwerven, komt minder aan bod. Binnen het vakoverschrijdende idee van een schoolcurriculum zijn zulke connecties met taal- en cultuuronderwijs vanzelfsprekend wenselijk, maar de vraag blijft of literatuuronderwijs an sich enkel te herleiden is tot taal- en/of een soort van erfgoedonderwijs. Is dat alles wat een leerling kan halen uit de omgang met literatuur? Het valt daarbij op dat de zwaartepunten komen te liggen bij tekstanalyse met focus op het specifieke, literaire tekstgenre, een uiting van persoonlijke voorkeuren (zonder een diepere reflectie op persoonsvorming), de verfijning van een al verworven leesvaardigheid, of het verwerven van traditionele kennis, zoals literatuurgeschiedenis of een leeslijst. De kritiek op literatuuronderwijs komt dan ook makkelijk in de vorm van vragen als ‘waarom net deze literaire teksten of auteurs, en niet de vele nieuwere en schijnbaar relevantere visuele of digitale media?’, of ‘waarom net deze selectie van culturele vormen en niet die uit een andere traditie?’.

Het is verleidelijk om vakken die zichzelf in het verdomhoekje zien, te legitimeren aan de hand van populaire discoursen zoals STE(A)M of de ontwikkeling van een creatieve *mindset*. Het is niet verwonderlijk dat zulke discoursen de leraar die uit liefde voor literatuur koos niet helemaal bevredigend in de oren klinken. Het is daarom noodzakelijk om de esthetische ervaring van het literaire lezen als lens te gebruiken, zodat we de positie van literatuuronderwijs beter begrijpen en kunnen versterken. We moeten onderzoeken hoe literatuuronderwijs net een onderdeel kan zijn van een breder esthetisch

onderwijs. Pas dan kunnen we het hebben over wat de academische literatuurstudie kan doen om in dialoog te treden met het secundaire onderwijs.

### **De esthetische ervaring & onderwijs**

In het literatuuronderwijs kunnen we drie verschijningsvormen van kunst in onderwijs herkennen: onderwijs door kunst, kunstonderwijs en esthetisch onderwijs. Belangrijk is telkens de vraag hoe het kunstwerk of de esthetische ervaring zich verhoudt tot leren. Deze vormen dienen vooral om de onderwijspraktijk te verduidelijken: het zijn geen strikt afgeleide categorieën, aangezien ze overlappen en elkaar kunnen ondersteunen.

De eerste vorm, onderwijs door kunst, behelst alle vormen waarbij een pedagogische inhoud of vaardigheid wordt aangebracht door het gebruik van kunst iemand leert over de toestand van de 19de-eeuwse kinderarbeid door Charles Dickens te lezen, ontwikkelt een grotere verdraagzaamheid tegenover andere culturen door muziek te beluisteren, enzovoorts. De tweede vorm, kunstonderwijs, herkennen we natuurlijk in het buitenschoolse deeltijds kunstonderwijs, waarin de leerling op technische wijze een instrument leert bespelen, of muziektheorie aanleert. Deze benadering houdt dus eveneens in dat men de theoretische kaders en analysemethoden leert die kunnen bijdragen tot een beter begrip van kunst of in dit geval muziek. In feite zou het leren van literatuurgeschiedenis, het narratologisch analyseren van een roman of het cultureel

contextualiseren van metaforengebruik in een gedicht dit steeds voor ogen moeten houden: ons meer inzicht geven in literaire werken.

Dan rest er nog de laatste vorm, esthetisch onderwijs. Het is een begrip dat verteruggaat, van het Griekse *aisthesis* tot Friedrich Schillers *Brieven over de esthetische opvoeding van de mens* (1794-1795). Voor een beter begrip gaan we te rade bij de Amerikaanse onderwijsfilosofe Maxine Greene die het probeerde te begrijpen vanuit het idee van 'esthetische geletterdheid' (Greene 1981). Net zoals wiskunde- en taalonderwijs kunnen steunen op respectievelijk gecijferdheid of geletterdheid, moet er in esthetisch onderwijs een esthetische geletterdheid worden ontwikkeld. Op dit vlak kunnen de kunsten een volwaardige plek innemen in het formele onderwijs en zodoende bijdragen aan andere pedagogische doelen. Vanuit dit kader bekeken krijgt literatuur ook meer diepgang dan wanneer leerlingen bij het lezen enkel een smaakoordeel delen, een analysemethode toepassen of een bepaald historisch normatief kader leren kennen in de vorm van literatuurgeschiedenis.

Greene geeft enkele elementen aan van deze esthetische geletterdheid: het gaat om het verwerven van specifieke kunsttalen, die niet enkel fungeren als symbolische repertoires maar ook kunnen worden gezien als 'ways of perceiving and imagining' (Greene 1981: 120). Dit zijn niet de theorieën over of analysemethoden van kunst, maar dit is de 'taal' van de kunst zelf: de manieren om bijvoorbeeld kleur, klank of beeld te gebruiken in een artistieke creatie. Deze aanpak moet vanzelfsprekend leiden tot een dieper

beleven van kunstwerken, maar ook tot een grotere betrokkenheid op de wereld. De esthetisch geletterde mens is immers in staat om de concreetheid van de wereld te zien, aangezien het in de kunsten gaat om een experiment met kleur, klank, gevoel, of de zoektocht naar nieuwe vormen om die wereld te beschrijven. Door kunst kan die wereld anders vormgegeven worden, en dus anders gedacht worden. Door zich te verplaatsen in deze symbolische representaties kan de lezer, kijker, luisteraar, ruiker, voeler of proever het gebrek in onze concrete wereld zien, en zoals Greene het stelt, een stap zetten om die wereld te herstellen. Hier ligt dan ook het politieke potentieel van esthetisch onderwijs.

Het is immers zo, stelt Greene, dat een esthetische ervaring vanuit zichzelf een vraag (of probleemstelling) kan oproepen. De esthetische representatie zal immers nooit samenvallen met ons beeld van de werkelijkheid. In die kloof en door de specifieke taal van de kunst ontstaan vraagstellingen: een vraag over de denkpatronen van een personage kan leiden tot een interesse in psychologie, een onbehagen bij de representatie van onbekende cultuuruitingen kan leiden tot antropologische vragen, enzovoorts. Het is aan de leraar om hier de verbeelding van hun leerlingen los te weken van een routinematige manier om de wereld te aanschouwen of beleven. Op dat moment kunnen theorieën of analysemethoden deze vraagstelling ondersteunen.

## **Literaire geletterdheid**

Greene (1981) schreef het essay zonder kennis van de explosie aan onderzoek over geletterdheid, in de zogenaamde New Literacies. Anders dan de traditionele invulling van culturele geletterdheid wijzen deze onderzoekers erop dat een geletterdheid eerder een manier is van handelen in een bepaalde context met een bepaald medium. Bovenal bestaat geletterdheid niet in een vacuüm: het is niet zomaar een vorm van kennis of vaardigheden die men kan verwerven zonder daarbij ook een ideologie en een manier van zijn aan te leren. Zoals James Paul Gee het stelde, geletterdheid is ‘fully attached to “other stuff”’: to social relations, cultural models, power and politics, perspectives on experience, values and attitudes, as well as things and places in the world’ (Gee 2008: 1). De geletterdheid die we ons eigen maken, hangt dus samen met een manier van ‘in de wereld zijn’ en deel uit te maken van een bepaalde groep: een identiteit, dus. We leren dat er regels en verwachtingen zijn over hoe we ‘goede’ (of ‘slechte’) wetenschappers, leraren, muzikfans, lezers, etc. moeten zijn. We zijn ook steeds lid van diverse groepen, gebruiken diverse media en leren dus de gepaste geletterdheden voor al deze situaties. Mensen komen zo in het bezit van meervoudige geletterdheden omdat we ons continu in en uit een bepaalde groep (of institutie) bewegen en andere media hanteren. We zijn de keurig sprekende leraar op een werkvergadering, de kwade twitteraar op sociale media en de passionele boekenliefhebber in een leesgroep. Volgens de onderzoekers van de New Literacies, is het ook de

verantwoordelijkheid van het onderwijs om leerlingen niet enkel te bekwamen in een selectie van die geletterdheden (in hun volle, socialiserende begrip), maar ook om hen te leren navigeren tussen verschillende registers, taalsituaties en dus identiteiten. Elke cultuurbemiddelaar (in de brede zin) kan zich dus afvragen hoe we bruggen kunnen bouwen tussen geletterdheden en identiteiten.

Hier is Benjamin Biebuycks (2019) opmerking over de ‘gedecconnecteerde’ positie van literatuur een diepere reflectie waard. Niet zozeer omdat literatuur en het boek los zouden staan van andere media en verzuipen in de visuele populaire cultuur. Dit blijkt immers niet het geval: de verhalen en thema’s uit de boekencultuur blijven inspiratiebronnen voor de massa- en digitale cultuur. Het gaat er eerder om of er voor adolescenten een bepaalde rol of identiteit klaarligt waar zij in kunnen stappen als lezer en of jongeren de verbindende stap kunnen maken van hun online of niet-lezende identiteit naar de meer reflectieve of verbeeldende identiteit van de boekenlezer. Literatuuronderwijs is bij voorkeur persoonsvormend, waarbij de leraar in de eerste plaats een rolmodelfunctie kan vervullen. Maar het gaat verder ook over welke manieren van lezen en dus posities van subjectiviteit beschikbaar worden gemaakt voor jongeren. Vandaag zijn dat eerder de uitersten van de BV of influencer die vanuit een individuele smaak deelt wat een cultuurobject hen deed voelen en van de kritische, academische literatuuranalyse. Misschien is het niet verwonderlijk dat veel jongeren voor de eerste positie kiezen



aangezien die explicieter verbonden is met een duidelijk omschreven identiteit die de jongere kan innemen.

### **De zoektocht naar zekerheid**

Wat de juiste weg is naar academisch competent lezen, blijft onzeker. In die onzekerheid grijpen we snel naar vastomlijnde modellen. Het is een kenmerk van hedendaags didactisch onderzoek waar Gert Biesta (2012) al op wees. Al te vaak gaat de zoektocht naar efficiëntie en toepasbaarheid voorbij aan de vraag: waar willen we in dat onderwijs naar toe? Wat is, in de context van deze bijdrage, goed literatuuronderwijs? Een voorbeeld van deze situatie is het populaire *Lezen voor de Lijst*, bedacht door Theo Witte in zijn *Het Oog van de Meester* (2008). Om een antwoord te formuleren op het gebrek aan leesmotivatie en aan stimulerend literatuuronderwijs, wil Witte bepalen welke fasen leerlingen doorlopen in hun ontwikkeling naar literaire competentie. Op basis daarvan zou de leraar een aangepaste didactiek kunnen toepassen. Witte doet dit op basis van enerzijds bestaande modellen uit de ontwikkelingspsychologie (en literaire theorieën) en anderzijds een analyse van leesdossieropdrachten en inschattingen van literatuurdocenten. Hij levert zo een nuttige bijdrage aan het denken over literatuur door de fasen gedetailleerd te beschrijven met aandacht voor aspecten zoals motivatie, kennis van literaire techniek, praten over literatuur, enzovoorts.

Naast de vraag in hoeverre literaire competentie opgevat kan worden naar analogie met ontwikkelingspsychologische modellen, is er vooral een gevaar voor de reproductie van heersende opvattingen over literair lezen. Het is weinig verrassend dat de hoogste en dus meest gewaardeerde niveaus overeenkomen met letterkundig en academisch lezen. Hieruit spreekt een voorkeur voor een bepaald soort identiteit of rol voor de lezer, met bijbehorende geletterdheid en dus manier van zijn. Hiermee blijven we in hetzelfde rondje draaien bij de problemen van ontleding en demotivatie in het literatuuronderwijs.

Dat Witte de heersende opvattingen over literaire kwaliteit reproduceert, wordt vooral duidelijk wanneer hij en zijn docentexperten representatieve boektitels toekennen aan elk van de niveaus. Dit gebeurt aan de hand van een vijfpuntenschaal (van eenvoudig naar complex) ingevuld door een panel van docenten: er worden daarbij geen pogingen gedaan om een rem te zetten op subjectieve of maatschappelijke vooroordelen over wat literair kwalitatief is. Het blijft daarnaast onduidelijk hoe bijvoorbeeld het lezen van een boek als *De aanslag* van Harry Mulisch (niveau 4) lezers zal helpen om meer ‘verteltechnisch en stilistisch raffinement’ te verkrijgen, wat hij als een specifiek leerproces en een literatuurdidactisch doel omschrijft. De uiteindelijke lijst lijkt dan ook sterk op een soort literaire canon, waarbij eerder een inschatting van maatschappelijke waarde of esthetisch imago een rol heeft gespeeld dan wel de rol die het boek zou kunnen hebben in de ontwikkeling van literaire competentie.

Ons lijkt het nochtans de uitdaging om die vele contexten waarin jongeren spreken en leven deel te laten uitmaken van literatuuronderwijs, zoals ook blijkt uit het onderzoek naar geletterdheid. Het is zeker een meerwaarde dat de specifieke elementen van een competentie in academisch literair lezen geformuleerd worden. Tegelijkertijd moeten we ons ook bewust zijn van de relatieve draagwijdte van die specifieke geletterdheid. Er is immers recent terechte kritiek geuit op die vernauwde visie van een bepaald soort attitude in de academische literatuurstudie: de kritische afstandelijkheid. Rita Felski beschrijft in haar *The Limits of Critique* (2017) hoe deze houding dominant blijft binnen het academische literatuuronderwijs. Maar deze eenzijdige focus op ‘suspicious reading’ heeft een zekere ‘depleted language of value’ (5) doen ontstaan binnen de legitimatie van het lezen.

We weten hoe belangrijk het is om jongeren redenen voor het lezen te geven en die als leraar ook te belichamen in de lespraktijk. Een gezonde leescultuur, gedragen door volwassenen die er zelf belang aan hechten, is immers een belangrijke factor in het verhogen van leesmotivatie. Is het academisch literair lezen de enige rol die we waardevol vinden voor het literatuuronderwijs? Zien we andere manieren van lezen en dus lezer-zijn enkel als een opstapje naar het hogere goed van de kritisch-argwanende lezer?

## **Wat de lezer ons vertelt: een meervoud van functies**

Als we willen weten hoe literatuur een waardevolle plek kan innemen in het verdere leven en leren van lezers, is de beste optie nog steeds om bij henzelf te rade te gaan. Ondanks een gezond wantrouwen tegenover grandioze uitspraken zoals ‘kunst heeft mijn leven veranderd’, kunnen ervaringen van lezers wel richtinggevend zijn. Het lijkt vanzelfsprekend dat esthetische ervaringen een zekere impact hebben, al is dit eerder een geaccumuleerd fenomeen van lezen als gewoonte. Alhoewel we al vele eeuwen van denken over de functie(s) van kunst kennen, zoals Eleonora Belfiore en Oliver Bennett aantonen in hun *The Social Impact of the Arts* (2008), blijft dit eerder bij een veronderstelling. Uit eigen onderzoek komen catharsis, persoonlijke ontwikkeling, bijleren, zelfontwikkeling, morele ontwikkeling, enzovoorts naar voren als functies van wat een groep lezers online beschreef als significante leeservaringen. Uiteraard overlappen deze functies van lezen: het was nooit enkel één impact die in de beschrijvingen terug te vinden was. Door dit in kaart te brengen, blijkt ook dat ‘leesplezier’ als een soort van ultieme legitimatie voor literatuuronderwijs te beperkend is. Daarom zouden we graag Benjamin Biebuycks (2019) these over het verhogen van leesplezier graag uitbreiden: de impact van lezen is immers niet altijd plezierig, maar gaat soms ook gepaard met negatieve emoties of bevragingen van de eigen identiteit of de wereld rondom zich.

De uitdaging blijft hoe we deze verschillende functies vertalen naar een literatuurdidactiek voor lezers in hogere graden van het secundaire onderwijs en later. Cognitief-psychologisch onderzoek heeft geleid tot een gedegen leesdidactiek voor beginnende lezers, maar een diepgaande, didactische integratie van inzichten over de verschillende functies bij volwassen lezers kent nog veel obstakels. Als voorbeeld nemen we Timothy Aubry's beschrijving van een therapeutische leescultuur (lezen als persoonlijk welzijn) in de Verenigde Staten, waarbij lezers 'treat novels less as a source of aesthetic satisfaction than as a practical dispenser of advice or a form of therapy' (Aubry 2011: 1). Het is niet verrassend dat er wantrouwen bestaat tegenover deze vorm van lezen vanuit de academische literatuurstudie. Maar zoals Aubry zelf aangeeft, moeten we ons afvragen hoe we deze vorm van lezen kunnen aanwenden binnen een brede leescultuur. Dit geldt in feite voor alle manieren van literair lezen die vandaag minder aan bod komen binnen een literatuuronderwijs dat gericht blijft op expressie, analyse en vooral taalverwerving of het leren van 'cultureel' erfgoed.

### **Een kritische vriendengroep**

Uit dit alles mag blijken dat er bij het 'aandikken van de vriendschap tussen de academische literatuurstudie en het secundair onderwijs', zoals Benjamin Biebuyck (2019) dit beschrijft, een aantal andere 'vrienden' nodig zijn. Er is nood aan (ped)agogische,

cultuurfilosofische en didactische inspraak in de richting en vertaling van academisch onderzoek dat zich specifiek richt op de context van het literatuuronderwijs. De vraag over de richting van het onderwijs wordt in de eerste plaats gesteld in de (ped)agogiek. Daarom is het belangrijk om dit debat te blijven voeren. We kunnen daarvoor een beroep doen op (ped)agogische en empirische inzichten over de huidige status van kunst- en cultuurparticipatie (m.a.w. wat lezers en cultuurparticipanten zelf denken en doen) en op het denken over de mogelijke educatieve aspecten van kunst en literatuur. Maar ook onderzoek naar veranderingen in geletterdheid is hier relevant, net als een kritische meta-visie op didactisch onderzoek vanuit overkoepelende (ped)agogische kaders.

De (ped)agogische dimensie hierin is dat alle mensen cultuur maken, en dat een praktijk dus niet zomaar kan bestaan uit het aanpraten van een cultuur die al helemaal af is. Mensen zijn niet enkel symboolgebruikers, maar ook makers. Ze hebben elk een rol te spelen in de manier waarop zij zich cultuur eigen maken. Cultuur-, kunst-, of literatuuronderwijs bestaat dus bij voorkeur uit een dialoog waarbij culturen en geletterdheden die leerlingen al bezitten een startpunt zijn. De rol van de leraar is dan om een arsenaal aan selectie-, verdiepings-, maar ook verbindingsstrategieën toe te passen. Deze beslissingen kunnen enkel volgen uit een reflectie op specifiek (ped)agogische vragen. Hoe zie ik als leraar de verhouding tussen kunst, literatuur en onderwijs? Op welke geletterdheden kan ik me beroepen? Welke manieren van lezen kan ik aanspreken? Welke lezersrol bied ik aan een leerling? Het is een vorm van onderwijs die volop in de maak is.

Of zoals Raymond Williams het zei: ‘we should not, therefore, try to determine in advance what should be offered, but clear the channels and let all the offerings be made, taking care to give the difficult full space, the original full time, so that it is a real growth, and not just a wider confirmation of old rules’ (Williams 2001: 23).

## **Bibliografie**

Aubry, T. *Reading as Therapy: What Contemporary Fiction does for Middle-class Americans*. Iowa City: University of Iowa Press, 2011.

Belfiore, E. & Bennett, O. *The Social Impact of the Arts*. London: Palgrave Macmillan, 2008.

Biebuyck, B. ‘Zes thesen ove het academische literatuuronderwijs’, in: Wennerscheid, S. (red). *CLW 11. Tegen de natuur? Against Nature?*, Gent: Academia Press, 2019, 135 – 143.

Biesta, G. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers, 2012.

Felski, R. *The Limits of Critique*. Chicago: Chicago University Press, 2017.

Gee, J. P. *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (3rd ed.). New York: Routledge, 2008.

- Greene, M. 'Aesthetic Literacy in General Education', in: Soltis, J.F. (red.) *Philosophy and Education. 80th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1981, 115-141.
- Schiller, F. *Brieven over de esthetische opvoeding van de mens*. Amsterdam: Octavo publicaties, 2009 [1794-1795].
- Williams, R. 'Culture is Ordinary', in: Higgins, J. (red.) *The Raymond Williams Reader*. Oxford/Malden: Blackwell, 2001, 10-24.
- Witte, T. *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van HAVO- en VWO-leerlingen in de tweede fase van het voorgezet onderwijs*. Delft: Uitgeverij Eburon, 2008.