

**Pygmalion in beeld:
de mythe van geletterdheid**

Ive Verdoodt

Promotor: Prof. Dr. Ronald Soetaert
Co-promotor: Dr. Wilna A.J. Meijer

Proefschrift ingediend tot het behalen van de academische graad van
Doctor in de Pedagogische Wetenschappen

Voorwoord

Een voorwoord wordt geschreven als het werk af is. Het is het moment waarop de auteur of onderzoeker kan beginnen te recupereren van de geleverde inspanningen of – in ernstiger gevallen – zichzelf te ‘reanimeren’. Het onderzoek is tot een conclusie gekomen en het is tijd om het klavier voorlopig met rust te laten, want alleen maar schrijven is slecht voor de ruggengraat.

Deze studie spruit allereerst voort uit een fascinatie voor culturele verschillen tussen mensen, klassenverschillen of verschillen tussen *Discourses*, om een term van James Gee te gebruiken. In een samenleving waar de socio-economische klassen tot op zekere hoogte geïrodeerd zijn, worden de diepere relaties en verschillen tussen groepen van mensen meer en meer door culturele of ‘symbolische’ elementen bepaald. Die verschillen bepalen wie we kennen, wat we doen, waarin we geloven, wat we belangrijk vinden, waar onze interesses naar uitgaan, welke smaak we hebben, enzovoort. De socioloog Elchardus spreekt in dit verband van een samenleving opgedeeld in ‘symbolische klassen’.

Wie ervan droomt, de noodzaak ondervindt of ertoe gedwongen wordt om een ander cultureel milieu, klasse of *Discourse* te leren kennen, moet daartoe de nodige ‘geletterdheid’ verwerven. In dat proces van geletterdheidsverwerving speelt een mentor een belangrijke rol, aangezien die zijn ‘leerling’ kan verrijken of in verwarring brengen. De ongelijke machtsrelatie die tussen diverse *Discourses* bestaat, compliceert het proces van geletterdheidsverwerving. In onze samenleving bestaat er een mythe van geletterdheid: het geloof dat inwijding in en het beheersen van een ‘hogere’ *Discourse*, klasse of cultuur automatisch tot tal van ‘goede’ zaken en ‘betere’ levensomstandigheden leiden. De belangstelling voor die mythe vormt een tweede drijfveer voor deze studie.

Dit geloof in de positieve gevolgen van geletterdheidsverwerving – deze mythe – wordt op allerhande manieren en in de meest diverse ‘teksten’ verspreid en vormgegeven, maar ook gecontesteerd. We gaan ervan uit dat dit in onze hedendaagse mediamaatschappij niet in het minst gebeurt in visuele ‘teksten’, zoals populaire films, die vooral ook een publiek van jongeren aanspreken. Onze fascinatie voor film als invloedrijk medium is de derde ‘motor’ van ons onderzoek, waarbij we de bovenvermelde mythe onder de loep nemen zoals die belichaamd wordt in een aantal zogenaamde ‘Pygmalion-films’.

Een woord van dank is op zijn plaats aan iedereen die geholpen heeft om dit werk tot een goed einde te brengen. Dit geldt in de eerste plaats voor mijn promotor prof. dr. Ronald Soetaert, die in de voorbije jaren als intellectuele duizendpoot een niet aflatende inspiratiebron is geweest en dit in de toekomst ongetwijfeld zal blijven. In het bijzonder dank ik hem ook voor het geduld, de wijze raad en de talloze boeiende gesprekken. Dank aan mijn co-promotor dr. Wilna Meijer en de andere leden van mijn begeleidingscommissie prof. dr. Marc Spoelders en prof. Dr. Daniël Biltereyst. In het bijzonder dank ik hen voor de snelle reacties en het begrip voor de moeilijke omstandigheden van de laatste fase waarin mijn onderzoek moest worden afgewerkt. Dank verder aan mijn collega’s die op een of andere manier waardevolle hulp boden, in de eerste plaats dr. André Mottart en Bart Bonamie, en verder ook An De Bisschop, prof. dr. Martin Valcke, prof. dr. Antonia Aelterman, Brenda Byl, Marilou De Croock, Kris Rutten, Elien Sabbe en Isabel Raemdonck. Tegelijk dank ik ook het achtbare instituut waarbinnen ik werk, de Universiteit Gent, die mij het privilege schenkt om binnen een intellectueel stimulerende omgeving te kunnen werken.

Voorts gaat mijn bijzondere dank uit naar mijn broer Joris, die in zijn beste hoedanigheid van nachtraaf een onmisbare reddende hand toestak bij de afwerking van het manuscript. Ook Gino

Bulcke verdient een woord van dank voor zijn hulp bij de vormgeving. En tenslotte, *last but not least*, dank ik zowel mijn ouders als mijn vriendin Hilde. Zonder hun voortdurende steun was het nooit gelukt.

Ive Verdoodt
Gent, 9 oktober 2004

Inhoudstafel

Voorwoord

Inleiding

DEEL I

Hoofdstuk 1: Geletterdheid

Geletterdheid in crisis?

E.D. Hirsch en culturele geletterdheid

Openbaar debat en media

Geletterdheidsonderzoek: het autonome model versus het socio-culturele of ideologische model

Van geletterdheid naar geletterdheden: de New London Group en het concept Multiliteracies

Literacy practices en literacy events

Naar een brede omschrijving van 'geletterdheid': de *Discourses*-theorie van James Gee

Lifestyle
Identiteit
Discourse
Geletterdheden en Discourses

Media literacy

Lacune in het bestaande onderzoek van geletterdheid: populaire mediabeelden van geletterdheid

Hoofdstuk 2: *Cultural Studies* en Representatie-onderzoek van Onderwijs, Leraren en Geletterdheid

'Cultuur'?

Cultural Studies als actueel onderzoeksdomein

Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman

Het concept 'representatie' en representatie-onderzoek

The politics of representation
Beeldvorming

Cultuur en educatie: Henry Giroux

Henry Giroux tussen critical pedagogy en cultural studies
'The politics of culture' en 'media culture as pedagogy'
Kritiek op Giroux

Cultural studies of education: representatie-onderzoek van onderwijs en leraren

Lacune in het bestaande onderzoek: populaire representaties van de mythe van geletterdheid in film

DEEL II

Hoofdstuk 3: het concept mythe en 'de mythe van geletterdheid'

Mythe

Claude Lévi-Strauss: 'bemiddeling' tussen binaire opposities
Roland Barthes: mythe als 'gedepolitiseerde spraak' of ideologie
Semiotiek
Denotatie/connotatie
Mythologieën
Mythe = ideologie in narratieve vorm
Hollywood-mythen

De mythe van geletterdheid

Hoofdstuk 4: Onderzoeksopzet

Probleemstelling/Onderzoeksvragen

Dataverzameling

Analysemodel en interpretatiekader

Structuralistisch-narratieve analyse
Intertekstuele analyse

DEEL III

Hoofdstuk 5: *Pygmalion in beeld: My Fair Lady*

Shaws *Pygmalion*: synopsis

Shaws *Pygmalion* versus *My Fair Lady*

My Fair Lady: binaire opposities

Geletterdheid als 'bezieling' en empowerment

De Covent Garden-sequentie
De Wimpole Street-sequentie
De Ascot-sequentie
De bal-sequentie
De slot-sequentie

Geletterdheid als identiteitscrisis en assimilatie

Conclusie

Hoofdstuk 6:
***Pygmalion* in beeld: intertekstuele doorwerking in de hedendaagse populaire visuele cultuur**

Educating Rita

Synopsis
“Educating Rita, or an Open University Pygmalion”
Educating Rita: binaire opposities
Conclusie

Pretty Woman

Synopsis
Pretty Woman: “The Disney redoing of the Pygmalion myth”
Pretty Woman: binaire opposities
Conclusie

Nikita

Synopsis
Nikita: “a hi-tech Pygmalion tale for our own violent times”
Nikita: binaire opposities
Conclusie

She’s All That

Synopsis
She’s All That: “a George Bernard Shaw for Dummies production of Pygmalion”
She’s All That: binaire opposities
Conclusie

Small Time Crooks

Synopsis
Small Time Crooks: “an evil variation on Henry Higgins from Pygmalion”
Small Time Crooks: binaire opposities
Conclusie

Miss Congeniality

Synopsis
Miss Congeniality: “Pygmalion meets beauty pageant – Educating Sandra”
Miss Congeniality: binaire opposities
Conclusie

Algemene conclusie en reflectie

Bibliografie

Inleiding

De studie die hier voorligt, sluit aan bij het werk binnen de onderzoeksgroep rond geletterdheid, cultuur & educatie (Vakgroep Onderwijskunde – Universiteit Gent): enerzijds betreft dit het werk van de promotor rond geletterdheid, taal- en literatuuronderwijs en *cultural studies* en anderzijds het werk van dr. A. Mottart rond multigeletterdheden binnen de lerarenopleiding.

In deze studie sluiten we aan bij de theorievorming rond geletterdheid/*multiliteracies* en *cultural studies*, met een focus op de band tussen cultuur en educatie. Het gaat om twee domeinen die los van elkaar theorievorming en onderzoek hebben ontwikkeld. Hoewel we beide apart behandelen, is het de bedoeling beide perspectieven met elkaar te verbinden, nl. perspectieven op geletterdheid te introduceren in *cultural Studies* en perspectieven vanuit *cultural studies* te introduceren in het onderzoek naar geletterdheid/*multiliteracies*. Concreet introduceren we het concept 'representatie' in het onderzoek naar geletterdheid of geletterdheden. Dit laatste doen we om diverse redenen.

Representatie van geletterdheid (en ook onderwijs) in verhalen leert ons veel over wat *mainstream* gedacht wordt over deze concepten. De keuze voor een representatie-onderzoek aan de hand van films impliceert dat we uitgaan van het feit dat de massamedia ook vormen van leren impliceren voor de kijkers: het zijn belangrijke betekenisgevers geworden in onze maatschappij. Giroux, die we verder zullen behandelen, spreekt in dit verband zelfs over een vorm van *public pedagogy* en films als *teaching machines*. In onze studie willen we vooral onze aandacht richten op de representatie van het centrale concept binnen ons onderzoeksteam: geletterdheid. Meer bepaald focussen we op de representatie van de mythe van geletterdheid in film.

Onze aandacht voor de relatie met onderwijs, is tevens geïnspireerd door de onderwijsopdracht van de onderzoeksgroep waarbinnen we werken: films worden sinds jaren gebruikt in diverse projecten als studieobject voor het onderzoek naar de representatie of beeldvorming van diverse thema's (milieu, geweld, onderwijs, enzovoort). Media in de ruimste betekenis van het woord worden bestudeerd als onderdeel van vormen van mediageletterdheid maar uiteindelijk ook om de studenten te motiveren deel te nemen aan debatten over diverse thema's. Ons eigen onderzoek is dan ook ingebed in diverse opleidingsonderdelen waar tegelijkertijd kleinschalig representatie-onderzoek van een aantal thema's uitgevoerd wordt door de studenten. Ondertussen schreven studenten in deze context ook diverse scripties¹.

In hoofdstukken 1 en 2 beschrijven we eerst een stand van zaken in twee kennisgebieden: *literacy studies* en *cultural studies*. Die hoofdstukken laten zich lezen als ruime inleidingen op die 'disciplines' en op de centrale thema's van ons proefschrift: geletterdheid en cultuur. Aangezien dit proefschrift wordt geschreven binnen het domein van de Pedagogische Wetenschappen besteden we ook ruim aandacht aan het belang van deze gebieden en concepten voor het denken over onderwijs. Naast een algemeen perspectief bevatten die hoofdstukken echter ook het theoretisch kader en de situering voor de case of het representatie-onderzoek dat ik wil uitvoeren rond de mythe van geletterdheid in film. Vooral de brede *Discourses*-georiënteerde visie van James Gee op geletterdheid zullen we als een lens gebruiken om de filmische 'teksten' in ons representatie-onderzoek te beschrijven, te analyseren en te interpreteren.

In hoofdstuk 3 breiden we ons theoretische kader nog uit met enkele belangrijke visies op het concept 'mythe' en verder gaan we even dieper in op wat we precies bedoelen met ons onderzoeksonderwerp: 'de mythe van geletterdheid'. Daarbij interpreteren we de mythe van geletterdheid in een minder traditionele zin, ook alweer door de ideeën van Gee verder toe te passen.

Hoofdstuk 4 grijpen we aan om ons onderzoeksopzet verder uit de doeken te doen. We schetsen de probleemstelling en onderzoeksvragen van ons (representatie-)onderzoek, we bakenen onze dataverzameling af en geven tegelijk al een reflectie op en typering van die dataverzameling. Tenslotte beschrijven we ook het analysemodel en interpretatiekader dat we zullen gebruiken om de geselecteerde films te bestuderen.

In Hoofdstukken 5 en 6 voeren we een tekstuele en intertekstuele analyse en interpretatie uit van de films in onze dataverzameling. Hoofdstuk 5 is volledig gewijd aan *Pygmalion/My Fair Lady*, terwijl we in hoofdstuk 6 de overige films uit onze dataverzameling op een intertekstuele manier vergelijken met het model uit hoofdstuk 5.

Tenslotte geven we aan het slot van deze studie onze algemene conclusies, reflecteren op het gevoerde onderzoek vanuit een educatief perspectief en geven enkele suggesties voor vervolgonderzoek.

Deel I

Hoofdstuk 1: Geletterdheid

In dit eerste hoofdstuk willen we twee zaken uitwerken. Enerzijds reconstrueren we het maatschappelijke debat rond geletterdheid en schetsen we een beeld van de inzichten en belangrijke bekommernissen in het hedendaagse geletterdheidsonderzoek. We concentreren ons daarbij in de eerste plaats op het concept 'culturele geletterdheid', dat vanaf de jaren tachtig van vorige eeuw opgang maakte, en ook op het socio-culturele model van geletterdheid en de opkomst van het concept multiliteracies in de jaren negentig. Daarbij aansluitend, trachten we daarna aan te geven welke lacune we in het bestaande onderzoek rond geletterdheid met onze eigen studie willen invullen.

Anderzijds verschaft een dergelijke schets ons ook een vertrekpunt om een brede invulling of omschrijving van het concept geletterdheid te kiezen uit de diverse bestaande visies en toe te lichten. Die uitgebreide omschrijving gebruiken we verder in ons representatie-onderzoek van een aantal films. We hebben immers een theorie en bruikbare terminologie nodig om de diverse vormen van geletterdheid en geletterdheidsverwerving die centraal staan in de onderzochte films te beschrijven en te analyseren. Voor dit alles steunen we vooral op de *Discourses*-theorie van de Amerikaanse linguïst en geletterdheidstheoreticus James Gee.

De schier eindeloze reeks wetenschappelijke publicaties met geletterdheid als *key word*, zowel boeken als artikels, die de voorbije decennia verschenen, getuigen van een onderzoeksdomein dat sterk in beweging is. Tegelijk kunnen we ook spreken van een steeds weer de kop opstekend maatschappelijk debat, zoals talrijke krantenartikels, nieuwsitems en populariserende bijlagen over geletterdheid en cultuur in diverse media aantonen. In wat volgt nemen we dit openbare debat en het geletterdheidsonderzoek van naderbij onder de loep.

Geletterdheid in crisis?

Traditioneel verwijst de term geletterdheid naar de vaardigheid om te kunnen lezen en schrijven, het kunnen decoderen en hanteren van het alfabetische schrift.¹ Verder gaat het bij geletterdheid ook om de inhouden van die vaardigheid, aangezien er "nooit alleen een formele vaardigheid [wordt] geleerd, maar steeds ook een cultuur verworven" (Meijer, 1996b:19). Geletterdheid is altijd culturele geletterdheid, zouden we kunnen stellen en "van een geletterd mens wordt beweerd dat hij is toegerust met het hoogste wat onze beschaving te bieden heeft" (Soetaert & Top, 1996: 9).

Sinds de invoering van het verplicht onderwijs (leerplicht) in de westerse samenleving, nu ongeveer een eeuw geleden, gingen beleidsmakers (en de publieke opinie) er vaak van uit dat het fenomeen van 'ongetletterdheid' verdwenen was. Zo stelden vertegenwoordigers van de nationale West-Europese staten op de UNESCO Wereldconferentie van 1964 dat het woord 'ongetletterdheid' voorgoed kon worden geschrapt (Hammink & Köhlen, 1977 in: Verhasselt, 2002: 3). De mythe dat ongetletterdheid een louter incidenteel en individueel fenomeen was, werd later in de jaren zeventig en tachtig doorprikt toen bleek dat ondanks de leerplicht miljoenen volwassenen in de geïndustrialiseerde landen tot op zekere hoogte (functioneel) ongetletterd² bleven. De jaren negentig van vorige eeuw kenden voorts een proliferatie van zowel onderzoek om 'geletterdheid' en 'ongetletterdheid' beter te definiëren in een westerse (*hi-tech*) context als van grootschalige geletterdheids campagnes gericht op volwassenen (o.a. door UNESCO, OECD, etc.) (zie Verhasselt, 2002: 6-7).

De bezorgdheid over de aanhoudende of opnieuw toenemende 'ongetletterdheid' van volwassenen en schoolkinderen weerspiegelt zich in én wordt terzelfdertijd versterkt door talloze krantenkoppen in de pers. Een onderzoek van enkele belangrijke kranten in Groot-Brittannië door

Mary Hamilton in de jaren negentig toont ons titels die veelzeggend zijn: "Kids who can't read" (*Daily Mirror*, 23 april 1991), "Schools fail to teach basics of reading" (*Daily Telegraph*, 23 april 1991), "Literacy skills lacked by six million adults" (*Daily Telegraph*, 16 juni 1993), "The dangers of illiteracy" (*Sunday Times*, 10 april 1994), "Study shows half of adults illiterate" (*Guardian*, 21 januari 1997), enzovoort (Hamilton, 2000: 20). Hamilton beklemtoont het negatieve karakter van dit publieke mediadiscours over geletterdheid: "where the key word 'literacy' occurs in the newspaper, it is really signifying a concern with 'illiteracy'" (Hamilton, 2000: 19).

Zowel in de openbaarheid (media) als in academische kringen waren het echter niet alleen de bovengenoemde vaststellingen over het ontbreken van voldoende lees- en schrijfvaardigheden bij volwassenen (functionele ongeletterdheid) die het meest in het oog sprongen. Ook en vooral de aangroeiende stroom van alarmerende berichten over de achteruitgang van de culturele geletterdheid bij – in de eerste plaats – jongeren deed heel wat stof opwaaien. De invloedrijke publicaties van Neil Postmans *Amusing Ourselves to Death* (1985), Allan Blooms *The Closing of The American Mind* (1987) en vooral E.D. Hirsch' controversiële werk *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (1987) hadden daarbij de toon gezet³.

Die publicaties kunnen worden gesitueerd in het zgn. 'back-to-basics'-debat dat ontstond tijdens het presidentschap van Reagan in de jaren tachtig van de vorige eeuw in de VS. In dat debat werd in onderzoek en publicaties het belang van het culturele erfgoed centraal gesteld, terwijl de idealen uit de jaren zestig – de verbeelding aan de macht, opvoeden tot mondigheid via een kritische doorlichting van dé traditie – ongenadig werden verketterd⁴. Back-to-basics-ideologen verdedigden "het belang van culturele geletterdheid – de traditie – als het cement van de natie. Vaderland, God en Gezin vormen de drie pijlers van dit denken, dat ook veel heimwee vertolkt naar een idyllisch verleden waarin een intellectuele elite tot ware geletterdheid werd opgeleid" (Soetaert & Top, 1996: 7). De opkomst en wijde verspreiding van de term 'culturele geletterdheid' kunnen we als een gevolg zien van die scheldtirades over de 'onwetendheid' van jongeren en de zgn. achteruitgang van de kennis van het westerse culturele erfgoed.

E.D. Hirsch en culturele geletterdheid

In zijn boek stelt Hirsch (1987) dat culturele geletterdheid de gedeelde kennis is die als vanzelfsprekend wordt ervaren door schrijvers, journalisten, academici, leraren, enzovoort. Het is de algemene kennis die nodig is om in onze hedendaagse wereld vooruit te komen. Culturele geletterdheid is het geheel van informatie waar vaak op gealludeerd wordt in 'serieuze' gesprekken, boeken en artikels zonder bijkomende uitleg. Hiermee legde Hirsch zowat de 'standaardbetekenis' vast van culturele geletterdheid die sindsdien door heel wat andere auteurs werd aangevuld, gecorrigeerd of compleet verguisd. In elk geval kunnen we stellen dat in die context sinds geruime tijd ook de vraag over wat er op school zou moeten worden geleerd, weer hoog op de agenda staat, na een periode waarin vooral de klemtoon werd gelegd op het hoe.

In zijn werk geeft Hirsch een definitie van culturele geletterdheid als "in staat zijn om een kwaliteitskrant kritisch en analytisch te lezen". Dit spoort met de overtuiging dat geletterde burgers aan het publieke debat over algemene zaken zouden moeten kunnen deelnemen: "Books and newspapers assume a 'common reader', that is, a person who knows the things known by other literate persons in the culture" (Hirsch, 1987: 13). Een bepaalde basiskennis die door een voldoende groot aantal mensen wordt gedeeld, zou de communicatie en de uitwisseling van ideeën in een cultuur vergemakkelijken, verdiepen en sociale ongelijkheden temperen: "We will be able to achieve a just and prosperous society only when our schools ensure that everyone commands enough shared knowledge to be able to communicate effectively with everyone else" (Hirsch, 1987: 32).

Het gebrek aan voldoende gedeelde kennis in een samenleving zorgt, volgens Hirsch, voor een tekort aan continuïteit tussen de generaties en een onoverbrugbare kloof tussen mensen met een verschillende (sociale) afkomst.

Critici vragen zich echter af wat we vandaag nog kunnen beschouwen als “gedeelde kennis”. En willen jongeren (maar ook ouderen) in deze tijd nog wel ondergedompeld worden in zo’n overkoepelende, ‘legitieme’ cultuur? Is er nog sprake van een westerse traditie met een ‘klassieke’ status die tot op de huidige dag door een voldoende groot aantal mensen kan worden gedeeld? Vandaag zien we dat de cultuurelite die de traditie zou moeten overdragen zelf versplinterd is en het niet langer eens is over wat nu precies de ‘basics’ zijn die jongeren aangeleerd zouden moeten krijgen. In *Beyond the Culture Wars* heeft Gerald Graff het over een “state of educational ‘fragmentation’”(1992:58). Graff verwoordde dit gevoel van postmoderne twijfel al vroeger kernachtig in de vraag: “What Should We be Teaching – When There is no ‘We’?” (1988) en hij stuurde verder ook al snel aan op het integreren van die twijfel in het curriculum zelf: “...when what educated persons should know is deeply disputed, the dispute itself becomes part of what educated persons should know” (Graff, 1992: 44). Graff houdt dan ook een pleidooi voor “teaching the conflicts” in plaats van het wanhopige zoeken naar een “consensus”, een stelling die op haar beurt dan weer op de korrel wordt genomen door iemand als Bruce Henricksen die vindt dat Graff niet voorbij het relativisme van een dialogisch model raakt met “no firm ground, nothing to believe in but the conversation itself” (Henricksen, geciteerd in Giroux, 2002: 98).

De kritiek op Hirsch’ concept van culturele geletterdheid had echter in dat verband sinds het verschijnen van zijn boek duidelijk vooral te maken met de alfabetische lijst die hij aanlegde van het ABC van onze cultuur⁵, – zijn eigen versie zouden we kunnen zeggen van een poging tot consensus als remedie voor de hierboven genoemde “state of educational fragmentation”. Die poging om het *nec plus ultra* van het cultureel erfgoed vast te leggen, waardoor cultuur in feite als een veeleer statisch gegeven werd behandeld, stuitte – mede in het licht van de reeds vermelde veranderende samenleving en tijdsgeest – enigszins voorspelbaar op veel tegenkanting⁶. Dat een pak feitenkennis bovendien niet automatisch veel leert en tot goed burgerschap leidt, was een andere tegenwerping. En verder kwam Hirsch ook onder vuur te liggen wegens het conservatieve karakter van zijn visie op geletterdheid, die hem in het kamp van de *back-to-basics*-ideologen plaatste. Hirsch wilde iedere jongere dezelfde kennis opleggen die in de eerste plaats die van de heersende machthebbers is, de zgn. ‘legitieme’ (of elitaire) cultuur. Op die manier werd de realiteit van een multiculturele maatschappij ontkend.

De ideologiekritiek vanuit progressieve hoek beklemtoonde dat Hirsch iedereen gelijk wou maken en op die manier individueel verschil wou wegvegen. Het back-to-basics-kamp verketterde dan weer op haar beurt de adepten van de ‘politieke correctheid’, die de klassieke canon van de westerse literatuur en filosofie ten grave wilden dragen en vervangen door al dan niet minderwaardige auteurs en denkers. Zo stelde Arthur Schlesinger in zijn boek *The Disuniting of America* dat de multiculturalisten de fragmentatie bewerkstelligen van de eigen cultuur “into a quarrelsome spatter of enclaves, ghettos, tribes” (Schlesinger, 1992 geciteerd in Graff, 1992: 46). Gerald Graff diende Schlesinger echter van antwoord met de opmerking dat “it was not the multiculturalists but a complex and violent history that created the ‘enclaves, ghettos, and tribes’” (1992: 46), een beklemtoning dus van de socio-culturele realiteit van Amerika⁷.

Openbaar debat en media

Ondanks de bovengenoemde kritiek op Hirsch, kunnen we in elk geval vaststellen dat het debat over culturele geletterdheid sindsdien een hot item is gebleven, ook op het publieke forum. Een snel veranderende hedendaagse maatschappij is daar uiteraard niet vreemd aan. Vooral vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw zien we inderdaad hoe een aantal fundamenteën van een gedeelde westerse cultuur, die in de eerste plaats via het instituut onderwijs werden overgedragen, steeds meer aan belang moeten inboeten. Eeuwenlang werd een maatschappelijke elite gevormd door middel van het onderricht in de klassieke talen/literatuur en de overdracht van het christelijke erfgoed. In de negentiende eeuw kwamen daar moderne talen bij en geschiedenisonderwijs die sterk gericht waren op de constructie van een nationale identiteit. Zowel de klassieken en de christelijke traditie als de natievormende elementen in het

curriculum worden tegen het einde van de twintigste eeuw in een multiculturele en multimediale samenleving in vraag gesteld en zijn aan erosie onderhevig⁸. Dat heeft zich vooral sinds de jaren negentig vertaald in een steeds kleiner wordend gewicht van vakken als Latijn, Grieks, moderne talen/literatuur en geschiedenis op school.

Bedenkingen over de teloorgang van de canon en de traditionele 'boekencultuur' in het algemeen vonden we de voorbije jaren ook bij ons meermaals op het publieke forum terug. "Kan literatuur de wereld redden?" (*De Morgen*, 22 januari 1998), "Words, words, words!" (*De Standaard*, 4 juni 1998), "Schaft het literatuuronderwijs zichzelf af?" (*De Standaard*, 3 september 1998) en "De Evolutie in het boekenvak" waarin Leo de Haes belangrijke effecten van de digitalisering van onze cultuur behandelt (*De Standaard*, 16 september 1999), zijn enkele voorbeelden. In zijn essay "Hebben de klassieken nog een toekomst?" (*De Standaard*, 2 september 1999) vraagt Allard Schröder zich af of het nog wel mogelijk is om klassieke boeken te lezen aangezien de voorwaarden daartoe eigenlijk niet langer in onze maatschappij aanwezig zijn. Die voorwaarden betreffen een vorm van "basisgeletterdheid", zo stelt Schröder, die vroeger ooit werd verworven "onder aansporing van het Bildungsideaal van de samenleving", maar dat is de laatste decennia van de twintigste eeuw steeds meer onder druk komen te staan. Het verdwijnen van een gesloten cultuurelite door democratiseringstendensen en de opkomst van andere media hebben ervoor gezorgd "dat de samenleving steeds minder bereid is voor het boek een speciale plaats in te ruimen".

Klachten over mogelijke nefaste gevolgen van de gebrekkige kennis van de geschiedenis bij de jeugd zijn niet van de lucht, maar toch lijkt vooral de teloorgang van het onderricht in de klassieke talen en cultuur in het onderwijs de gemoederen te verhitten. Met de regelmaat van een klok verschenen het voorbije decennium artikels en opiniestukken in de pers waarin een pleidooi voor het behoud van de klassieken werd gehouden. Een greep uit de krantenkoppen laat aan duidelijkheid niets te wensen over: "Latijn en Grieks mogen niet verdwijnen" (*De Standaard*, 20 november 1996), "Requiem voor de oude talen" (*NRC Handelsblad*, 29 mei 1998), "Manifest van Delphi" (*De Standaard*, 26 augustus 1998) en "Latijn en Grieks vormen Siamese tweeling" (*De Standaard*, 25 januari 1999).

De argumenten die aangevoerd worden om de stervenden te reanimeren zijn divers en in meer of mindere mate overtuigend: Latijn en Grieks vormen de geest, ze zijn de basis van onze beschaving en verschaffen inzicht in moderne verschijnselen, jongeren zijn meer dan alleen maar economische grootheden-in-wording en hebben recht op het 'nutteloze'... Stemmen die durven in te gaan tegen die verdediging van de oude talen op het curriculum zijn zeldzamer en zien soms heil in een loskoppeling van taal en cultuur ("Om Tolstoj te lezen moet je geen Russisch kennen", *De Standaard*, 2 september 1998). Maar het lijkt in elk geval niet gek om ons af te vragen of de volgende generaties nog zullen weten waarom een politicus van twijfelachtig allooi met "Narcissus" wordt vergeleken of hoe veelzeggend "een paard van Troje" in sommige situaties kan zijn.

Een merkwaardig fenomeen dat zich voordoet, als we het hebben over culturele geletterdheid en media, is de ongehoorde aandacht van een aantal mediaorganen voor culturele overzichten en bijlagen, zelfs voor culturele vorming, op een ogenblik dat het onderwijs, volgens sommigen, verstek laat gaan. Zo liep in *Humo* een aantal jaren geleden al een reeks onder de titel 'De Culturele Bagage-Rage'. Het weekblad toonde zich daarin bekommerd om de schoolresultaten van jong Vlaanderen en peilde naar "een zinnige aanpak van de culturele opvoeding van jongeren". Aansluitend daarop verscheen *Humo's Grote Literatuurbijlage* (1996) waarin 23 bekende schrijvers werd gevraagd om te spreken over "boeken die volgens hen jongeren vandaag de dag tot de literatuur kunnen verleiden". Niet zonder ironie werd desondanks de hoop gekoesterd dat niet al te veel jongelui zich na het lezen van die lijstjes voor het leven zouden bekeren tot videogames.

In 1998 zagen we in de vrijetijdsbijlage *Metro* van *De Morgen* voor het eerst de reeks 'Word cultuurkenner in 52 weken' verschijnen. Daarin werden elke week klassieken uit de schilderkunst,

letteren en muziek besproken. Twee domeinen die we tot de 'hoge' of legitieme cultuur kunnen rekenen en één cultuurvorm uit de populaire of 'lage' cultuur, aangezien het in het geval van de muziek om popmuziek ging. Later kwamen onder meer ook nog de klassieken uit de filmgeschiedenis aan bod. De reeks groeide snel uit tot een van de populairste rubrieken en werd op 30 december 1999 als *De Cultuurkenner* gebundeld bij wijze van eindejaarscadeau. In zijn voorwoord omschreef toenmalig hoofdredacteur Yves Desmet de reeks als “blufrubriekje ter ondersteuning van het betere cafégesprek”. Niet al te gespecialiseerd dus, duidelijk bedoeld om de algemene vorming wat op te krikken zodat we ons zonder schaamte in het openbaar kunnen vertonen en meepraten. Ook alle verzamelmappen tenslotte die de laatste jaren verschenen in onze ‘kwaliteitskranten’ met overzichten op het gebied van religie, muziek, filosofie, enzovoort, kunnen binnen de trend van fascinatie voor culturele geletterdheid worden geplaatst.

Geletterdheidsonderzoek: het autonome model versus het socio-culturele of ideologische model

In het onderzoek naar geletterdheid tijdens de voorbije decennia kunnen we grofweg twee verschillende, tegenover elkaar staande conceptuele modellen van geletterdheid onderscheiden (Street, 1995). Ten eerste kunnen we spreken van een autonoom model, dat geletterdheid beschouwt als een technische, neutrale en universele vaardigheid – “a neutral technology” (Bartlett, 2003: para.3) – onafhankelijk van de sociale context waarin de geletterdheidsverwerving zich voordoet of waarin geletterdheid wordt gebruikt. Vertegenwoordigers van dit model in het onderzoek naar geletterdheid houden zich onder meer bezig met het meten van niveaus van geletterdheid in verschillende landen (bv. de *International Adult Literacy Survey*), het opzetten van (functionele) geletterdheidsprogramma’s (door bv. UNESCO), het zoeken naar methoden van geletterdheidsonderwijs en het trachten te bepalen van een standaard die een voldoende geletterd persoon zou moeten bereiken. Die preoccupaties zijn, volgens sommigen, symptomatisch voor een model waarin geletterdheid wordt herleid tot “a commodity that can be measured, and thence bought and sold” (Gee, 1996: 123). Voor Brian Street veronderstelt de strekking van het autonome geletterdheidsmodel “that the social consequences of literacy are given – greater opportunity for jobs, social mobility, fuller lives, etc. – and that what the agencies need to address is the question of how literacy is to be imparted” (Street, 1995: 28).

Die veronderstelde (positieve) gevolgen van geletterdheidsverwerving hebben onder meer ook te maken met het geloof in de superioriteit van geletterde culturen of schriftculturen (beschaafd/gesofisticeerd) t.o.v. orale culturen (primitief). Geletterdheid wordt daarbij gezien als de sleutel tot abstract denken, logica, rationaliteit en beheersing van de wereld en geletterde individuen zouden een ‘hogere’ niveau van intelligentie vertonen⁹:“(…) great claims have been made for ‘literacy’ in the traditional sense. In fact, literacy has been argued to be the basis of a ‘great divide’ between cultures: ‘oral cultures’ versus ‘literate cultures’. At the cultural level, literacy is supposed to be the sine qua non of ‘modern’, ‘sophisticated’, ‘complex’ cultures; at the individual level it is supposed to lead to higher orders of intelligence” (Gee, 1996: 46).

Geletterdheid heeft, in deze visie, (een deel van) de mensheid bevrijd uit een primitieve toestand. Geletterdheid is datgene wat ons ‘beschaafd’ maakt en ‘geletterde’ mensen worden als intelligenter, moderner en moreel hoogstaander beschouwd. Ook het geloof (mythe) dat geletterdheid vrijwel automatisch zou leiden tot economische vooruitgang, welvaart, sociale mobiliteit en individuele ontplooiing, is, zoals eerder door Street aangegeven, wijdverspreid¹⁰.

Waar iets dergelijks op het spel staat, is het ook niet verwonderlijk dat een regen van klachten over de achteruitgang van de (culturele) geletterdheid en mogelijke remedies het publieke debat of mediadebat blijven beheersen, zoals we hiervoor ook hebben aangetoond voor ons taalgebied. David Barton (1998) spreekt in dit verband over het gegeven dat het vooral dat autonome geletterdheidsmodel is dat de “public narrative” en “media narrative on literacy” beheerst. Binnen dit verhaal van geletterdheid kunnen we heel wat terugkerende thema’s onderscheiden: de vrees voor de achteruitgang van het lezen, de vrees voor nieuwe technologieën en hun invloed op de

boekencultuur, de verwijten aan het adres van leraren en ouders, de obsessie met leermethodes, enzovoort.

In het tweede conceptuele model van geletterdheid wordt de bovengeschetste visie onderuit gehaald. Dit model vertrekt van een socio-culturele (contextuele) benadering van geletterdheid, waarbij geletterdheid wordt beschreven als een sociale of culturele praktijk die ingebed zit in de specifieke context van de taalgebruiker: "An 'ideological' model, on the other hand (...) stresses the significance of the socialization process in the construction of the meaning of literacy for participants, and is therefore concerned with the general social institutions through which this process takes place and not just the specific 'educational' ones. (...) It treats sceptically claims by western liberal educators for the 'openness', 'rationality' and critical awareness of what they teach, and investigates the role of such teaching in social control and the hegemony of a ruling class. It concentrates on the overlap and interaction of oral and literate modes rather than stressing a 'great divide'. The investigation of literacy practices from this perspective necessarily entails an ethnographic approach, which provides closely detailed accounts of the whole cultural context in which those practices have meaning" (Street, 1995: 29).

Onderzoekers die dit ideologisch model van geletterdheid onderschrijven, vragen zich in hun werk onder meer af wat geletterdheid precies betekent, waar geletterdheid goed voor is en welke betekenis geletterdheid heeft voor individuele taalgebruikers en specifieke groepen of gemeenschappen van taalgebruikers. Figuren die als belangrijke vertegenwoordigers van deze stroming – die al gauw de benaming *New Literacy Studies* kreeg¹¹ – kunnen worden genoemd, zijn onder meer Shirley Brice Heath (1983), David Barton (1998, 2000), Mike Baynham (1995) en de hierboven al aangehaalde Brian Street (1984, 1995).

Binnen deze visie wordt geletterdheid niet louter omschreven als de (neutrale) vaardigheid om te kunnen lezen en schrijven. In essentie gaat het om "moving beyond ideas of literacy as something solely located in people's heads as cognition" (Barton, 1998: 20). Belangrijk is het inzicht dat teksten op verschillende manieren kunnen worden gelezen en geïnterpreteerd. Geletterdheid heeft veeleer te maken met de vaardigheid om een bepaald type van tekst op een bepaalde manier te lezen (en iets gelijkaardigs gaat op voor schrijven). Die vaardigheid wordt alleen verworven doordat iemand ondergedompeld is geweest of geïnitieerd werd in een bepaalde culturele (sociale) praktijk waarin mensen een bepaald type tekst op een bepaalde manier lezen, er op een specifieke manier over praten en er bepaalde waarden over dat type tekst op nahouden. Om een en ander concreet te maken: heel wat mensen zijn geletterd genoeg om een gedicht (woord voor woord) te kunnen lezen, maar zijn niet noodzakelijkerwijze geletterd genoeg om dat gedicht op een manier te lezen (en te begrijpen) die betekenis heeft binnen een groep van poëziekeners¹². De socio-culturele context waarin geletterdheid wordt verworven wordt dus sterk beklemtoond: "Thus, one does not learn to read texts of type X in way Y unless one has had experience in settings where texts of type X are read in way Y. These settings are various sorts of social institutions, like churches, banks, schools, government offices, or social groups with certain sorts of interests, like baseball cards, comic books, chess, politics, novels, movies, or what have you. One has to be socialized into a practice to learn to read texts of type X in way Y, a practice other people have already mastered" (Gee, 1996: 41).

Belangrijk is hierbij dat dergelijke culturele praktijken van bepaalde sociale groepen nooit louter geletterdheidspraktijken zijn: "they also involve ways of talking, interacting, thinking, valuing, and believing" (Gee, 1996: 41). Sterker nog, het is vrijwel onmogelijk om een geletterdheidspraktijk apart te zien van een bredere of overkoepelende culturele praktijk binnen een bepaalde sociale groep: "You can no more cut the literacy out of the overall social practice, or cut away the non-literacy parts from the literacy parts of the overall practice, than you can subtract the white squares from a chess board and still have a chess board" (Gee, 1996: 41).

Vooraf van de jaren tachtig van vorige eeuw leverde geletterdheidsonderzoek dergelijke inzichten op. De Amerikaanse linguïst Gee, die we hierboven al citeerden en ook een van de voortrekkers van de bovengeschetste benadering van geletterdheid is, ziet taal en geletterdheid

eveneens als elementen binnen grotere contextuele gehelen. Hij gebruikt de term '*Discourse*' (met hoofdletter)¹³ om zo'n context te benoemen waarin geletterdheid functioneert: "Discourses, then, are ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking, and often reading and writing that are accepted as instantiations of particular roles (or 'types of people') by specific groups of people, whether families of a certain sort, lawyers of a certain sort, bikers of a certain sort, business people of a certain sort (...) women or men of a certain sort, and so on through a very long list. Discourses are ways of being 'people like us'. They are 'ways of being in the world'; they are 'forms of life'. They are, thus, always and everywhere social and products of social histories" (Gee, 1996: viii).

Volgens Gee, bestaat er ook niet zoiets als een enkelvoudige 'geletterdheid'. Volgens hem moeten we eerder spreken van een groot aantal verschillende soorten van geletterdheid, die samenhangen met verschillende *Discourses*: "Cyberpunks and physicists, factory workers and boardroom executives, policemen and graffiti-writing urban gang-members engage in different literacies, use different 'social languages', and are in different Discourses. In fact, Hispanic gangs and African-American gangs use graffiti in different ways, and engage in different Discourses. And, too, the cyberpunk and the physicist might be one and the same person, behaving differently at different times and places" (Gee, 1996: viii-ix).

Ieder van ons, zo stelt Gee, is lid van heel wat verschillende *Discourses* en elke *Discourse* representeert "one of our ever-multiple identities" (Gee, 1996: ix). Daarom ondergaan wij allemaal ook de – soms dramatische – conflicten die uit de botsing van de verschillende *Discourses* waarin wij participeren, ontstaan. Voor de samenstelling van onze identiteit putten wij dus uit verschillende *Discourses* waarin wij meer of minder 'geletterd' kunnen zijn. Afhankelijk van de situatie waarin we ons bevinden of het netwerk waarin we willen participeren, schakelen we over van de ene *Discourse* op de andere. De mate waarin we iemand in onze hedendaagse ontzuilde, multiculturele en (technologisch) snel veranderende maatschappij 'geletterd' kunnen noemen, zouden we dus kunnen beschrijven als de mate waarin iemand in staat is om van de ene *Discourse* over te stappen op een andere. Verder beklemtoont Gee nog de link tussen *Discourse*, taal (en geletterdheid) en ideologie:

"Each Discourse incorporates a usually taken for granted and tacit 'theory' of what counts as a 'normal' person and the 'right' ways to think, feel, and behave. These theories crucially involve viewpoints on the distribution of social goods like status, worth, and material goods in society (...) Such theories, which are part and parcel of each and every Discourse, and which thus underlie the use of language in all cases, are what I call (...) ideologies. And, thus, too, I claim that language is inextricably bound up with ideology and cannot be analyzed or understood apart from it." (Gee, 1996: ix)

Uit heel wat onderzoek in de voorbije decennia van pedagogen, sociologen en antropologen blijkt inderdaad de koppeling van geletterdheid, identiteit, macht en ideologie, waarover Gee spreekt. De Braziliaanse pedagoog Paulo Freire beklemtoonde in zijn werk dat geletterdheidsonderwijs niet alleen te maken heeft met het lezen van woorden, maar ook met het 'lezen van de wereld'. Dit heeft vooral te maken met de ontwikkeling van een kritisch bewustzijn, dat de armen en onderdrukten in staat moet stellen om hun eigen historisch en sociaal bepaalde situatie kritisch in vraag te stellen. Het ontwikkelen van een vorm van 'critical literacy' om (vaak onderdrukkende) machtsrelaties te doorgronden moet mensen in staat stellen om hun eigen leven in handen te nemen (empowerment)¹⁴. De noties 'critical literacy' en 'critical pedagogy' en de aandacht voor (verborgen) machtsrelaties zijn wat later ook dominant aanwezig in het werk van mensen als Henry Giroux¹⁵ en Peter Mc Laren. Het autonome model van geletterdheid als een neutrale vaardigheid wordt in elk geval door heel wat onderzoekers ontmaskerd als allesbehalve 'neutraal' en in verband gebracht met een westerse kapitalistische ideologie: "This ostensibly politically 'neutral' model is, of course, political nonetheless. It relies upon a rhetoric of (individual and social) developmentalism and a positive evaluation of capitalist economic growth" (Bartlett, 2003: para.10).

Of zoals Brian Street het verwoordt: "The autonomous approach is simply imposing western conceptions of literacy on to other cultures or within a country those of one class or cultural group onto others" (Street, 2003: para.3). Het gaat in essentie over het dominant naar voren schuiven van de geletterdheid/geletterdheden van een groep met macht in de samenleving ten nadele van de 'outsiders' die zich diezelfde geletterdheid nog niet eigen hebben gemaakt. Dit mechanisme zal ook verder in ons werk relevant en belangrijk blijken als we het hebben over de representatie van de mythe van geletterdheid in film.

Ook het werk van de Franse socioloog Pierre Bourdieu is verder van groot belang geweest m.b.t. het besef dat geletterdheid en macht in zekere zin nauw met elkaar zijn verweven. Volgens Bourdieu bezitten mensen zowel economisch, sociaal als cultureel kapitaal. Geletterdheid (Bourdieu zelf spreekt in de eerste plaats over 'taal') betekent zo'n vorm van (cultureel) kapitaal. 'Linguïstisch kapitaal', 'linguïstische markten' en 'linguïstische habitus' zijn de specifieke termen die Bourdieu in dit verband introduceert. Met deze concepten wordt duidelijk dat geletterd *worden* en *zijn* evenveel, zonet meer, te maken hebben met macht, het oordeel van anderen en "social work" als met een of andere "cognitive shift". "Becoming literate" is as much about 'passing' for literate as it is about learning to read", stelt Bartlett, waarbij hij de onderwijsantropoloog Raymond Mc Dermott parafraseert (Bartlett, 2003: para. 20).

Volgens Bourdieu zorgen determinerende sociale structuren in de maatschappij (machtsrelaties) voor een ongelijke verdeling van economisch, sociaal en cultureel kapitaal. En dat is dus ook het geval met linguïstisch kapitaal (of geletterdheid in onze termen). Bourdieus onderzoek leidt tot het inzicht dat geletterdheidsverwerving en onderwijs in het algemeen slechts een beperkt gewicht in de schaal kunnen werpen m.b.t. sociale mobiliteit: geletterdheid is enerzijds immers slechts één aspect van een bredere problematiek (economisch en socio-cultureel milieu) en bovendien reproduceert het onderwijs anderzijds veeleer ongelijkheden qua diverse soorten kapitaal dan ze uit te wissen. Of zoals Ralf St.Clair het stelt: "To be brutal, learning to read does not increase the number of jobs in your town, nor does it change the colour of your skin" (Ralf St.Clair, 2003: 5). De bevinding dat geletterdheid (of linguïstisch kapitaal) slechts één aspect is van een breder geheel (waardoor het belang ervan dus niet mag worden overschat), sluit in zekere zin ook aan bij de eerder genoemde *Discourses*-theorie van Gee. Weliswaar met het belangrijke verschil dat Gee met zijn inzichten in de "ever-multiple identities" wellicht minder dan Bourdieu deterministisch en veel postmoderner denkt. Zowel op het werk van Gee als op dat van Bourdieu komen we verder in dit hoofdstuk nog terug.

Van geletterdheid naar geletterdheden: de New London Group en het concept *Multiliteracies*

De hierboven beschreven visie op geletterdheid in de *New Literacy Studies* als een socio-culturele of ideologische praktijk, betekent ook en vooral een voorkeur voor het erkennen en herkennen van het bestaan van meerdere of veelvoudige 'geletterdheden'. Brian Street ziet "multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. New Literacy Studies, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking 'whose literacies' are dominant and whose are marginalized or resistant." (Street, 2003: para. 2)

Die aandacht voor "multiple literacies" hangt uiteraard nauw samen met een snel veranderende wereld. Het was The New London Group – een multidisciplinaire groep van onderzoekers begaan met de toekomst van het geletterdheidsonderwijs¹⁶ – die de tot dan toe verspreide inzichten over en de aandacht voor het meervoud 'geletterdheden' voor het eerst bundelden in hun manifest uit 1996: "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures" (verschenen in *Harvard Educational Review*, later opnieuw opgenomen in Cope & Kalantzis, 2000). Het artikel van The New London Group geeft een theoretisch overzicht van de hedendaagse sociale context waarin

'leren' zich afspeelt en van de gevolgen van ingrijpende sociale veranderingen voor de inhoud (het "wat") en de vorm (het "hoe") van geletterdheidsonderwijs.

In hun nieuwe pedagogische of onderwijskundige visie op geletterdheid probeert The New London Group het begrip geletterdheid in de eerste plaats te verbreden: "Literacy pedagogy has traditionally meant teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language. (...) In this article, we attempt to broaden this understanding of literacy and literacy teaching and learning to include negotiating a multiplicity of discourses." (The New London Group, 1996: 61)

Die "multiplicity" heeft te maken met twee belangrijke fenomenen in onze hedendaagse samenleving waar we ernstig rekening moeten mee houden als we het geletterdheidsonderwijs op een zinvolle manier willen vernieuwen: "First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies, for the multifarious cultures that interrelate and plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment, such as visual images and their relationship to the written word (...)" (The New London Group, 1996: 61).

Voor de veelheid en verscheidenheid aan 'teksten' waarmee we vandaag dag als burgers worden geconfronteerd kunnen we dus twee onderliggende verklaringen onderscheiden. Enerzijds zien we een steeds toenemende culturele en linguïstische diversiteit in onze samenleving. Hierbij kunnen we bijvoorbeeld denken aan de realiteit van multiculturele klassen of de grote diversiteit aan *lifestyles* en subculturen van de jongeren die onze scholen bevolken. Anderzijds kennen we een veelheid aan communicatiekanalen en media. Zo worden we vandaag niet alleen meer omringd door gedrukte media zoals boeken en kranten, maar ook door talloze tv-zenders of het Internet met zijn chatrooms, *online communities*, games, enzovoort. Belangrijk hierbij is dat beide fenomenen elkaar versterken: de proliferatie van communicatiekanalen en media ondersteunt en vergroot de culturele en (sub)culturele diversiteit in onze samenleving.

De eisen die in een dergelijke maatschappij aan burgers worden gesteld m.b.t. geletterdheid zijn niet langer te verzoenen met de oude, traditionele opvattingen over geletterdheid. De basisvaardigheden 'lezen' en 'schrijven' (in een nationale standaardtaal) voldoen niet meer om nog als 'geletterd' te kunnen worden beschouwd. In de huidige samenleving moeten burgers een veelheid van geletterdheden beheersen: meerdere gesproken en geschreven talen, meerdere geletterdheden binnen diverse *Discourses* (Gee), visuele geletterdheid, digitale geletterdheid, etc. Daarom pleit The New London Group om leerlingen op school 'multigeletterd' maken: "(...) multiliteracies – a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communication channels and media, and the increasing salience of cultural and linguistic diversity." (New London Group 1996: 63). Twee co-auteurs van het *multiliteracies*-artikel, Gunther Kress (1996, 2000) en Norman Fairclough (2000), spreken in dit verband over "cultural hybridity" en "multimodality" in hun werk.

Vandaag hebben we daarom multigeletterdheden nodig om betekenis te creëren op drie terreinen van ons bestaan, die grondig aan het veranderen zijn: het werk, het publieke leven en het privé-leven (The New London Group (1996: 71). De rode draad doorheen die veranderingen is vooral het toenemende belang van diversiteit en verschillen waarover moet worden onderhandeld, zowel op het werk, als burgers en als privé-personen.

Ook in het (geletterdheids-)onderwijs op scholen moeten we dus verschillen als norm hanteren en een flexibele, open en tolerante houding aanleren om voor te bereiden op zo'n "civic pluralism". Zodoende kan er ook daar niet langer één 'standaard' bestaan: "Cultural and linguistic diversity are now central and critical issues [in schools]. As a result, the meaning of literacy pedagogy has changed. Local diversity and global connectedness mean not only that there can

be no standard; they also mean that the most important skill students need to learn is to negotiate regional, ethnic, or class-based dialects; variations in register that occur according to social context; hybrid cross-cultural discourses; the code switching often to be found within a text among different languages, dialects or registers; different visual and iconic meanings; and variations in the gestural relationships among people, language, and material objects" (The New London Group, 1996: 68-69).

Enerzijds kunnen we in bovengeschetste evolutie een gevaar zien voor de democratie en een ernstig obstakel voor de communicatie tussen mensen. In dit verband kunnen we ook terugverwijzen naar iemand als Hirsch en zijn vrees voor het verdwijnen van een gedeelde cultuur (zie vroeger). Anderzijds zouden we ook op het positieve kunnen wijzen van een samenleving waarin de eertijds onwrikbare schotten tussen traditionele rangen en standen tot op zekere hoogte zijn geslecht en waarin mensen de kans krijgen om van de ene "lifeworld" naar de andere over te stappen.

The New London Group beklemtoont verder het fenomeen waarbij privé en publiek in elkaar overvloeien. Enerzijds gebeurt dit door de "increasing invasion of private spaces by mass media culture, global commodity culture, and communications and information networks" (The New London Group, 1996: 70). Kind- en jeugdculturen bijvoorbeeld worden gevormd door "global narratives" en consumptiegoederen zoals TV-pogramma's, speelgoed, videogames, kleding en allerlei andere (van de media) afgeleide producten. Terzelfdertijd worden "(...) private lives (...) made more public as everything becomes a potential subject of media discussion, resulting in what we refer to as a 'conversationalization' of public language. Discourses that were once the domain of the private – the intricacies of the sexual lives of public figures, discussion of repressed memories of child abuse – are now made unashamedly public" (The New London Group, 1996: 70).

Belangrijk is in elk geval, zoals reeds aangegeven, dat "As people are simultaneously members of multiple lifeworlds, so their identities have multiple layers that are in complex relation to each other. No person is a member of a singular community. Rather, they are members of multiple and overlapping communities – communities of work, of interest and affiliation, of ethnicity, of sexual identity, and so on" (The New London Group, 1996: 71).

Die visie valt grotendeels samen met die van Gee (trouwens mede-auteur van het *multiliteracies*-artikel) en zijn eerder vermelde 'Discourses'-theorie: ieder van ons is lid van meerdere *Discourses* en elke *Discourse* representeert één van onze "ever-multiple identities". Geletterdheidsonderwijs moet volgens The New London Group een kritisch metaperspectief aanbieden zodat leerlingen als multigeletterde jongeren met diversiteit kunnen omgaan, verschillende "lifeworlds" tegen elkaar kunnen afzetten en evalueren zodat ze er de positieve en negatieve elementen in kunnen herkennen. Dit sluit aan bij wat Gee in zijn individueel werk "reflecting on and critiquing the 'Discourse maps'" noemt (Gee, 1996: 190).

In plaats van het uitvlakken van verschillen en het opleggen van de dominante cultuur, zoals dat totnogtoe in het traditionele onderwijs gebeurde, moeten scholen vandaag daarom "not involve writing over existing subjectivities with the language of the dominant culture. These old meanings of 'access' and 'mobility' are the basis for models of pedagogy that depart from the idea that cultures and languages other than those of the mainstream represent a deficit. Yet in the emergent reality, there are still real deficits, such as a lack of access to social power, wealth, and symbols of recognition. The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities. This has to be the basis of a new norm." (The New London Group, 1996: 72)

In de rest van het artikel werkt The New London Group nog een concrete pedagogische visie m.b.t. het *multiliteracies*-idee uit waarin het concept design centraal staat¹⁷.

Literacy practices en literacy events

Voorals sinds het verschijnen van het artikel van The New London Group hebben heel wat onderzoekers stelselmatig de term *literacy* vervangen door de meervouden *literacies* of *literacy practices* en *literacy events*, alhoewel we die noties ook al vroeger rechtstreeks of onrechtstreeks terugvinden in het werk van onder meer Brice Heath (1983), Gee (1990, 1996), Barton (1991), Street (1984, 1995) en Baynham (1995). De verbinding tussen 'literacy' en bredere sociale praktijken duikt trouwens al op in 1981 in *The Psychology of Literacy* van Scribner en Cole, waarin de auteurs onder meer verschillen in cognitieve denkprocessen trachten op te sporen tussen 'geletterden' en 'ongetletterden': "(...) in order to identify the consequences of literacy, we need to consider the specific characteristics of specific practices. And, in order to conduct such an analysis, we need to understand the larger social system that generates certain kinds of practice (and not others). From this perspective, inquiries into the cognitive consequences of literacy are inquiries into the impact of socially organized practices in other domains (trade, agriculture) on practices involving writing (keeping lists of sales, exchanging goods by letter)." (Scribner & Cole, 1981:237, in: Baynham, 1995:54)

Mike Baynham beklemtoont hierbij – zoals zoveel andere aanhangers van het socio-culturele of ideologische model van geletterdheid – dat onderzoek naar geletterdheid als een sociale praktijk de mogelijkheid biedt om een brug te leggen tussen geletterdheid als linguïstisch fenomeen en de bredere sociaal-structurele context en de rol van diverse discours en ideologieën in de samenleving waarin geletterdheid zit ingebed. "Literacy as practice" betekent voor Baynham "concrete human activity", involving not just what people do with literacy, but also what they make of what they do, how they construct its value, the ideologies that surround it. The practice construct implies both doing and knowing" (Baynham, 1995: 39).

De concepten *literacy practices* en *literacy events* zijn centraal komen te staan in een sociale theorie van geletterdheid. In het werk van David Barton en Mary Hamilton (1998, 2000) vinden we een van de beste syntheses wat betreft de bestaande inzichten in die beide concepten. *Literacy practices* zijn voor beide onderzoekers "cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. However practices are not observable units of behaviour since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships (...). This includes people's awareness of literacy, constructions of literacy and discourses of literacy, how people talk and make sense of literacy. (...) Practices are shaped by social rules which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them" (Barton & Hamilton, 2000: 7-8).

Een *literacy practice* is een abstractere notie dan een *literacy event*. Dat laatste concept wordt als volgt omschreven: "(...) literacy events are activities where literacy has a role. Usually there is a written text, or texts, central to the activity and there may be talk around the text. Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them. The notion of events stresses the situated nature of literacy, that it always exists in a social context" (Barton & Hamilton, 2000: 8).

Heel wat *literacy events* in ons leven zijn activiteiten die we regelmatig en herhaaldelijk uitvoeren. Ze vormen vaak een interessant vertrekpunt voor geletterdheidsonderzoek. Een voorbeeld van een *literacy event* is bv. het lezen van een recept door een specifiek individu bij het koken. Het produceren, interpreteren en uitwisselen van betekenis (nieuws) via het fenomeen 'krant' in een samenleving kunnen we als een *literacy practice* zien, terwijl we van een concreet individu dat een krant leest op de trein en daar commentaar op geeft, zouden kunnen zeggen dat hij betrokken is in een *literacy event*.

Nadenken over geletterdheid als *literacy practices* en *literacy events*, levert Barton en Hamilton een aantal inzichten op over de aard of het wezen van lezen en schrijven. Zo beklemtonen beide auteurs onder meer de samenhang tussen geschreven en gesproken taal en het multimodale karakter van *literacy events*: "(...) in many literacy events there is a mixture of written and spoken

language. Many studies of literacy practices have print literacy and written texts as their starting-point but it is clear that in literacy events people use written language in an integrated way as part of a range of semiotic systems; these semiotic systems include mathematical systems, musical notation, maps and other non-text based images. The cookery text has numeracy mixed with print literacy and the recipes come from books, magazines, television and orally from friends and relatives. By identifying literacy as one of a range of communicative resources available to members of a community, we can examine some of the ways in which it is located in relation to other mass media and new technologies" (Barton & Hamilton, 2000: 9-10).

Dergelijk onderzoek naar de verwevenheid (en wederzijdse beïnvloeding) van geschreven taal, gesproken taaluitingen en andere tekensystemen (visuele, auditieve,...) is volgens Barton en Hamilton bijzonder belangrijk in een tijd van snel veranderende technologieën. Dit inzicht in het multimodale karakter van 'taal' en geletterdheid doet sterk denken aan het werk m.b.t. visuele geletterdheid en "multimodality" van de al eerder in dit hoofdstuk vermelde taalwetenschapper en semioticus Gunther Kress. Kress wijst er op dat we door een eenzijdige opvatting over geschreven en gedrukte teksten in de moderne westerse cultuur deels vergeten zijn dat mensen betekenis creëren en communiceren via 'teksten' die altijd uit verschillende "modes" bestaan: "A spoken text is not just verbal but also visual, combining with 'non-verbal' modes of communication such as facial expression, gesture, posture and other forms of self-presentation. A written text, similarly, involves more than language: it is written on something, on some material (paper, wood, vellum, stone, metal, rock, etc.) and it is written with something (gold, ink, (en)gravings, dots of ink, et.); with letters formed in systems influenced by aesthetic, psychological, pragmatic, and other considerations; and with a layout imposed on the material substance, whether on the page, the computer screen or a polished brass plaque. The multimodality of written texts, has, by and large, been ignored, whether in educational contexts, in linguistic theorizing or in popular common sense." (Kress & van Leeuwen, 1996: 39)

Verschillende modes of tekensystemen onderkennen in geschreven teksten is van belang want een ander mode leidt tot andere betekenissen in de communicatie (zie ook: Cope & Kalantzis, 2000: 211-217). Een handgeschreven brief ontvangen heeft niet dezelfde betekenis als het krijgen van een e-mail. In een multimediatekst op het computerscherm (met de daaraan gekoppelde visuele en auditieve elementen) kunnen we andere betekenissen kwijt dan in een louter gedrukte tekst in een boek. Het is trouwens dankzij het 'multimediale' tijdperk, zo stelt ook Kress, dat we een (hernieuwd) besef van het multimodale karakter van geschreven teksten hebben gekregen. Op het computerscherm komen immers geschreven taal, het visuele en het auditieve samen.

Barton en Hamilton wijzen verder eveneens, via de aandacht voor concrete *literacy events*, op het bestaan van verschillende geletterdheden i.p.v. één geletterdheid. Dat meervoud kan op verschillende dingen betrekking hebben: "for example, practices which involve different media or symbolic systems, such as a film or computer, can be regarded as different literacies, as in film literacy and computer literacy. Another sense is that practices in different cultures and languages can be regarded as different literacies. While accepting these senses of the term, the main way in which we use the notion here is to say that literacies are coherent configurations of literacy practices; often these sets of practices are identifiable and named, as in academic literacy or work-place literacy and they are associated with particular aspects of cultural life." (Barton & Hamilton, 2000: 11)

Tallos zijn de toevoegingen die de voorbije paar decennia (al dan niet bewust) in één van die bovengenoemde betekenissen aan het woord 'literacy' werden gehecht: *cultural literacy*, *visual literacy*, *digital literacy*, *environmental literacy*, *family literacy*, *fashion literacy*, enzovoort. De voorbije jaren werden vooral via ethnografisch onderzoek steeds meer verschillende geletterdheden 'ontdekt'. De boeken uit de prestigieuze *literacies*-serie van Routledge, vormen in dit verband een boeiende staalkaart van de preoccupaties en innovaties van (een deel van) het huidige geletterdheidsonderzoek: *Multiliteracies* (Cope & Kalantzis, 2000), *Situated Literacies* (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000), *Global Literacies and the World-Wide Web* (Hawisher & Selfe,

2000), *City Literacies* (Gregory & Williams, 2000), *Literacy and Development* (Street, 2001), *Silicon Literacies* (Snyder, 2002), *African American Literacies* (Richardson, 2002), *Literacy in the New Media Age* (Kress, 2003) en *Popular Culture, Media and Digital Literacies in Early Childhood* (Marsh, te verschijnen: 2004).

Vanuit de bovengeschetste visie op geletterdheid als *literacy practices* en *literacy events* poneren Barton en Hamilton (2000, 8) zes samenvattende stellingen over de aard van geletterdheid:

Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.

There are different literacies associated with different domains of life.

Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.

Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.

Literacy is historically situated.

Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

Een belangrijke trend in het geletterdheidsonderzoek vanaf de jaren tachtig en zeker vanaf de jaren negentig, geïnspireerd door het concept *literacy practices*, is het verschil tussen “dominant literacy practices”, verbonden met instituties en individuen die macht en autoriteit uitoefenen, en “vernacular literacy practices”, “everyday literacies” of “local literacies”, die gebruikelijk zijn bij die (lokale) gemeenschappen, verenigingen, gezinnen en individuen die minder macht uitoefenen in een bepaalde samenleving: “Vernacular literacy practices are essentially ones which are not regulated by the formal rules and procedures of dominant social institutions and which have their origins in everyday life.” (Barton & Hamilton, 1998: 247)

Barton en Hamilton onderscheiden zes domeinen in het alledaagse leven (functies) waarbij lezen en schrijven van essentieel belang zijn: “organising life”, “personal communication”, “private leisure”, “documenting life”, “sense making” en “social participation”. Concrete voorbeelden hiervan zijn onder meer: het gebruik van en de omgang met adresboekjes, kalenders, boodschappenlijstjes, brieven, verjaardagskaartjes, fan mail, zoekertjes, advertenties, kranten, tijdschriften, poëziealbums, dagboeken, receptenlijstjes, fotoboeken, handleidingen, clubverslagen, nieuwsbrieven, opiniestukken, petitie, graffiti, enzovoort. (Barton & Hamilton, 1998: 248-251). Vaak vervullen dergelijke *literacy practices* meerdere functies tegelijk. Het onderzoek door David Barton en Mary Hamilton van lokale geletterdheden en alledaagse geletterdheden in Lancaster is methodologisch gezien vooral een ethnografisch onderzoek, waarbij interviews, observatietechnieken, fotografie en het verzamelen van geschreven documenten worden gebruikt om de betekenis te achterhalen die mensen in een bepaalde gemeenschap (= specifieke context) verlenen aan de bovengenoemde geletterdheidspraktijken¹⁸. Dit gebeurt via het identificeren van concrete *literacy events* en teksten.

Kenmerkend voor die “vernacular literacies” is dat ze in de alledaagse ervaring geworteld zijn en alledaagse doelen dienen. Ze worden vaak minder hoog gewaardeerd door de maatschappij en worden niet speciaal ondersteund of gereguleerd door externe sociale instituties. Barton en Hamilton onderscheiden in hun werk heel wat verschillende soorten lokale of alledaagse geletterdheden: “cooking literacies”, “betting literacies”, “meetings literacies”, enzovoort. Deze

'lokale' geletterdheden worden op een informele manier geleerd, zijn vaak verbonden met het thuismilieu en worden gekenmerkt door een samengaan van leren en praktisch gebruik. Belangrijk is verder dat dergelijk onderzoek de manier beklemtoonst waarop geletterdheidspraktijken door groepen van mensen worden ervaren en als groeps- of gemeenschapspraktijken functioneren. De verschuiving van een visie op geletterdheid als een individuele eigenschap naar een erkenning van geletterdheid als een geheel van praktijken die ingebed zitten in de sociale relaties tussen mensen, is volgens Barton en Hamilton trouwens een van de belangrijkste verschillen tussen het traditionele (autonome) model en onderzoek van geletterdheid en het vernieuwende socio-culturele model en onderzoek: "It is important to shift from a conception of literacy located in individuals to examine ways in which people in groups utilise literacy. In this way literacy becomes a community resource, realised in social relationships rather than a property of individuals. This is true at various levels; at the detailed micro level it can refer to the fact that in particular literacy events there are often several participants taking on different roles and creating something more than their individual practices. At a broader macro level it can mean the ways in which whole communities use literacy. There are social rules about who can produce and use particular literacies and we wish to examine this social regulation of texts. Shifting away from literacy as an individual attribute is one of the most important implications of a practice account of literacy, and one of the ways in which it differs most from more traditional accounts." (Barton & Hamilton, 2000: 13)

Dit alles betekent uiteraard niet dat de keuzevrijheid van het individu in relatie tot geletterdheidspraktijken onbestaande zou zijn. Barton en Hamilton hebben het immers ook, zoals al eerder aangegeven, over de historische dimensie van geletterdheid, die zowel op de geschiedenis van een samenleving als op die van de persoonlijke levensgeschiedenis van het actief handelende individu kan slaan: "We need a historical approach for an understanding of the ideology, culture and traditions on which current practices are based. (...) A person's practices can also be located in their own history of literacy. In order to understand this we need to take a life history approach, observing the history within a person's life. There are several dimensions to this: people use literacy to make changes in their lives; literacy changes people and people find themselves in the contemporary world of changing literacy practices. The literacy practices an individual engages with change across their lifetime, as a result of changing demands, available resources, as well as the possibilities and their interests." (Barton & Hamilton, 2000: 13-14)

Het individu wordt dus enerzijds ondergedompeld in de *literacy practices* van zijn tijd en gemeenschap, anderzijds kiest iemand zelf bewust voor bepaalde geletterdheden om zijn/haar leven een nieuwe wending te geven.

Naar een brede omschrijving van 'geletterdheid': de *Discourses*-theorie van James Gee

In ons onderzoek van de representatie van de mythe van geletterdheid in film willen we een brede omschrijving of definitie van geletterdheid hanteren, waarbij de volgende sleutelwoorden onlosmakelijk met geletterdheid zijn verbonden: (multi-)geletterdheden, identiteit, *lifestyle*, cultureel (symbolisch) kapitaal, smaak, distinctie, macht en ideologie. De meeste van die concepten vinden we rechtstreeks of onrechtstreeks terug in de al eerder even aangehaalde *Discourses*-theorie van James Gee m.b.t. geletterdheid (die op haar beurt tot op zekere hoogte schatplichtig of verwant is aan de ideeën van denkers als Wittgenstein, Foucault en Bourdieu). We gaan hier dieper en gedetailleerder op in, aangezien we Gees theorie later ook als een lens willen gebruiken om te kijken naar de filmische representaties van de mythe van geletterdheid. Op die manier wordt het concept *Discourse* (met grote 'D') een soort "thinking device" of "tool of inquiry" (Gee, 1999: 37). We vergelijken of confronteren ook Gees inzichten af en toe met die van anderen in dit onderdeel.

De definitie die Gee geeft van 'geletterdheid' vertrekt vanuit een specifieke kijk op 'taal'. Gee herinnert er ons aan dat we taal niet zomaar kunnen gelijkstellen met 'grammatica' want iemand

kan de grammatica van een taal beheersen en tegelijkertijd toch niet weten hoe hij die taal moet gebruiken. Gee geeft een concreet voorbeeld waaruit het belang van passend taalgebruik blijkt:

“What is important in communication is not speaking grammatically, but saying the ‘right’ thing at the ‘right’ time and in the ‘right’ place. If I enter my neighbourhood bar and say to my tattooed drinking buddy, as I sit down, ‘May I have a match please?’, my grammar is perfect, but what I have said is wrong nonetheless. The situation requires something more like ‘Gotta match?’” (Gee, 1996: 124).

Het juiste gebruik van taal alleen is echter niet voldoende. Iemand kan grammaticaal correct spreken, de taal passend gebruiken en het toch fout hebben. De reden hiervoor is dat niet alleen hoe je iets zegt belangrijk is, maar ook wie je bent en wat je aan het doen bent als je iets zegt. Gee grijpt opnieuw naar zijn voorbeeld:

“If I enter my neighborhood bar and say to my drinking buddy, as I sit down, ‘gotta match?’ or ‘Gimme a match, wouldya?’, while placing a napkin on the bar stool to avoid getting my newly pressed designer jeans dirty, I have said the right thing. My language-in-use is just fine. But my saying-doing combination is, nonetheless, all wrong. My words, however appropriately formulated for the situation, do not fit with my actions, and, in the case of socially situated language, fit between words and actions is all-important.” (Gee, 1996: 124)

Meer zelfs, er moet niet alleen een overeenkomst zijn tussen woorden en acties, maar “in socially situated language use one must simultaneously say the ‘right’ thing, do the ‘right’ thing, and in the saying and doing express the ‘right’ beliefs, values, and attitudes (..) – the ‘right who’” (Gee, 1996: 124).

Ieder van ons is “not a single who, but different whos” (1996: 124) in verschillende contexten, we passen ons taalgebruik en ‘wat’ we zeggen (of schrijven) en doen aan naargelang van de context waarin onze taalhandeling zich voordoet, en verlenen onszelf “a socially –situated identity, the ‘kind of person’ one is seeking to be and enact here and now”(Gee, 1999: 13).

Wat vooral van tel is bij het aanwenden van taal is iemands hele manier van ‘zijn’¹⁹ en het hele contextuele kader, waarvoor Gee de term ‘*Discourse*’ (met grote ‘D’) gebruikt: “Discourses are ways of being in the world, or forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities, as well as gestures, glances, body positions, and clothes. A Discourse is a sort of identity kit which comes complete with the appropriate costume and instructions on how to act, talk, and often write, so as to take on a particular social role that others will recognize” (Gee, 1996: 127)

Belangrijk is dus de link die Gee via het concept *Discourse* legt tussen taal, identiteit (cf. “identity kit”) en sociale rollen. In deze visie kunnen we (geschreven en gesproken) taal eigenlijk als een soort attribuut beschouwen die een *Discourse* “with a big ‘D’” mee vormt: “‘Big D’ Discourses are always language plus ‘other stuff’” (Gee, 1999:17). Een concreet voorbeeld verheldert nog een en ander:

“Imagine what an identity kit to play the role of Sherlock Holmes would involve: certain clothes, certain ways of using language (oral language and print), certain attitudes and beliefs, allegiance to a certain life-style, and certain ways of interacting with others. We can call all these factors together, as they are integrated around the identity of ‘Sherlock Holmes, Master Detective’ the ‘Sherlock Holmes Discourse’.” (Gee, 1996: 127)

Op het begrip ‘identiteit’ komen we verder terug, maar in dit voorbeeld ontdekken we tevens dat Gee ook de link legt met het concept *lifestyle*. Afgaande op dit citaat ziet hij dit concept echter als een ondergeschikt element of een subcategorie van een *Discourse*. In die zin lijkt Gee op het

eerste gezicht het concept *lifestyle* in een wat engere zin in te vullen dan dat bijvoorbeeld in de cultuursociologie van Pierre Bourdieu of in de postmoderne cultuurtheorie gebeurt. We maken hier even een zijspng naar het werk van Bourdieu²⁰ en naar de plaats en betekenis van het concept *lifestyle* in de hedendaagse cultuurstudie.

Lifestyle

In Bourdieus visie is de maatschappij vooral een gestructureerde klassenmaatschappij, waarbij de sociale ruimte (*l'espace social*) en de culturele ruimte (*l'espace culturel*) tot op zekere hoogte met elkaar corresponderen. De sociale ruimte wordt gevormd door het geheel van sociaal-economische posities die mensen innemen, terwijl de culturele ruimte verwijst naar het geheel van culturele keuzes en gedragingen van individuen in de maatschappij. Cultuur wordt hierbij breed opgevat: kunst, literaire voorkeuren, eetgewoonten, kledij, woninginrichting, etc. horen er allemaal bij. Individuen die zich qua sociale positie dichtbij elkaar bevinden, vertonen ook vaak in hun culturele keuzes en gedragingen overeenkomsten. Het zijn het volume en de samenstelling van (economisch, sociaal en cultureel²¹) kapitaal die individuen bezitten, die de sociale en de culturele ruimte in de maatschappelijke structuur beheersen. Er is een relatie tussen deze kenmerken van kapitaal en het voorkomen van sociale klassen in de maatschappij. De verschillen in hoeveelheid en samenstelling van de verschillende soorten kapitaal uiten zich in verschillen in smaak (de consumptie van culturele goederen) (Tacq, 2003). Kortom: culturele smaken zijn in hoge mate sociaal bepaald. Iets wat op het eerste gezicht hyperindividueel lijkt (smaak) blijkt bij nader inzien sterk beïnvloed door groepsbelangen en sociale machtsrelaties.

In zijn klassieke hoofdwerk *La Distinction* (1979) schetst Bourdieu hoe de 'hogere' klassen de mythe in stand houden dat hun culturele voorkeuren, opvattingen en smaken beter zijn dan die van de 'lagere' klassen. Die hogere klassen weten hun levensstijl of culturele voorkeuren tot officiële norm te verheffen, zodat ze de steun genieten van de officiële instituties. Een voorbeeld hiervan is het onderwijs, waarin kinderen uit 'lagere' socio-culturele milieus de cultuur van diegenen uit de 'hogere' milieus moeten aanleren (cf. de notie 'symbolisch geweld'). Via hun culturele voorkeuren onderscheiden de bevoorrechte kringen zich dus van anderen (distinctie) en ze houden die ook op een afstand (distantie), een mechanisme dat ook ondersteund wordt door het onderwijs dat de ongelijkheden tussen klassen steeds weer herbevestigt (reproductie). In dit verband is het ook niet zonder belang dat kinderen uit de cultuurrijke 'hogere' milieus verhoudingsgewijs veel vaker in cultuurrijke onderwijsrichtingen (algemeen vormend onderwijs) terechtkomen, nadat zij van huis uit al een zekere 'hoog'-culturele 'dispositie' hebben verworven (cf. ook Tacq, 2003; Laermans, 1993)

Welke plaats neemt het begrip *lifestyle* bij dit alles in? De culturele ruimte wordt door Bourdieu ook wel de ruimte van de levensstijlen (*l'espace de styles de vie*) genoemd. Hierop afgaand zouden we het geheel van culturele keuzes (culturele consumptiepatronen), gedragingen en smaken van individuen dus ook kunnen gelijkstellen met het concept *lifestyle*. Daaruit zouden we dan eventueel kunnen concluderen dat dit concept bij Bourdieu een iets bredere invulling krijgt dan bij Gee, aangezien die laatste *lifestyle* als slechts één van de vele samenstellende onderdelen van een *Discourse* ziet en dus als een weinig overkoepelende term (ook al zal verder blijken dat *lifestyle* en *Discourse* bij Gee, afhankelijk van de manier waarop we *lifestyle* definiëren ook dicht bij elkaar kunnen aanleunen). Belangrijk voor ons werk is in elk geval dat we behalve het concept *lifestyle*, ook de begrippen 'cultureel kapitaal', 'smaak' en 'distinctie', weliswaar indirect, uit de omschrijving van geletterdheid van Gee kunnen halen, zoals we verder nog zullen zien.

De ideeën van Bourdieu over de band tussen sociale klassen en culturele voorkeuren (*styles de vie*, *lifestyles*) werden vanaf de jaren tachtig en negentig van vorige eeuw bijgestuurd. Enerzijds merkten een aantal critici op dat de analyse van Bourdieu beperkt blijft tot 'klasse', terwijl andere belangrijke categorieën zoals 'gender', 'race' of 'leeftijd' niet echt in beschouwing worden genomen. Anderzijds wijzen anderen erop dat Bourdieu 'sociale klasse' als een gegeven feit ziet en een klasse-analyse toepast op culturele consumptiepatronen die afgeleid is van het domein

van 'productie', waarbij consumptie slechts als een secundaire en afgeleide activiteit wordt gezien. Marketingexperts classificeren mensen vandaag echter hoe langer hoe meer volgens lifestyle dan volgens sociale klasse of inkomensniveau. Daarom moet *lifestyle* een nog veel groter gewicht toebedeeld krijgen dan dat in het werk van Bourdieu gebeurt, beweren heel wat critici: "Today, people's sense of identity is bound up with consumption as well as work roles, suggesting a perhaps even greater significance of consumption for contemporary culture than that argued by Bourdieu" (Mackay, 1997: 5).

Voorals sociologen en filosofen uit de hoek van het postmodernisme, zoals Baudrillard en Featherstone, onderschrijven die bovenstaande visie en voeren ze tot het uiterste door. Postmodernisten beklemtonen de groeiende 'commodificatie' van onze samenleving en het groeiende belang van 'het symbolische' in onze samenleving – met verlies van een onderliggende substantie – waardoor een 'hyperreële' (gemediatiseerde) werkelijkheid dreigt te ontstaan (Baudrillard, 1986). Baudrillard verwerpt alle ideeën die stellen dat consumptie te maken heeft met behoefte, gebruik of nuttigheid. Het verschil met Bourdieus visie laat zich als volgt samenvatten: "whilst Bourdieu argues that we consume according to who we are, Baudrillard argues that we become what we buy (...) We are left with society as pastiche, a play on signs with no reference beyond the commodity" (Mackay, 1997: 5). Cultuur (onder de vorm van talloze consumptiegoederen) neemt de plaats in van het sociale (klassebesef) als classificerend en identiteitsvormend domein. 'Lege' *lifestyles* gebaseerd op louter consumptie worden, onafhankelijk van sociale klassen, de identiteitsbepalende elementen in het leven van consumenten: "(...) the culture of consumption has its own logic which is not reducible to production and which loosens the connections between social class groups and lifestyles/identities. Featherstone suggests that we are moving towards a society without fixed status groups in which the adoption of styles of life fixed to specific social groups and divisions is becoming irrelevant as they give way to lifestyles in which 'the new heroes of consumer culture make a lifestyle a life project and display their individuality and sense of style in the particularity of the assemblage of goods, clothes, practices, experiences, appearance and bodily dispositions they design together into a lifestyle'" (Featherstone, 1991, in: Barker, 2000: 109).

Hoewel de vaststellingen van Bourdieu misschien deels achterhaald zijn sinds de jaren '70 door een veranderde samenleving – waarbij de grenzen tussen verschillende sociale klassen in de maatschappij alsook de relatie met bepaalde 'hoge' of 'lage' culturele voorkeuren veel meer vervaagd en complexer geworden zijn (de Haes, 1995)²² – blijft zijn aandacht voor cultuur of *styles de vie* nazinderen. Zijn visie dat smaak en culturele voorkeuren niet enkel een individuele (en al helemaal geen aangeboren) aangelegenheid zijn, maar ook en vooral te maken hebben met de behoefte aan distinctie van groepen in de maatschappij, blijft, ons inziens, bijzonder waardevol. Het besef dat het vooral ook culturele voorkeuren zijn waardoor mensen zich van elkaar onderscheiden, is vandaag inderdaad van immens belang geworden aangezien de factor 'cultuur' in onze westerse samenleving, zoals hierboven al aangegeven, meer en meer het echte onderscheid tussen verschillende 'klassen' uitmaakt. Ook onderzoek van de socioloog Elchardus wijst in dit verband op een opdeling van onze hedendaagse maatschappij in 'symbolische klassen' i.p.v. in socio-economische klassen. Volgens Elchardus leven we vandaag in een 'symbolische samenleving' omdat de maatschappelijke ordening niet meer verloopt via oude breuklijnen als inkomen of sociaal-economische positie, maar via symbolische of culturele status. Wat we denken, wat we vinden, wat we smaken, waardoor we ontroerd worden, wat we weten en kennen, waarover we ons opwinden, wat we mooi en lelijk vinden, dat onderscheidt ons van anderen (Elchardus, 2002). De manier waarop we gesproken en geschreven taal gebruiken en consumeren en er al dan niet een bepaalde macht en diverse betekenissen aan ontleen (cf. 'geletterdheid', 'linguïstisch kapitaal'), draagt in die zin eveneens bij tot het zich onderscheiden van mensen in symbolische klassen.

We keren vervolgens even terug naar Gees *Discourses*-theorie. We zagen eerder al dat Gees een *Discourse* als een manier van 'zijn' in de wereld beschrijft, een geheel van ideeën, overtuigingen, eigenschappen, objecten, etc. die iemands identiteit mee uitmaken (cf. "identity kit"). Verder beklemtoont hij daarbij dat *Discourses* manieren zijn om te tonen dat iemand behoort tot " a

particular social group or social network, people who associate with each other around a common set of interests, goals, and activities” (Gee, 1996: 128).

We merken op dat Gee de meer deterministisch klinkende term ‘klasse’ vermijdt en het heeft over “social group” - elders (Gee 1996) heeft hij het over “social network”, “social positions” en “kinds of people” - waardoor het individu als het ware meer bewegingsvrijheid toebedeeld krijgt om in de *Discourses* van verschillende ‘soorten mensen’ te stappen. Denken in termen van *Discourses* en sociale netwerken, zoals Gee doet, is ongetwijfeld soepeler, minder deterministisch en postmoderner dan de door klasse-denken gedomineerde theorie van Bourdieu. Gee beklemtoont immers de mogelijkheid om over te stappen van de ene *Discourse* naar de andere en hij wijst erop dat wij vandaag allemaal tegelijkertijd lid zijn van meerdere *Discourses* aangezien het postmoderne ‘zelf’ of individu *multiple identities* in zich verenigt (cf. “multilayered identities”, Cope & Kalantzis, 2000: 140-148 en “multilayered lifeworlds”, The New London Group, 1996: 71). In die zin krijgt het individu wat meer slagkracht toebedeeld zonder dat de invloed van groepsbelangen, samenlevingspatronen, sociale inbedding en historische bepaaldheid wordt onderschat of overboord wordt gegooid. Gee beklemtoont immers ook dat het individu een ontmoetingspunt is van “many (...) socially and historically defined Discourses” en dat het soms goed is om te beseffen “that it is not individuals who speak and act, but rather that historically and socially defined Discourses speak to each other through individuals” (Gee, 1996: 132).

Identiteit

Het idee van *multiple identities* die vanuit een variëteit aan verschillende soorten discours (m.b.t. gender, ras, leeftijd, seksualiteit, sociale positie,...) worden ingevuld, vinden we bij verschillende toonaangevende cultuurtheoretici de voorbije paar decennia terug, zoals bij Stuart Hall: “The subject assumes different identities at different times, identities which are not unified around a coherent ‘self’. Within us are contradictory identities, pulling in different directions, so that our identifications are continually being shifted about. If we feel that we have a unified identity from birth to death, it is only because we construct a comforting story or ‘narrative of the self’ about ourselves” (Hall, 1992, geciteerd in: Barker, 2000: 170).

Die dynamische opvatting over de postmoderne identiteit, waarbij het ‘zelf’ zich voortdurend identificeert met andere dingen, is uiteraard niet-essentialistisch, maar constructivistisch van aard en: “(...) accepts that identities are never unified and, in late modern times, increasingly fragmented and fractured (...). They are subject to a radical historicization, and are constantly in the process of change and transformation” (Hall, 1996, in: du Gay, Evans & Redman, 2000: 17).

Aangezien het postmoderne ‘zelf’ samengesteld is uit niet één coherente en vaststaande identiteit, maar verschillende, soms tegengestelde, identiteiten ondergaan wij allemaal ook de conflicten, zo stelt ook Gee, die ontstaan uit de botsing van de verschillende *Discourses* waarin wij participeren. Afhankelijk van de situatie waarin we ons bevinden of het sociale netwerk waarin we willen participeren, schakelen we indien mogelijk over van de ene *Discourse* op de andere (zie ook vroeger). Gee (1999: 12) spreekt ook wel van “situated identities”: “(...) different identities or social positions we enact and recognize in different settings.”

Interessant is verder ook Halls opvatting over identiteiten als elementen die voortdurend in wording zijn en nooit ‘af’, het gaat evenzeer over de toekomst als over het verleden. Identiteiten hebben te maken met wie we denken te zijn, en waar we vandaan denken te komen, maar ook met waar we naartoe gaan: “Identities are always a narrative of the self becoming. If you ask who I am, I will tell you a story. In this sense, as Hall points out, identities are increasingly less about ‘roots’ and more about ‘routes’. So, for example, I may be in one moment a supporter of Manchester United, at another a university professor, at another a father, and in another a friend” (Storey, 2003: 80)

Hier kijken we een goede beschrijving van hoe verschillende identiteiten naast elkaar kunnen bestaan in één en hetzelfde individu. Belangrijk om te onthouden is verder nog dat alhoewel wij

allemaal als individuen onze identiteiten tot op zekere hoogte zelf construeren, we moeten beseffen dat identiteiten eveneens sterk bepaald en gecreëerd worden door structuren, discours en (historische) omstandigheden die aan onze macht als individu ontsnappen. Bovendien is identiteitsvorming niet iets wat we alleen kunnen doen. Er gaat altijd een vorm van 'onderhandeling' met de buitenwereld mee gepaard en identiteiten worden vooral geconstrueerd via 'verschil' (difference): "who we are is always a compromise between how we see ourselves and how we are seen by significant others" (Storey, 2003: 80).

Hall stelt daarom ook dat identiteiten altijd een mengeling zijn van twee dingen. Enerzijds van de "subject positions" waar we toe gemaand of uitgenodigd worden door bepaalde culturele praktijken en discours en van waaruit we kunnen 'spreken' en anderzijds van de "subjectivities" waartoe we via representaties door anderen herleid worden en waarover 'gesproken wordt'. Storey verheldert deze eerder abstracte termen (cf. "situated identities" bij Gee, 1999: 39) met een voorbeeld:

"To give a banal example: if I am stopped in the street by a pollster and I am asked if I like swimming and I answer yes, I have been interpellated into the subject position of someone who likes swimming. I can speak from this 'subject position' as someone who likes swimming. Once I have gone my questioner can 'represent' me as someone who likes swimming; I can be spoken of as someone who like swimming." (Storey, 2003: 81)

Op die manier zijn identiteiten volgens Hall de "(...) points of temporary attachment to the subject positions which discursive practices construct for us" (Hall, 1996, in: du Gay, Evans & Redman, 2000: 19; eveneens geciteerd in Storey, 2003: 81).

Discourse

Na dit alles keren we vervolgens opnieuw terug naar Gee en nemen zijn omschrijving van *Discourse* met grote 'D' verder onder de loep. Samenvattend definieert Gee een *Discourse* als volgt:

"A Discourse is a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and 'artifacts', of thinking, feeling, believing, valuing, and acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or 'social network', or to signal (that one is playing) a socially meaningful 'role'." (Gee, 1996: 131)

Deze omschrijving zouden we (in tegenstelling tot een vorig citaat waarin het woord *lifestyle* letterlijk opdook) kunnen interpreteren als een opsomming van karakteristieken waarbij het overkoepelende concept *Discourse* nauw aanleunt bij het begrip *lifestyle*. Tenminste, op voorwaarde dat we onder *lifestyle* meer begrijpen dan enkel oppervlakkig gebruik en consumptie van symbolen en cultuurgoederen en er ook manieren van denken en overtuigingen aan koppelen. Maar op basis van deze citaten blijft het niettemin moeilijk om uit te maken hoeveel reikwijdte Gee dit concept wil verlenen. Ook Bourdieus noties 'cultureel kapitaal' en 'smaak' zouden we in zekere zin in de bovenstaande omschrijving van Gee op een indirecte manier kunnen terugvinden. Ze zitten eigenlijk vervat in de woorden "language", "symbolic expressions", "artifacts", "valuing" en "acting". Maar ook dit blijft uiteraard een kwestie van interpretatie.

Gee beklemtoont vijf belangrijke kenmerken van *Discourses*. Ten eerste zijn *Discourses* inherent ideologisch of politiek. Ideologie betekent voor Gee "a social theory which involves generalizations (beliefs, claims) about the way(s) in which goods are distributed in society" (1996: 21). "Goods" zijn alles "that a group of people believes to be a source of power, status, or worth (whether this be 'street smarts', academic intelligence, money, control, possessions, verbal abilities, 'looks', age, wisdom, knowledge, technology, literacy, morality, 'common sense', (...))" (Gee, 1999: 2).

Toegepast op *Discourses*: “They [Discourses] crucially involve a set of values and viewpoints about the relationships between people and the distribution of social goods, at the very least about who is an insider and who isn’t, often who is ‘normal’ and who isn’t, and often, too, many other things as well” (Gee, 1996: 132). Ook standpunten over wat ‘echt’ is en wat niet, wat ‘mogelijk’ is en wat niet, wat ‘aanvaardbaar’ is en wat niet, wat ‘juist’ is en wat niet, etc. zitten allemaal vervat in *Discourses* (Gee, 1999: 2).

Hierbij denken we onvermijdelijk aan de invloed van het werk van de Franse filosoof Michel Foucault, met wie de term ‘discours’²³ (bij Foucault met kleine ‘d’, maar eveneens ruim opgevat) veelal wordt geassocieerd. Foucault veronderstelt dat in iedere samenleving of groep “la production du discours est à la fois contrôlée, sélectionnée, organisée et redistribuée par un certain nombre de procédures” (Foucault, 1971:11). Discours kunnen we begrijpen als een sociale praktijk en een soort ‘kennisveld’, een specifiek raster om de wereld te begrijpen. Elk discours bestaat uit een geheel van regels die bepalen welke dingen kunnen worden gezegd en wat betekenisvol is. Die regels – Foucault spreekt in dit verband ook van “système d’exclusion” (Foucault, 1971: 16) – bepalen wat de criteria voor waarheid zijn, over welke dingen kan worden gesproken en wat daarover kan worden gezegd. Verschillende discours functioneren daarom ook als ‘uitsluitingssystemen’ (Baldwin, 1999: 28-31; Barker, 2000: 77-81). Concrete voorbeelden zijn talloos en niet moeilijk te bedenken. Het discours van het klikje ‘sportievelingen’ op school verschilt grondig van dat van de zogenaamde ‘nerds’ of van dat van de ‘alternatievelingen’, waardoor ze zich van elkaar onderscheiden. In het discours van de Palestijnen worden hun manschappen als ‘vrijheidsstrijders’ betiteld; in de ogen van de Israëli’s zijn het ‘terroristen’, en als één van beide woorden maar vaak genoeg herhaald wordt, krijgen ze na verloop van tijd ook de status van ‘waarheid’. Individuen binnen het discours van de artistieke en intellectuele elite gebruiken formuleringen als ‘sterk’ of ‘nieuw’ i.p.v. het verguisde ‘mooi’ m.b.t. kunst, en houden zo via een eigen jargon anderen op een afstand. Meer en meer mensen hanteren vandaag een racistisch discours van uitsluiting in onze samenleving, zo wordt wel eens beweerd. Aanvaard worden binnen een feministisch discours, een ecologisch discours, een partijpolitiek discours, etc. vereist telkens het kennen en toepassen van de regels en codes die daarbinnen gelden, enzovoort. In het algemeen staat de relatie tussen taal, kennis en macht centraal in het werk van Foucault, zoals blijkt uit zijn eigen aandacht voor het medische discours of het wetenschappelijke discours²⁴.

Een tweede kenmerk van *Discourse*, zoals dat door Gee wordt onderlijnd, is dat *Discourses* “resistant to internal criticism” zijn (Gee, 1996: 132), aangezien iemand die standpunten verkondigt die een *Discourse* ernstig ondermijnt, zichzelf buiten die *Discourse* plaatst. Een *Discourse* definieert immers zelf wat als aanvaardbare kritiek geldt.

Ten derde definieert een *Discourse* zichzelf altijd in een relatie van verschil tot een andere *Discourse*: “Discourse-defined positions from which to speak and behave are not, however, just defined internally to a Discourse, but also as standpoints taken up by the Discourse in its relation to other, ultimately opposing, Discourses. The Discourse we identify with being a feminist is radically changed if all male Discourses disappear” (Gee, 1996: 132).

Een vierde kenmerk van *Discourses* is dat ze bepaalde centrale standpunten en waarden uit andere *Discourses* ‘marginaliseren’. Tegelijk lid zijn van tegenstrijdige *Discourses* kan daarom tot ernstige conflicten leiden. Denken we bv. maar aan migranten die zich moeten handhaven in een nieuwe omgeving: “(...) the conflict is between who I am summoned to be in this new Discourse (...) and who I am in other Discourses that overtly conflict with – and sometimes have historically contested with – this Discourse” (Gee, 1996: 135).

We merken hierbij nog op dat met betrekking tot tegengestelde *Discourses*, sommige mensen in meer of mindere mate als “bi-Discoursal people” (Gee, 1996: 136) kunnen worden bestempeld: individuen die twee met elkaar wedijverende of tegenstrijdige *Discourses* bezitten of beheersen. Dergelijke individuen zijn, volgens Gee, de ultieme bron van verandering in de samenleving

omdat zij er vaak in slagen de ene *Discourse* fundamenteel te veranderen door die te injecteren met aspecten van hun andere *Discourse*.

Tenslotte beklemtoont Gee als vijfde kenmerk dat *Discourses* nauw verbonden zijn met de distributie van sociale macht en de hiërarchische structuur in een samenleving (cf. Foucault). Daarom zijn ze trouwens ook altijd ideologisch van aard. Gee gebruikt in dit verband een voor ons representatieonderzoek interessante term, nl. "dominant Discourses": "Let us call Discourses that lead to social goods in a society dominant Discourses and let us refer to those groups that have the fewest conflicts when using them as dominant groups. Obviously these are both matters of degree and change to a certain extent in different contexts" (Gee, 1996: 132).

"Social goods" lijkt in de bovenstaande formulering tot op zekere hoogte samen te vallen met de verschillende soorten (economisch, sociaal en cultureel) kapitaal van Bourdieu. Door het onderkennen van dominant *Discourses* in een samenleving beklemtoont Gee de diepgewortelde behoefte van individuen en groepen om zich te onderscheiden van anderen (cf. distinctie). In ons onderzoek van de mythe van geletterdheid in films willen we dit begrip overnemen om de essentie van die mythe zelf te duiden als een streven naar dominante *Discourses* en om de specifieke representaties van die mythe nauwkeuriger te kunnen beschrijven en te analyseren (zie volgende hoofdstukken). Met betrekking tot dominant *Discourses* en individuen die daar in eerste instantie niet toe behoren (cf. "non-mainstream people"), onderschat Gee de slagkracht van het individu niet, maar hij onderschat tevens de determinerende en dwingende kracht van *Discourses* als sociaal en historisch bepaalde constructies evenmin: "'non-mainstream' people often win, and sometimes, for better or worse, they become a new mainstream, a new center of social power" (Gee, 1996: 137).

Dominant *Discourses* zijn dus zeker niet onbereikbaar voor "non-mainstream people", maar de strijd tussen de talloze *Discourses* en de verschillende 'soorten mensen' in een samenleving ("Discourse wars") is hard en kan traumatiserend zijn. In het streven naar dominante *Discourses* worden 'winnaars' en 'verliezers' gemaakt en de mogelijke invloed van eigen verdiensten om bij de eersten te horen, wordt vaak geminimaliseerd door de botte willekeur van die *Discourses*. Inzicht in dat 'onrechtvaardige' karakter van *Discourses* zou, volgens Gee, mensen moeten kunnen behoeden om zich ooit 'losers' te voelen.

Vervolgens maakt Gee nog een significant onderscheid tussen twee soorten *Discourses* die in om het even welke samenleving kunnen worden onderscheiden: *primary Discourses* en *secondary Discourses*. De eerste soort "are those to which people are apprenticed early in life during their primary socialization as members of particular families within their sociocultural settings. Primary Discourses constitute our first social identity, and something of a base within which we acquire or resist later Discourses" (Gee, 1996: 137).

De tweede soort valt grofweg samen met de secundaire socialisatie: "Secondary Discourses are those to which people are apprenticed as part of their socializations within various local, state, and national groups and institutions outside early home and peer-group socialization – for example, churches, gangs, schools, offices" (Gee, 1996: 137).

Onze beheersing van *secondary Discourses* valt dus samen met bepaalde sociale 'rollen' die we opnemen in de samenleving, en die onze (tweede, derde,...) 'sociale identiteit' vormen. We worden zo op een bepaalde manier door anderen 'herkend', zouden we kunnen stellen. De grens tussen de twee soorten *Discourses* ligt niet vast, zo stelt Gee, en wordt voortdurend uitgetest en doorbroken. Enerzijds zijn er heel wat bevolkingsgroepen die aspecten van gewaardeerde *secondary Discourses* laten doorsijpelen in de opvoeding van hun kinderen, al dan niet om hen een bepaalde 'voorsprong' te geven. Anderzijds wenden mensen aspecten van hun *primary Discourses* strategisch aan in hun *secondary Discourses*.

Gee vraagt zich verder ook af op welke manier we de *Discourses* verwerven waartoe we behoren of waar we lid van zijn. Daarmee stelt hij eigenlijk een gelijkaardig probleem aan de orde als

David Barton en Mary Hamilton wanneer zij poneren dat er een link ligt tussen een theorie van geletterdheid en een leertheorie: “any theory of literacy implies a theory of learning” (Barton & Hamilton, 2000: 14). Daarbij beklemtonen die auteurs dat nieuwe geletterdheidspraktijken – behalve via formeel onderwijs – vaak via informeel leren en “sense making” worden verworven: “It is therefore important to understand the nature of informal and vernacular learning strategies and the nature of situated cognition (...)” (Barton & Hamilton, 2000: 14)

Gee zelf maakt in zijn visie op het verwerven van *Discourses* (waarvan geletterdheid een onderdeel vormt, zoals we verder zullen zien) een onderscheid tussen “acquisition” en “learning”. “Acquisition” is dus een vorm van initiatie, “a process of acquiring something (usually, subconsciously) by exposure to models, a process of trial and error, and practice within social groups, without formal teaching” (Gee, 1996: 138). ‘Modelleren’ staat hierbij centraal, in die zin dat iemand het voorbeeld (model) van een ander navolgt, ervan wordt doordrongen en zo leert via participatie in een gemeenschap of sociale praktijk. Dit doet in zekere zin denken aan de *social learning*-theorie van de Canadese psycholoog Albert Bandura met zijn visie op leren via modeling of observatie²⁵ en aan de *situated learning*-theorie van Lave en Wenger, waarbij het leren binnen situaties van co-participatie wordt gekaderd (cf. Smith, 1999).

“Learning” staat daar tegenover, in Gees visie, als een meer formele en op bewuste reflectie gerichte vorm van leren of instructie, “(...) a process that involves conscious knowledge gained through teaching (though not necessarily from someone officially designated a teacher) or through certain life-experiences that trigger conscious reflection²⁶.” (Gee, 1996: 138).

Veel van wat we na onze initiële enculturaties van socialisatie oppikken, stelt Gee, is een mengeling van *acquisition* en *learning*: “for instance, many of us initially learned to drive a car by instruction, but thereafter acquired, rather than learned, most of what we know” (Gee, 1996: 138). Beide vormen van leren hebben hun voor- en nadelen: enerzijds zijn we beter in het uitvoeren van iets dat we hebben verworven via een proces van *acquisition* (denken we maar aan het spreken van een vreemde taal), anderzijds weten we meer (bewust) over wat we hebben geleerd via een formeel leerproces (*learning*). Belangrijk is in dit verband dat een individu zich een *Discourse*, volgens Gee, alleen maar ten volle kan toeëigenen via het proces van *acquisition*: “Discourses are not mastered by overt instruction, but by enculturation (apprenticeship) into social practices through scaffolded and supported interaction with people who have already mastered the Discourse (...)” (Gee, 1996: 139).

Dit betekent niet dat *acquisition* niet kan voorkomen in een klaslokaal op school, voegt Gee eraan toe, maar wel dat als *acquisition* zich daar voordoet het niet gebeurt “because of overt teaching, but because of a process of apprenticeship and social practice” (Gee, 1996: 139). En hij stelt onomwonden dat “classrooms that do not properly balance acquisition and learning, and realize which is which, simply privilege those students who have already begun the acquisition process outside the school” (139). Hier vinden we duidelijk een echo van Bourdieu terug, die pessimistischer stelt dat het een feit is dat de school sociale ongelijkheden reproduceert door haar curriculum en opzet. Kinderen uit ‘laag-culturele’ milieus verwerven, volgens Bourdieu, geen echte ‘dispositie’ m.b.t. de ‘hoge’ cultuur die in scholen aan bod komt. Het praktische gemak waarmee kinderen uit ‘hoog-culturele’ milieus omgaan met kunst (bv. opera- of theaterbezoek) blijft voor hen onbereikbaar (cf. Laermans, 1993).

De ideale situatie in het onderwijs zou de confrontatie van diverse *Discourses* moeten zijn, volgens Gee: “Good classroom instruction (...) can and should lead to meta-knowledge, to seeing how the Discourses you have already got (...) relate to those you are attempting to acquire, and how the ones you are trying to acquire relate to self and society. But to do this, the classroom must juxtapose different Discourses for comparison and contrast. Diversity, then, is not an ‘add-on’, but a cognitive necessity if we wish to develop meta-awareness and overt reflective insight on the part of the learners” (Gee, 1996: 141).

We zouden dit een soort van *contact zone* kunnen noemen, waarin plaats is voor verschillende *Discourses* en waardoor een kritisch bewustzijn (meta-blik) wordt aangescherpt (cf. The New London Group)²⁷.

Geletterdheden en Discourses

Uiteindelijk zijn we – via het onderscheid tussen *primary* en *secondary Discourses* en de manier waarop die (ten gronde) worden verworven in een proces van *acquisition* – aanbeland bij Gees definitie of omschrijving van geletterdheid. Gee beklemtoont dat hij het begrip geletterdheid wil inbedden in het concept *Discourse*, en meer bepaald in het concept *secondary Discourse*.

Zo'n *secondary Discourse*, zagen we al eerder, vereist van individuen dat ze in contact treden met sociale instituties buiten het primaire socialisatiemilieu van het gezin/familie en dus met 'onbekenden' ("non-intimates"). Die "secondary institutions" vol "non-intimates" (Gee, 1996, 142) kunnen scholen zijn, bedrijven, overheidsdiensten, kerken, enzovoort.

Secondary Discourses omvatten zowel manieren van (geschreven of gesproken) taalgebruik als manieren van denken, waarderen en zich gedragen, die het specifieke gebruik van taal in onze *primary Discourse* overstijgen, om het even tot welke groep we behoren. Als een individu een bepaalde *secondary Discourse* niet voldoende beheerst of verworven heeft, en die toch nodig heeft om te functioneren, dan kunnen verschillende mogelijkheden zich voordoen: ofwel valt het individu in kwestie terug op zijn/haar *primary Discourse* en tracht die zo goed mogelijk aan te passen aan de nieuwe vereisten²⁸, ofwel probeert het individu een andere, verwante *secondary Discourse* uit, ofwel hanteert zo iemand een gesimplificeerde of gestereotypeerde versie van de vereiste *secondary Discourse*.

Op basis van zijn inzichten in *primary* and *secondary Discourses* formuleert Gee dan zijn definitie van geletterdheid, die meteen ook duidelijk maakt dat geletterdheid altijd meervoud is (geletterdheden): "I believe that any socially useful definition of literacy must be couched in terms of these notions of primary and secondary Discourse. Thus, I define literacy as mastery of a secondary Discourse. Therefore, literacy is always plural: literacies (there are many of them, since there are many secondary Discourses, and we all have some and fail to have others). If one wanted to be rather pedantic and literalistic, then we could define literacy as mastery of a secondary Discourse involving print (which is almost all of them in a modern society). And one can substitute for 'print' various other sorts of texts and technologies: painting, literature, films, television, computers, telecommunications – 'props' in the Discourse – to get definitions of various other sorts of literacies (visual literacy, computer literacy, literary literacy, and so forth)" (Gee, 1996: 144).

Wat hier gebeurt is het gelijkschakelen van het concept 'geletterdheid' met 'beheersing' van een *secondary Discourse* en bepaalde aspecten of samenstellende onderdelen daarvan. Die aspecten kunnen te maken hebben met geschreven taal, maar ook met een heleboel andere karakteristieken of attributen (cf. "props") binnen zo'n *secondary Discourse*, zoals visuele praktijken, digitale praktijken, lichaamspraktijken, denkkaders, enzovoort. Het is deze omschrijving van geletterdheid die we als een lens willen gebruiken om verder in deze studie te kijken naar de filmische representaties van de mythe van geletterdheid.

Voor Gee hoeft de expliciete toevoeging van "involving print" eigenlijk niet, aangezien geschreven teksten slechts één van de samenstellende onderdelen vormen van een overkoepelende culturele praktijk (i.e. *secondary Discourse*) en moeilijk los kunnen worden gezien van alle andere onderdelen. Die expliciete toevoeging "involving print" dient, volgens Gee, enkel om mensen gerust te stellen die verknocht zijn aan de opvatting van lezen en schrijven als autonome, gedecontextualiseerde vaardigheden, een overtuiging die Gee niet deelt. We herinneren hier nog eens aan al eerder aangehaalde woorden van Gee met de schaakbord-vergelijking: "Literacy practices are almost always fully integrated with, interwoven into, constituted part of, the very texture of wider practices that involve talk, interaction, values, and beliefs. (..) You can no more

cut the literacy out of the overall social practice, or cut away the non-literacy parts from the literacy parts of the overall practice, than you can subtract the white squares from a chess board and still have a chess board.” (Gee, 1996: 41)

In dit verband kunnen we trouwens ook terugverwijzen naar zowel inzichten in het multimodale karakter van geschreven taal en dus de verwevenheid van geschreven taal, gesproken taaluitingen en andere (visuele, auditieve, corporele,...) tekensystemen (Kress) als naar het multimodale karakter van *literacy events* (Barton & Hamilton). En wat bij Gee “a secondary Discourse involving print” heet, zouden we bij Barton enigszins kunnen vergelijken met “social practices in which literacy has a role” of “cultural ways of utilising literacy” (zie eerder). Door geletterdheid als slechts een onderdeel van een bredere sociale praktijk of *Discourse* op te vatten, moeten we, ons inziens, ook het belang van ‘culturele geletterdheid’ in vraag stellen zoals die bij Hirsch wordt verdedigd. Het zoeken naar een consensus over welke culturele geletterdheid gedeeld zou moeten worden in een samenleving, wordt deels op de helling gezet als we aanvaarden dat mensen in verschillende *Discourses* functioneren en daarbij behoefte hebben aan verschillende vormen van *cultural literacy*. Misschien is het in die zin zelfs beter voortaan te spreken over de *culture of literacy*²⁹ i.p.v. over *cultural literacy*, daarmee verwijzend naar de volledige socio-culturele praktijk of *Discourse* die een bepaalde geletterdheid of geletterdheden omvat.

De klemtoon ligt in de *Discourses*-theorie van Gee dus, zoals al aangegeven, op de verwevenheid van taal met “other stuff”. *Discourses* “always involve coordinating language with ways of acting, interacting, valuing, believing, feeling, and with bodies, clothes, non-linguistic symbols, objects, tools, technologies, times, and places” (Gee, 1999: 25). Desondanks neemt Gee in zijn werk het ‘taal’-aspect binnen *Discourses* ook expliciet apart onder de loep als hij het heeft over “social languages”. Een taaluiting, zo zagen we eerder, heeft enkel betekenis als die een “who-doing-what” communiceert. Via taal communiceert iemand als een bepaald soort van persoon in een bepaalde sociaal gesitueerde activiteit. Dit doen we door diverse “social languages” te gebruiken, stelt Gee. En elke taal (Engels, Frans,...) is samengesteld uit tal van verschillende sociale talen, waarmee we verschillende “who-doing-whats” (identiteiten) kunnen uitdrukken. Gee geeft in zijn werk onder meer voorbeelden van verschillende sociale talen: eenzelfde onderwerp waarover wordt gediscussieerd met verschillende gesprekspartners of wetenschappelijk taalgebruik vs. populariserend taalgebruik (Gee, 1999: 25-29).

Net zoals er *dominant Discourses* bestaan (zie eerder) bestaan er ook *dominant literacies*. Die laatste kunnen dan naar analogie met de bovengenoemde definitie, omschreven worden als “mastery of dominant secondary Discourses” om ze te onderscheiden van die geletterdheden die “mastery of non-dominant secondary Discourses” behelzen (Gee, 1996: 144). Dit herinnert uiteraard aan de eerder vermelde opsplitsing tussen *dominant literacy practices* en *vernacular literacy practices* (Barton & Hamilton, 1998). En ook iemand als Mike Baynham beklemtoont het belang van aandacht binnen het geletterdheidsonderzoek voor de onzichtbare kenmerken en schijnbare evidenties van *dominant literacy practices* (Baynham, 1995: 247-248).

Belangrijk voor ons representatieonderzoek is ook de notie “liberating literacy”, waarmee Gee een specifieke bevrijdende of emancipatorische functie bedoelt van geletterdheid als beheersing van een *secondary Discourse*: “We can also talk about a literacy being liberating (‘powerful’) if it can be used as a meta-language or a meta-Discourse (a set of meta-words, meta-values, meta-beliefs) for the critique of other literacies and the way they constitute us as persons and situate us in society. Note that what I have called a liberating literacy is a particular use of a Discourse (to critique other ones), not a particular Discourse” (Gee, 1996: 144).

In ons representatieonderzoek zullen we later zien dat dit specifieke, kritische gebruik op meta-niveau van een nieuw verworven *Discourse* meer dan eens aan de orde is, en een belangrijke positieve connotatie van geletterdheid vormt. Deze vorm van geletterdheid als kritisch bewustzijn over de eigen situatie leunt in feite nauw aan bij de vroeger vermelde ideeën van *consciousness-raising* en *empowerment* in de *critical literacy*-beweging van denkers als Freire en Giroux.

Verder onthouden we uit Gees *Discourses*-theorie nog dat ook geletterdheden – net als *Discourses* – alleen maar vlot kunnen worden beheerst via “acquisition”. Grondig verwerven van een bepaalde geletterdheid gebeurt via een modelfiguur – een “mediator of literacy” om een term van Baynham te gebruiken (Baynham, 1995:39) – die zijn/haar kennis en vaardigheden in natuurlijke, betekenisvolle en functionele omgevingen in iemand anders laat dringen. Om echter tot een vorm van *liberating literacy* te komen, zoals hierboven beschreven, is ook “learning” nodig: een op bewuste reflectie gerichte vorm van leren waarbij expliciete uitleg en eventueel het tegenover elkaar plaatsen van aspecten van *Discourses* centraal staan (Gee, 1996: 144-145). Een volledige beheersing van een *Discourse* waarin iemand niet is opgegroeid tenslotte, blijft echter een zware opgave en vaak trekken mensen zich uit de slag door het hanteren van een “mushfake Discourse” (1996: 147): een slechts gedeeltelijke verwerving van een bepaalde *Discourse* maar wel gekoppeld aan meta-kennis en bepaalde strategieën die de gebrekkige beheersing ervan compenseren.

Media literacy

Eerder in dit hoofdstuk hebben we al gewezen op het belang van de veelheid en verscheidenheid aan ‘teksten’ waarmee we vandaag dag als burgers in een gemediatiseerde samenleving worden geconfronteerd. Volgens sommigen zijn we stilaan beland in een tijdperk waarin we de werkelijkheid verdubbelen via allerhande media, zodat we in een soort van ‘hyperrealiteit’ leven (cf. Baudrillard). We hebben gezien dat The New London Group een pleidooi houdt om het belang te erkennen van de proliferatie van communicatiekanalen en media voor het hedendaagse geletterdheidsonderzoek. In een multimediale maatschappij waar behalve gedrukte media, ook film, televisie, strips, Internet, computergames, enzovoort alomtegenwoordig zijn, volstaan de basisvaardigheden ‘lezen’ en ‘schrijven’ niet langer om nog als ‘geletterd’ burger door het leven te kunnen gaan. Het onderwijs moet jongeren daarom ‘multigeletterd’ maken, zo stelt The New London Group, waarbij onder meer visuele geletterdheid, digitale geletterdheid, etc. een volwaardige plaats moeten krijgen.

Een en ander heeft ertoe geleid dat een aantal belangrijke onderzoekers in het recente verleden veel aandacht hebben besteed aan mediageletterdheid en aan de ontwikkeling van projecten voor media-educatie. In verschillende continenten bestaan talloze organisaties die het belang van mediageletterdheid promoten en die via websites materiaal voor het onderwijs ter beschikking stellen. Van de talloze publicaties over de theorie en praktijk van mediageletterdheid en media-educatie vermelden we onder meer Masterman (1985), Lusted (1991), Alvarado (1992) en Buckingham (1990, 1993, 1994, 2000).

De betekenis van mediageletterdheid verschilt nogal eens afhankelijk van de bron die geraadpleegd wordt. Brown vat de meest gangbare definities van mediageletterdheid goed samen in de volgende omschrijving: “Media literacy refers to analytical, reflective, understanding of print and electronic mass media, including film, their aesthetic components, institutional structures, socioeconomic contexts, and an ability to interact with media in preparing audiovisual products (...) ‘Critical viewing skills’ is one major component of media literacy, referring to understanding of and competence with television, including its aesthetic, social, cultural, psychological, educational, economic, and regulatory aspects” (Brown, 2001: 681)

Hieruit blijkt dat het ontwikkelen van mediageletterdheid zowel een receptieve (analyse, reflectie) als een productieve (creatie) dimensie omvat. Vaak wordt aan mediageletterdheid het predikaat ‘kritisch’ toegevoegd, iets wat hierboven ook blijkt uit de notie “critical viewing skills”. Een pleidooi voor een kritische omgang met de dominante ideologische boodschappen van de massamediaproducten (film, strips, tv-programma’s, games,...) die ons dagelijks overspoelen, loopt als een rode draad doorheen studies over mediageletterdheid. Kritische mediageletterdheid heeft in die zin in een emancipatorische functie en moet leiden tot *empowerment*: “Educators who teach critical media literacy with an emancipatory framework typically focus on creating communities of active readers, viewers, and listeners capable of identifying the various

ideological positions that print and non-print texts afford them. They also focus on teaching people how to make informed decisions about which ideological position they will accept or take up, which they will resist, and which they will attempt to modify" (Alvermann in: Alsup, 2001, para. 4).

Ook onderwijsfilosoof en media-onderzoeker Douglas Kellner spreekt over de kritische dimensie van mediageletterdheid als een noodzaak om de verborgen ideologieën van mediaproducten (en dus de manipulatie) bloot te kunnen leggen en een eigen kritische positie te kunnen innemen. Verder relateert Kellner dit alles met een "project of radical democracy and concerned to develop skills that will enhance democratization and participation" (Kellner, n.d., para. 28-29).

De bestaande studies m.b.t. mediageletterdheid en onderwijs beklemtonen niet zelden specifiek het belang van populaire cultuur in de leefwereld van kinderen en jongeren en de invloed van populaire cultuur op de betekenissen die kinderen en jongeren construeren rond belangrijke categorieën of aspecten van identiteit als gender, ras, seksualiteit en klasse (zie verder ook: hoofdstuk 2). Die invloed van populaire cultuur strekt zich ook uit tot het domein van de school in de dagelijkse klaspraktijk, waar voldoende plaats zou moeten worden gemaakt voor zowel de bovengenoemde kritische benadering van populaire 'mediateksten' als voor een aanpak die het plezier van de omgang met dat soort mediaproducten erkent. Die laatste benadering vinden we vooral terug bij *cultural studies*-onderzoekers die via publieksonderzoek (*audience research*) nagaan welke betekenis(en) populaire cultuur voor de 'gebruikers' zelf heeft. Voorbeelden van studies binnen het geletterdheidsonderzoek die zich vooral met populaire cultuur hebben ingelaten zijn onder meer het etnografische onderzoek van Haas Dyson (*Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*, 1997), het overzicht van bestaande klaspraktijken samengebracht door Buckingham (*Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, 1998) en de op observaties gebaseerde studie van Alvermann, Moon en Hagood (*Popular Culture in the Classroom: Teaching and Researching Critical Media Literacy*, 1999). En verder vinden we in dit verband ook nog onderzoek dat vooral focust op de nieuwe geletterdheden die opduiken in de nieuwe media, zoals het werk van Gee over computergames (Gee, 2003).

Lacune in het bestaande onderzoek van geletterdheid: populaire mediabeelden van geletterdheid

The New London Group en diverse theoretici en onderzoekers in het domein van *New Literacy Studies* (zie eerder) en specifiek in het domein van (kritische) mediageletterdheid beklemtonen, zoals gezegd, het belang en de invloed van allerhande media en vooral ook populaire cultuur in/op de leef- en denkwereld van kinderen en jongeren (en ook volwassenen). Opmerkelijk genoeg moeten we echter vaststellen dat vorsers in het domein van geletterdheidsonderzoek en (multi-)mediamaatschappij totnogtoe nauwelijks of geen aandacht hebben gehad voor geletterdheid zelf als onderwerp van studie. Meer bepaald is er tot vandaag geen onderzoek uitgevoerd naar de manier waarop geletterdheid wordt voorgesteld in de populaire cultuur, die in belangrijke mate een visuele cultuur is (cf. film, strips, games, enzovoort). Een ietwat vreemde vaststelling, gezien de grote macht die aan populaire cultuur wordt toegeschreven m.b.t. het beeld dat kinderen en jongeren zich vormen van de meest uiteenlopende onderwerpen.

Weliswaar treffen we sporadisch onderzoek aan dat zich richt op mediabeelden van geletterdheid en daarbij gebruik maakt van visuele data. Zo deed de Literacy Research Group (UK), met figuren als Mary Hamilton, David Barton en Rachel Rimmershaw, in het recente verleden onderzoek naar beelden van geletterdheidspraktijken in de massamedia. Meer specifiek onderzocht Hamilton geletterdheid als een sociale praktijk in onze hedendaagse samenleving aan de hand van foto's van concrete *literacy events* uit krantenartikels. Op die manier bestudeerde zij het publieke discours over geletterdheid en de wijze waarop individuen als geletterd subject worden geconstrueerd. De analyse van foto's leidde tot een overzicht van specifieke betekenissen en waarden die geletterdheid toebedeeld krijgt in onze maatschappij

(bedreiging, provocatie, bewijs,...) en tot een aanzet tot herdefiniëring van de notie literacy event (Hamilton, 2000). Een ander voorbeeld van onderzoek in de *images of literacy*- sfeer is de studie van Lucy Resnyansky (2001) over beelden van geletterdheid in CD-ROMs (naslagwerken), online encyclopedieën en websites voor kinderen.

Met ons representatie-onderzoek willen wij ons echter richten op populaire mediaproducten. Specifiek willen we nagaan hoe de mythe van geletterdheid gerepresenteerd wordt in film, één van de meest invloedrijke populaire media van de 20ste en het begin van de 21ste eeuw. Daarmee denken we een lacune in te vullen in het bestaande geletterdheidsonderzoek. In het tweede hoofdstuk van dit werk zullen we ons representatie-onderzoek verder situeren en belichten vanuit een ander perspectief, nl. het onderzoeksdomein *cultural studies*.

Hoofdstuk 2: *Cultural Studies* en Representatie-onderzoek van Onderwijs, Leraren en Geletterdheid

In dit hoofdstuk zullen we het theoretische kader van dit onderzoek verder uitbreiden. Meer bepaald schetsen we een aantal belangrijke visies op 'cultuur', geven een beeld van het onderzoeksdomein *cultural studies* met bijzondere aandacht voor het concept 'representatie' en gaan dieper in op de band tussen *cultural studies* en *critical pedagogy* (aan de hand van het werk van Henry Giroux). Specifiek richten we onze aandacht via het perspectief van Giroux op de rol die *Hollywood*-films spelen in het construeren van betekenissen in onze hedendaagse maatschappij.

Terzelfdertijd situeren we ons onderzoek daarmee ook binnen een bepaalde (nog relatief jonge) traditie: *cultural studies of education* en meer bepaald representatie-onderzoek van onderwijs en geletterdheid. We schetsen het bestaande onderzoek binnen die niche en trachten, net als in het vorige hoofdstuk, maar nu vanuit een ander perspectief, een lacune aan te duiden die we met onze eigen studie willen opvullen.

'Cultuur'?

'Cultuur' is ongetwijfeld één van de moeilijkste en meest complexe concepten in de menswetenschappen en sociale wetenschappen. Het is zelfs "(...) one of the two or three most complicated words in the English language", volgens Raymond Williams (1976: 87). De definities en omschrijvingen die men sinds de negentiende eeuw, na de Verlichting, aan de term heeft gegeven, tonen vanuit een bepaald gezichtspunt een evolutie van verruiming van het begrip¹.

In de 19^{de} eeuw zag de Victoriaanse dichter, pedagoog en criticus Matthew Arnold cultuur nog als "the best that has been thought and said in the world" (Arnold, 1873; ook geciteerd in Barker, 2000: 36). Het nastreven van menselijke perfectie via confrontatie met de literatuur, filosofie en de schone kunsten was voor Arnold van het allergrootste belang en vormde een tegengewicht voor de 'anarchie' van de rauwe, ongecultiveerde massa's. Arnold drukt o.a. in zijn bekendste werk *Culture and Anarchy* (1869) de vrees uit dat het Victoriaanse geloof in technologische vooruitgang en de rijkdom die door de industrie werd gecreëerd, cultuur uit het epicentrum van de Britse samenleving zou stoten (O'Brien & Szeman, 2004: 101).

Tegenover die Arnoldiaanse opvatting van cultuur als 'hoge' cultuur stelt Raymond Williams in zijn gelijknamige essay uit 1958 dat "culture is ordinary". Door die nieuwe manier van denken werd cultuur van dan af niet langer alleen maar geassocieerd met het exclusieve domein van artistieke productie (kunst) en gespecialiseerde kennis. Het begrip trad binnen in de sfeer van het alledaagse - Williams spreekt van de "common meanings" - en populaire of 'lage' cultuur (cf. 'high' vs. 'low' culture) kreeg geleidelijk meer erkenning in academische kringen als een onderwerp dat waardevol genoeg was om te bestuderen. Williams hanteert een 'sociale' definitie van cultuur:

"(...) in which culture is a description of a particular way of life which expresses certain meanings and values not only in art and learning but also in institutions and ordinary behaviour. The analysis of culture, from such a definition, is the clarification of the meanings and values implicit and explicit in particular ways of life, a particular 'culture'." (Williams 1961: 57)

Ook antropologische visies op cultuur beklemtonen vaak de symbolische dimensie in ons leven en verwijzen, net als Williams, naar cultuur als "a way of life".

Williams beklemtoonde het belang van de de uitwisseling van 'betekenis', communicatie en taal m.b.t. cultuur. Sinds een wending ('*cultural turn*' en '*linguistic turn*') in de menswetenschappen en de sociale wetenschappen is het belang van 'betekenis' en 'taal' voor de definitie van cultuur steeds sterker op de voorgrond getreden:

"Culture, it is argued, is not so much a set of *things* – novels and paintings or TV programmes and comics – as a process, a set of *practices*. Primarily, culture is concerned with the production and the exchange of meanings – the 'giving and taking of meaning' – between the members of a society or group. (...) Thus culture depends on its participants interpreting meaningfully what is happening around them, and 'making sense' of the world, in broadly similar ways." (Hall, 1997: 3)

De Britse cultuurtheoreticus Stuart Hall stelt dat 'dingen' op zichzelf weinig of geen betekenis hebben, maar dat het mensen zijn (die eenzelfde cultuur delen) die ze een betekenis geven binnen culturele praktijken:

"Things 'in themselves' rarely if ever have any one, single, fixed and unchanging meaning. Even something as obvious as a stone can be a stone, a boundary marker or a piece of sculpture, depending on *what it means* – that is, within a certain context of use (...) It is by our use of things, and what we say, think and feel about them – how we represent them – that we *give them a meaning*. (...)" (Hall, 1997: 3)

Hall beklemtoont hier het belang van 'representatie' als een betekenisverlenende praktijk (zie verder in dit hoofdstuk). Door zo'n opvatting van cultuur wordt tegelijkertijd ook het verschil beklemtoond met de mens als biologisch wezen ('natuur'):

"Culture, we may say, is involved in all those practices which are not simply genetically programmed into us – like the jerk of the knee when tapped – but which carry meaning and value for us, which need to be *meaningfully interpreted* by others, or which *depend on meaning* for their effective operation. Culture, in this sense, permeates all of society. It is what distinguishes the 'human' element in social life from what is simply biologically driven. Its study underlines the crucial role of the *symbolic* domain at the very heart of social life." (Hall, 1997: 3)

De jongste jaren wordt geconstateerd dat cultuur als concept een centraal concept geworden is. Het gaat hier om een duidelijke verruiming van het cultuurbegrip (niet langer beperkt tot de hogere cultuur) onder meer ook in de economische, politieke en academische wereld. Een aantal tekens wijzen hierop: de 'culture change'-programma's in bedrijven, het belang van de nationale culturele identiteit m.b.t. de politiek van het verenigde Europa, de opmars van *cultural studies* aan universiteiten met zelfs cursussen semiotiek in management scholen, hevige debatten rond cultuurbeleid, enzovoorts. "Few would disagree with the claim that media and culture today are of central importance to the maintenance and reproduction of contemporary societies", stellen ook Kellner en Durham (2001: 1).

Du Gay (1997: 1-2) geeft twee verklaringen voor dit fenomeen. Een eerste heeft te maken met de empirische werkelijkheid, nl. het groter geworden belang van culturele praktijken en instituties in elk domein van ons sociaal leven: groei van de massamedia, toegenomen informatiestromen en nieuwe visuele communicatievormen. Een tweede verklaring is epistemologisch van aard en betreft de groeiende status van cultuur binnen de sociale wetenschappen. Cultuur wordt vandaag stilaan gezien als even bepalend voor de sociale wereld als economie of politiek en niet langer louter als een reflectie van die laatste processen zoals de marxistisch geïnspireerde sociologie ons voorhield. En verder is er het inzicht dat alle sociale praktijken betekenisvolle praktijken zijn, dus cultureel zijn, en daarom wordt de studie van de culturele omstandigheden van sociale praktijken belangrijk geacht (du Gay, 1997: 1-2).

In elk geval is het zo dat de academische studie van cultuur, op de manier zoals *cultural studies* die nastreeft, de voorbije decennia een enorme *boom* heeft gekend, vooral in de Angelsaksische wereld, maar meer recent ook bij ons. In wat volgt gaan we na waar *cultural studies* vandaag voor staat.

Cultural Studies² als actueel onderzoeksdomein

De meeste bronnen situeren de wortels van *cultural studies* in de jaren vijftig van de vorige eeuw in Groot-Brittannië, waar enkele docenten uit het volwassenenonderwijs merkten dat de elitaire opvatting van cultuur (cf. Matthew Arnold en later F.R. Leavis³) zoals die tot dan toe altijd was gehuldigd, botste met de *working class*-achtergrond van hun studenten. Die studenten zagen dat hun eigen, van huis uit meegekregen culturele ervaringen miskend werden door de dominantie van de 'hoge' cultuur (de canon van literatuur, filosofie, kunst,...) die werd overgedragen in alle Britse *humanities*-richtingen. Figuren als Richard Hoggart, de al eerder vermelde Raymond Williams en E.P. Thompson problematiseerden daarop in hun onderzoek en onderwijspraktijk het idee van cultuur (cf. du Gay, 1997; Barker, 2000; During, 1999; Storey, 2001; Baetens & Verstraete, 2002; O'Brien & Szeman, 2004).

Hoggarts *The Uses of Literacy* (1957), dat zowat het manifest is geworden van de Britse *cultural studies* toont duidelijk aan dat deze benadering van cultuurstudie ontstaan is als een beweging tegen een klassenmaatschappij (Baetens & Verstraete, 2002: 25). In zijn boek schetst Hoggart een beeld van het dagelijkse leven in een Noord-Engelse industriewijk vóór WOII. Hoggart trachtte aan te tonen dat de *working-class* specifieke geletterdheden en een rijke, complexe en authentieke culturele traditie van zichzelf had. Daarmee was hij een van de eersten die een pleidooi hield om de specifieke *way of life* en culturele waarden en tradities van het gewone volk ernstig te nemen, ook al bekritiseert hij in zijn boek tevens de moderne opkomende massacultuur. Ook Williams eerder vermelde essay "Culture is Ordinary" (1958), en zijn boeken *Culture and Society* (1958) en *The Long Revolution* (1961) alsook E.P. Thompsons *The Making of the English Working Class* (1963) droegen sterk bij tot het verbreden van het cultuurbegrip en tot het op een positieve manier salonfähig maken van culturele analyses die zich niet richten op 'hoge' cultuurvormen, maar op alledaagse culturele uitingen van bepaalde bevolkingsgroepen of populaire cultuur (During, 1999: 1-4; Barker, 2000: 38-40). Het eerste instituut dat zich officieel bezighield met een dergelijke vorm van cultuurstudie was het (ondertussen ter ziele gegane) Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) van de universiteit van Birmingham, dat werd opgericht in 1963.

Hoggart en Williams behoren tot de eersten behoren die zich interesseren voor de massacultuur en dus terzelfdertijd ook voor de beeldcultuur, aangezien die na WOII een onlosmakelijk deel gaat uitmaken van de cultuur van het gewone volk. De (weliswaar kritische) analyse van populaire media (televisie, film, strips,...) zal later – mede onder impuls van Stuart Hall - die in 1972 directeur wordt van het CCCS - een van de belangrijkste studieobjecten worden binnen het studiedomein *cultural studies*.

Een uitbreiding van het object van studie (met populaire cultuurproducten en populaire culturele praktijken) vormt dus een belangrijk verschil met de cultuurstudie en cultuuranalyse zoals die van oudsher binnen traditionele disciplines als de literatuurwetenschap of kunstwetenschappen werden beoefend. In tegenstelling tot die traditionele disciplines heeft *cultural studies* geen vast studie-object. De Nederlandse literatuurwetenschapster en *genderstudies*-specialiste Maaïke Meijer merkt op dat het aantal objecten uitdijt tot in het oneindige. Omdat het normatieve cultuurbegrip (cultuur = 'hoge' cultuur = literatuur en kunst) werd verlaten, kan het object van studie bijna alles zijn dus ook de producten van populaire en massacultuur.

"Daarbij gaat het niet alleen om stripverhalen, boeketreeksen, televisieseries en Hollywoodfilms, maar om een nog altijd aanwassende stortvloed van nieuwe objecten: van Benson & Hedges-advertenties tot het sex-appeal van de scooter, van punk-cultuur

tot de politieke aantrekkingskracht van Malcolm X, van reclameteksten voor toeristen tot de Lunda-catalogus, van body-builderfoto's tot gender-bending in de popmuziek. Bovendien gaat het niet alleen om de studie van tekst, beeld en klank, maar ook om studie van gedragsvormen, instituties en materiële cultuur" (Meijer, 1996a: 85)

We kunnen bijgevolg stellen dat *cultural studies* zich, veel meer dan de traditionele disciplines, bezighoudt met de studie van diverse 'culturele praktijken'. De uitbreiding van het object van studie tot de populaire cultuur en het alledaagse betekent, volgens Meijer, een ingrijpende mentaliteitsverandering, waarbij de waardeoordelen m.b.t. 'hoge' en 'lage' cultuur in belangrijke mate zijn veranderd:

"Onder invloed van het succes van culturele studies wordt tegenwoordig iets gemakkelijker erkend dat populaire cultuur ook aan gewoonlijk met 'hoge' cultuur geassocieerde kwalificaties kan beantwoorden (vervoerend, bewustmakend, interessant, meerzinnig en complex) en dat hoge cultuur op zijn beurt ook wel amuserend, escapistisch, topisch en ideologisch kan zijn – kwaliteiten die gewoonlijk aan de lage cultuur werden toegedacht" (Meijer, 1996a: 87)

Een tweede kenmerk van *cultural studies* waar Meijer op wijst, betreft niet het object van studie, maar de benadering van dat object. Onderzoekers stellen, volgens Meijer, andere vragen aan het studie-object of de culturele 'tekst'. Volgens de klassieke literatuur- en kunststudies was de tekst of het kunstwerk een uniek en autonoom geheel dat los stond "van context, van geschiedenis en van de gevoelens, de positie en de belangen van de lezer (...) Kunst was geconstrueerd als een afzonderlijk, tijdloos domein van zin en schoonheid" (Meijer, 1996a: 87). Het doel van cultuurstudie was de nauwkeurige interpretatie van een betekenis die al in het studie-object besloten lag en het vinden van de universele zin van het werk. In *cultural studies* gaat het niet om de uniciteit van een "uniciteit van een geïsoleerd, tijdloos kunstwerk" maar om het verband van de culturele tekst met andere teksten en binnen de sociale context van de maatschappij en van individuele lezers en groepen lezers. Er is ook duidelijk meer aandacht voor eigentijdse teksten.

"Doel is het begrijpen van de pluriforme moderne cultuur en het moderne leven (...) Het gaat niet langer om het door immanente interpretatie zoeken van een in het werk besloten betekenis, maar om teksten in hun circulatie en functie, waarbij de lezers en kijkers als relatief eigenmachtige betekenisproducenten optreden. Culturele teksten worden geacht van cruciaal belang te zijn voor de constructie van identiteit en subjectiviteit, en voor de invoeging van het individu in sociale hiërarchieën." (Meijer, 1996a: 87)

Cultural studies-onderzoek staat dus meer met beide voeten in de hedendaagse realiteit. Het bestuderen van de context waarin culturele objecten circuleren en waarin culturele praktijken zich afspelen, staat vaak centraal. Een dergelijke benadering vereist een meer interdisciplinaire aanpak. Culturele fenomenen worden binnen *cultural studies* vaak vanuit diverse theoretische en methodologische invalshoeken benaderd, waarbij uit diverse disciplines (literatuurwetenschap, sociologie, psychologie, ...) wordt geput om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van het onderzoeksobject in kwestie. De onderzoeker moet daarbij kennis hebben van verschillende cultuuruitingen (woord, beeld,...) en discipline-overkoepelende analyse-instrumenten (semiotiek, discours-analyse, psycho-analyse,...).

Meijer wijst in bovenstaand citaat tegelijk ook op een verschuiving die zich (ook binnen *cultural studies* zelf) heeft voorgedaan van tekstgerichte studies naar etnografisch getint onderzoek zoals receptieonderzoek of *audience research*, waarbij de onderzoeker in *cultural studies* of *mediastudies* tracht na te gaan hoe een culturele 'tekst' (roman, film, tv-programma, reclame,...) ontvangen, gebruikt en geïnterpreteerd wordt door de gebruiker (lezer, kijker). Cultuurgebruikers en meer specifiek mediagebruikers worden hierbij dus niet gezien als passieve ontvangers, maar als *active readers* die zelf tot op zekere hoogte de betekenissen produceren van de 'teksten'

waar ze mee worden geconfronteerd, afhankelijk van hun persoonlijke (ideologische) achtergrond (Moores, 1993; Lacey, 2002). Beroemde en vroege voorbeelden van dergelijk onderzoek zijn David Morleys studie van kijkers van het nieuwsmagazine *Nationwide* (1980) en Len Angs onderzoek van *Dallas*-fans (1985).

Een derde kenmerk van *cultural studies* dat Meijer onderscheidt, tenslotte, is het maatschappelijke engagement dat er vaak mee samenhangt. *Cultural studies*-analyse is een vorm van intellectuele actie en niet zelden bestaat er een (links-progressieve) politieke inzet (zie vroeger en ook verder: Giroux).

Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman

Eén van de meest geciteerde publicaties om een beeld te krijgen van het soort onderzoek waar *cultural studies* vandaag voor staat is het boek *Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman* (du Gay, 1997), uit de *Culture, Media and Identities*-reeks van Sage en The Open University. Du Gay (i.s.m. Stuart Hall en anderen) geeft hierin een voorbeeld van een hedendaagse *cultural study* aan de hand van een brede analyse van een cultureel object, nl. de Sony Walkman.

Daarbij vertrekt du Gay van de, zoals we al eerder zagen, actuele opvatting van ‘cultuur’ als het uitwisselen van betekenis. Als we stellen dat cultuur vooral te maken heeft met betekenis, dan kunnen we ons afvragen: waar wordt betekenis gecreëerd? In zijn boek stelt du Gay dat mensen betekenissen creëren via vijf belangrijke verschillende praktijken en dat die betekenissen doorheen die verschillende praktijken of processen circuleren. Dit cultureel circuit (“the circuit of culture”) (du Gay, 1997: 3) bestaat uit de volgende vijf culturele processen of praktijken:

1. Representatie
2. Identiteit
3. Productie
4. Consumptie
5. Regulering

Du Gay verduidelijkt de vijf bovengenoemde praktijken aan de hand van een culturele analyse (een *cultural study*) van de Sony Walkman. Om de Walkman cultureel te bestuderen moeten we onderzoeken hoe die wordt gerepresenteerd (vooral via reclame), welke sociale identiteiten ermee worden geassocieerd, hoe de Walkman wordt geproduceerd en geconsumeerd en welke mechanismen de verdeling en het gebruik ervan reguleren. In plaats van dus zoals vroeger (cf. de marxistisch geïnspireerde sociologie) één bepaald fenomeen – bv. het productieproces – een bevoorrechte status te verlenen in de verklaring van de betekenis die een cultureel artefact (in dit geval: de Walkman) toebedeeld krijgt, wordt door du Gay als *cultural studies*-onderzoeker gesteld dat het in een combinatie van processen (“articulation of processes”) (du Gay, 1997: 3) is dat een begin van een verklaring kan worden gevonden.

We overlopen hier vervolgens kort het cultureel circuit van de Walkman. Vanuit het perspectief van de *representatie* leren we dat de betekenis van een object niet rechtstreeks uit dat object zelf voortkomt maar gerepresenteerd wordt via de taal – in de ruimste betekenis van het woord (van de design van de Walkman tot het reclame discours rond de Walkman). Vanuit het perspectief van *identiteit* wordt duidelijk dat bepaalde culturele betekenissen een bepaald identiteitsgevoel creëren. Vanuit het perspectief van de *productie* zien we hoe een cultureel product niet alleen technisch wordt geproduceerd maar ook cultureel wordt geconstrueerd. Vanuit het perspectief van de *consumptie* constateren we verder dat consumenten producten ook actief mee construeren (hierbij sluit de aandacht van *cultural studies* voor publieks- en receptie-onderzoek). Vanuit het perspectief van de *regulering* zien we verder dat producten (als de Walkman) effecten hebben op het culturele leven, bijdragen aan normen, regels en conventies die ons sociale leven ordenen en domineren.

De aandachtsperspectieven van een *cultural study* die we hierboven beknopt hebben geschetst, kunnen in principe als model worden gebruikt voor om het even welk ander cultureel object of culturele 'tekst', of het nu gaat om de GSM, de Sony Playstation, een Hollywood-film of een roman. Uit dit model blijkt duidelijk dat een *cultural studies*-aanpak in staat is om een zeer volledig beeld te krijgen van het onderzoeksobject in kwestie.

Zoals we kunnen zien, duikt het element 'betekenis' op in alle culturele praktijken binnen het 'cultureel circuit': in de constructie van identiteit en het aanduiden van verschil tussen individuen of groepen; in productie en consumptie, alsook in de regulering van sociaal gedrag. Opvallend is echter dat in al die voorbeelden 'taal' een van de geprivilegieerde 'media' is waardoor betekenis wordt gecreëerd (Hall, 1997: 4). Daarom kunnen we tevens 'representatie' beschouwen als een centrale praktijk waarmee mensen betekenis creëren.

Het concept 'representatie' en representatie-onderzoek

'Taal', zo stelt Hall, in een brede zin van het woord (woorden, beelden, klanken, gebaren,...) is het middel bij uitstek om betekenissen te creëren.

Hierbij is het belangrijk om te beseffen dat taal in staat is om betekenis te construeren omdat ze werkt als een representatiesysteem. In taal gebruiken we immers tekens – of het nu geschreven woorden zijn, klanken, beelden, of zelfs voorwerpen - die onze concepten, ideeën en gevoelens weergeven of representeren naar andere mensen toe. Representatie is bijgevolg een centrale culturele praktijk waardoor betekenis via taal wordt geproduceerd.

De kern van het betekenisproces in cultuur wordt, volgens Hall, eigenlijk gevormd door niet één, maar twee met elkaar verbonden representatiesystemen. Enerzijds is er het systeem dat ons in staat stelt om betekenis te verlenen aan de wereld door het verbinden van 'dingen' (objecten, mensen, gebeurtenissen, abstracte ideeën, etc.) met mentale representaties/concepten (= een conceptuele map). Anderzijds verbinden mensen in een bepaalde cultuur die conceptuele map met een geheel van tekens, die georganiseerd zijn in 'taal' die die concepten representeert of weergeeft. Zo vormt de relatie tussen 'dingen', concepten en tekens de kern van betekenisproductie in taal:

“...we give things meaning by how we represent them – the words we use about them, the stories we tell about them, the images of them we produce, the emotions we associate with them, the ways we classify and conceptualize them, the values we place on them” (Hall, 1997:3).

Het is die onlosmakelijke bemiddelende activiteit (van een persoon, een groep of een hele cultuur) die ons eraan herinnert dat we representaties als constructies moeten zien en dat we representaties en datgene waarvoor ze staan in de werkelijkheid niet met elkaar moeten verwarren (cf. *Ceci n'est pas une pipe*, het beroemde schilderij van de Belgische surrealist René Magritte). Belangrijk is het inzicht dat de relatie tussen representaties en de werkelijkheid er geen is van eenvoudige weerspiegeling, imitatie of een 1/1-verhouding. Zelfs een zgn. 'realistisch' schilderij van een element uit de werkelijkheid blijft uiteindelijk een tweedimensionele representatie van iets driedimensioneels, waarbij de schilder een eigen perspectief hanteert op het element in kwestie. “... we must not confuse the material world, where things and people exist, and the symbolic practices and processes through which representation, meaning and language operate” (Hall, 1997: 25).

De betekenis van iets (of iemand, een gebeurtenis,...) wordt niet zomaar 'gevonden', ligt niet zomaar vooraf vast in de dingen. Dingen be-tekenen niet op zichzelf. Betekenis wordt geconstrueerd door mensen die gebruik maken van representatiesystemen: concepten en tekens.

“The conventional view used to be that ‘things’ exist in the material and natural world; that their material or natural characteristics are what determines or constitutes them; and that they have a perfectly clear meaning, *outside* of how they are represented. Representation, in this view, is a process of secondary importance, which enters into the field only after things have been fully formed and their meaning constituted. But since the ‘cultural turn’ in the human and social sciences, meaning is thought to be *produced* – constructed – rather than simply ‘found’. Consequently, in what has come to be called a ‘social constructionist approach’, representation is conceived as entering into the very constitution of things; and thus culture is conceptualized as a primary or ‘constitutive’ process, as important as the economic or material ‘base’ in shaping social subjects and historical events – not merely a reflection of the world after the event” (Hall, 1997: 6).

Uit dit citaat leren we dat representaties niet alleen maar de sociale wereld/ de werkelijkheid weerspiegelen, maar dat ze zelf ook actief onze wereld mee construeren door de betekenissen die ze produceren. Dit wil echter niet zeggen dat zo’n constructivistische benadering van representatie en betekenis zich volledig zou losrukken van de werkelijkheid: “Constructivists do not deny the existence of the material world. However, it is not the material world which conveys meaning: it is the language system or whatever system we are using to represent our concepts.” (Hall, 1997: 25). Of zoals Daniel Chandler het stelt: “Constructionist theorists argue that linguistic codes play a key role in the construction and maintenance of social realities. We learn not the world but the codes into which it has been structured.” (Chandler, 2002: 154).

Met betrekking tot de vraag naar de aard van het verschijnsel representatie staat de bovengenoemde constructivistische theorie tegenover de weerspiegelingstheorie en de intentionele benadering. Volgens de weerspiegelingstheorie reflecteert taal alleen maar een betekenis die al bestaat in de sociale werkelijkheid van objecten, mensen en gebeurtenissen (cf. mimesis). De intentionele benadering gaat ervan uit dat taal enkel uitdrukt wat de spreker, schrijver, schilder, fotograaf,... wil uitdrukken en houdt weinig rekening met de gedeelde codes en conventies van taal in een bepaalde cultuur.

The politics of representation

In onze hedendaagse, multimediale samenleving leven we in een omgeving die verzadigd is door talloze representaties die ons ononderbroken en op een massale schaal voor de voeten worden geworpen via allerhande communicatiekanalen. Jean Baudrillard spreekt in dit verband van een ‘hyperrealiteit’, een wereld waarin allerhande tekens (niet in het minst beelden) wanhopig de indruk van iets echts of reëls proberen op te wekken (cf. ‘simulacra’) (Baudrillard, 1986). In zo’n wereld vervaagt de grens tussen representatie en realiteit. We kunnen hierbij spreken van een vorm van postmodern ‘werkelijkheidsverlies’, waarbij ‘teksten’ of representaties als even belangrijk en ‘echt’ kunnen worden ervaren als de werkelijkheid zelf:

“What we call the ‘real’ is merely conventional, ‘reality’ is a constructed reality (...) A related core postmodernism is the radical textualization of reality: the dispersion of reality into text (...) there is a strong tendency in postmodernism to see ‘text’ (or ‘language’ or ‘discourse’) as constituting the primary realm of human experience.” (Cohen, 1996: 397)

Heel wat cultuurtheoretici en media-onderzoekers zijn het erover eens dat de impact van de talloze, massaal verspreide representaties die onze leefwereld binnendringen en onze denkwereld bevolken, niet te onderschatten valt. Die impact heeft dan vooral te maken met de manier waarop onze samenleving denkt over belangrijke sociale en politieke items en de manier waarop individuele identiteiten ten dele worden geconstrueerd via de omgang met allerhande populaire representaties. Representaties hebben een invloed op de publieke opinie (perceptie) en zijn datgene waaruit zowel jongeren als volwassenen vandaag de dag in belangrijke mate hun zingeving, rolmodellen, manier van leven en algemene kijk op de wereld halen, zo wordt beklemtoond:

“Forms of media culture such as television, film, popular music, magazines, and advertising provide role and gender models, fashion hints, life-style images, and icons of personality. The narratives of media culture offer patterns of proper and improper behavior, moral messages, and ideological conditioning, sugar-coating social and political ideas with pleasurable and seductive forms of popular entertainment.” (Kellner & Durham, 2001: 1)

Een en ander heeft ertoe geleid dat representatie-onderzoek begrijpelijkerwijze een centrale plaats inneemt binnen *cultural studies*. Aangezien er vanaf het begin een ideologie-kritisch uitgangspunt aan de basis van *cultural studies* lag (zie eerder), is het evenmin verwonderlijk dat representatie-onderzoek vaak de klemtoon legt op het blootleggen van (verborgen) machtsrelaties, dominante *Discourses* (Gee) en specifieke posities die worden ingenomen m.b.t. belangrijke items zoals bijvoorbeeld etnie, gender, klasse en seksualiteit. Geen enkele representatie is ‘onschuldig’, zo wordt gesteld, en elke representatie oefent ‘macht’ uit: “Representation in the mediated ‘reality’ of our mass culture is in itself Power” (Larry Gross, geciteerd in Kellner & Durham, 2001: 4). Uiteraard heeft die impact en macht die aan representaties wordt toegeschreven veel te maken met de eerder vermelde constructivistische kijk op de aard van het verschijnsel representatie:

“(…) all artifacts of the established culture and society are laden with meaning, values, biases, and messages. There is no pure entertainment that does not contain representations – often extremely prejudicial – of class, gender, race, sexuality, and myriad social categories and groupings. Cultural texts are saturated with social meanings, they generate political effects, reproducing or opposing governing social institutions and relations of domination and subordination. Culture can also embody specific political discourses (...) advancing competing political positions on issues such as the family and sexuality, masculinity or femininity, or violence and war.” (Kellner & Durham, 2001: 6)

Representaties bevatten negatieve, positieve of ambigue beelden van specifieke maatschappelijke groepen (etnische minderheden, vrouwen, homoseksuelen, ...). Ze kunnen stereotypering van bepaalde groepen in de hand werken of uitsluiting en culturele onderdrukking bevorderen door bepaalde groepen als inferieur te positioneren (Smelik, 1999). Op die manier kunnen ze bijdragen tot racisme, seksisme of homofobie. Het belang van representatie-onderzoek wordt hierdoor bepaald:

“(…) how social groups are treated in cultural representation is part and parcel of how they are treated in life (...) How we are seen determines in part how we are treated; how we treat others is based on how we see them; such seeing comes from representation.” (Dyer, 1993:

1)

Representaties maken dus een integraal deel uit van de werkelijkheid waaraan ze mee vorm geven. Representatie-onderzoek gaat na hoe tekstuele mechanismen bepaalde betekenissen dominant naar voren schuiven en hoe populaire representaties als *sites of struggle* (Fiske, 1989a) ideologische strijdperken zijn waarin ‘populair’ en ‘dominant’ (‘hoog’) elkaar als twee tegengestelde krachten of machtsblokken bekampen. Bovendien zijn het *sites of struggle* in die zin dat diverse cultuurgebruikers voortdurend debatteren over de betekenissen ervan. In elk geval heeft representatie-onderzoek dus vaak te maken met het analyseren, blootleggen of deconstrueren van “the politics of representation”, kunnen we samenvattend stellen.

Beeldvorming

We besluiten dit onderdeel met een opmerking over de verhouding van het concept 'representatie' tot het concept 'beeldvorming'. In het Nederlandse taalgebied spreken we vaak over dit laatste concept. 'Representatie-onderzoek' heet dan 'onderzoek van beeldvorming'. Wat in het Engels *Representations of...* en ook wel *Images of...* heet, wordt in het Nederlands 'Beeldvorming van/over...'

Weliswaar gebruiken we in dat geval de term beeldvorming slechts op één welbepaald niveau, nl. dat van de concrete beelden en teksten. Behalve op dat niveau, werkt beeldvorming echter nog op een ander niveau, zoals ook al uit de woordenboek-definitie van de term kan worden afgeleid:

“‘Beeldvorming’= 1. “het ontstaan van een opvatting over personen, zaken, feiten, e.d; 2. (vand.) voorstelling (= “dat wat voor de geest staat, syn. bewustzijnsinhoud, begrip, denkbeeld...”)” (*van Dale*, twaalfde druk)

Uit die omschrijving, stelt Smelik (1999), leren we immers twee dingen: beeldvorming is een proces, het is iets dat ontstaat en beeldvorming is een mentaal proces; het is iets dat dat iemand voor de geest staat. Beeldvorming bepaalt hoe wij naar de wereld kijken, het is het mentale beeld dat wij ons van de wereld vormen. Die mentale beeldvorming bepaalt vervolgens ook hoe wij de wereld materieel vormgeven (= een soort cirkel).

Daarom onderscheidt Smelik drie niveaus van beeldvorming:

- de materialiteit: de concrete beelden en teksten;
- het effect: de totstandkoming van mentale beelden, eventueel resulterend in gedrag;
- de beïnvloeding: de mogelijke verandering van de mentale beeldvorming, die dan op zijn beurt in nieuwe, materiële beeldvorming resulteert.⁴ (Smelik, 1999: 6)

Volgens Smelik is het uiteindelijk om het derde niveau te doen, maar ze suggereert om het proces aan te pakken via de materiële beelden en teksten die in onze cultuur de ronde doen. Om het proces van mentale beeldvorming te achterhalen en te veranderen is het allereerst noodzakelijk om te onderzoeken welke beeldvorming er spreekt uit concrete beelden en teksten (Smelik, 1999: 6).

Eigenlijk kunnen we dus stellen, zoals we hierboven al aangaven, dat het concept representatie samenvalt met het eerste niveau van beeldvorming zoals dat door Smelik wordt omschreven. Wanneer we het over de beide andere niveaus hebben, dan kunnen we daar echter niet naar verwijzen met de term 'representatie', maar zullen we veeleer exclusief de term 'beeldvorming' gebruiken.

Bekende voorbeelden tenslotte van representatie-onderzoek of onderzoek van beeldvorming door *cultural studies*-geïnspireerde onderzoekers zijn legio. We vermelden hier slechts het invloedrijke *Orientalism* van Edward Saïd, waarin de mechanismen van westerse (foute) beeldvorming van het Oosten door de eeuwen heen en in de literatuur werden onderzocht (Saïd, 1978); Richard Dyer's essays over de representatie van homoseksualiteit in de visuele cultuur en specifiek in de film (Dyer, 1993); Stuarts Halls werk over de representatie van de (gekleurde) 'andere' in de westerse cultuur (Hall, 1981; 1997), en Mary Daltons studie van de beeldvorming van leraren en onderwijs in de Hollywood-film (Dalton, 1995; 1999).

Cultuur en educatie: Henry Giroux

Cultural studies is een studiedomein dat de voorbije decennia ook een niet te onderschatten invloed heeft uitgeoefend op diverse andere academische disciplines, zoals bv. op de sociologie⁵, maar ook op de pedagogiek of onderwijskunde. Getuige hiervan onder meer een hybride Routledge-tijdschrift als *The Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*⁶ en het groeiende aantal bijdragen in diverse tijdschriften waarin pedagogische of onderwijskundige bekommernissen gelinkt worden aan culturele items of waarin de band en de grenzen tussen *cultural studies* en *education* worden verkend. Zo werd in 2002 nog een themanummer met de titel "Returning Cultural Studies to Education" gepubliceerd van *The International Journal of Cultural Studies*, 5 (4) en verschenen sinds 2001 diverse 'overspelige' bijdragen in het door *research-specialist* Norman Denzin in 2001 opgerichte Sage-tijdschrift *Cultural Studies & Critical Methodologies*. Omgekeerd troffen we de voorbije jaren in tijdschriften als *Curriculum Studies/ Pedagogy, Culture & Society*, *Paedagogica Historica* of *Teacher Education Quarterly* af en toe *cultural studies*-getinte artikels aan en publiceerde het gereputeerde *Harvard Educational Review*, 73 (3) een speciaal themanummer in 2003 over "Popular culture and education".

Verder wijzen we ook op het groeiende aantal *colleges of education* aan Angelsaksische universiteiten die *cultural studies*-programma's aanbieden. *Cultural studies in education of cultural studies of education* (Casella, 1998) is de naam die dit jonge, grensoverschrijdende studiedomein meermaals krijgt. Zo lezen we op de website van onder meer Ohio University, College of Education de volgende beschrijving van het *cultural studies*-programma:

"Cultural Studies in Education (CSE) is an interdisciplinary field that brings perspectives from the humanities and social sciences to bear on the study of education. It recognizes that educational systems are situated in the context of culture, knowledge, and power. CSE seeks to investigate and analyze the dynamic relationship between schooling, education, popular culture and society with interpretive, normative, critical and comparative theory and methods" (*Cultural Studies in Education*, n.d.)

Een kritische kijk op onderwijs en opvoeding én op de eigen disciplines onderwijskunde en pedagogiek vanuit de culturele context waarin die fenomenen zich afspelen staat centraal in dit interdisciplinaire onderzoeksdomein. De verwijzing naar populaire cultuur in het bovenstaande citaat betekent dat ook representatie-onderzoek daarbij een belangrijke rol speelt. Een voorbeeld van dat soort onderzoek vinden we bij Henry Giroux.

Henry Giroux tussen critical pedagogy en cultural studies

Uit talloze artikels, boeken en lezingen blijkt dat een prominente onderwijskundige als Henry Giroux sterk geïnteresseerd is in cultuurstudie zoals die binnen *cultural studies* wordt beoefend. Giroux, Waterbury Chair Professor aan de Pennsylvania State University⁷, is ongetwijfeld de man die het voorbije decennium het sterkst heeft gepleit voor een partnerschap tussen cultuurstudie en educatie of tussen de studiegebieden *cultural studies* en *critical pedagogy*. De keuzes die in het kader van die samenhang tussen cultuur en educatie worden genomen, hebben voor Giroux onvermijdelijk ook politieke consequenties. In wat volgt, verkennen we uitgebreid Giroux' ideeën omtrent dit onderwerp.

In zijn artikel "Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy" uit 1994⁸ vraagt Giroux zich nog af waarom zo weinig pedagogen *cultural studies* opnemen in onderwijskundige vernieuwing of hervorming en waarom *cultural studies*-onderzoekers vaak weigeren om het domein van de educatie en de rol van de school au sérieux te nemen. De dominantie van technocratische modellen, managementbekommernissen, anti-intellectualisme en een weinig

kritische blik op bredere sociale vraagstukken zijn enkele van de mogelijke verklaringen die hij naar voren schuift voor de starre houding van de eerste groep. Bovendien verwerpt *cultural studies*, zo stelt Giroux, de traditionele opvatting van lesgeven als een geheel van neutrale vaardigheden, maar beschouwt onderwijs integendeel als een sociale praktijk die alleen kan worden begrepen via aandacht voor geschiedenis, politiek, macht en cultuur.

Giroux meent dat die houding van desinteresse te betreuren valt gezien we in scholen steeds meer geconfronteerd zullen worden met problemen als multiculturalisme, ras, identiteit, macht, werk etc:

These issues will play a major role in defining the meaning and purpose of schooling, the relationship between teachers and students, and the critical content of their exchange in terms of how to live in a world that will be vastly more globalized, high tech, and racially diverse than at any other time in history. Cultural studies offers enormous possibilities for educators to rethink the nature of educational theory and practice as well as what it means to educate future teachers for the twenty-first century." (Giroux, 1994/1999: 231)

Giroux beklemtoont in dit citaat de invloed die uitgaat van de cultuur waarin we leven (multicultureel, netwerkmaatschappij,...) op onderwijs. Hij acht het dan ook noodzakelijk om *cultural studies* au sérieux te nemen als inspiratiebron voor het herdenken van wat onderwijs kan betekenen. Een beter inzicht in onze cultuur zou m.a.w. moeten leiden tot zinvolle en interessante opvattingen over de rol van onderwijs vandaag de dag.

Steeds meer wordt gepleit voor een breed perspectief op onderwijskundig onderzoek: ethnografisch onderzoek in scholen dient verder uitgebreid te worden naar andere plaatsen waar mensen 'leren' (films, televisie, computergames etc.). Kortom er is een duidelijke trend onderwijskundig onderzoek uit te breiden tot onderzoek naar (populaire) cultuur.

In this way, cultural studies attempts to study education as an everyday activity and 'concept' that has been taken up, in various ways, in the public, non-profit, and corporate spheres.

Education is schooling, it is many forms of 'educational programming'. It is also an individual, private, and public, class-based pursuit tied inevitably to judgments, aesthetic tastes, and public policy. In these areas, educational researchers will continue, I believe, to focus on the educational implications of media, documentary films, educational videos, magazines, computers, and travel." (Casella, 1998, para. 28)

Hieruit leren we dat *cultural studies*-geïnspireerd onderzoek binnen het domein van onderwijs en opvoeding zich niet beperkt tot traditionele locaties. Elke plaats waar op de een of andere manier 'geleerd' wordt, komt in aanmerking voor onderzoek, aangezien educatie binnen *cultural studies* wordt gezien als een alledaagse activiteit en een concept dat zich heeft losgemaakt van de school. Het instituut 'school' is in onze hedendaagse samenleving slechts één van de vele plaatsen waar mensen iets leren. Ook de televisie, de kranten en tijdschriften, het museum, de bibliotheek, de bioscoop... hebben een onlosmakelijke band met educatie aangezien ze mensen op de een of andere manier vormen. En vele jongeren en volwassenen leren op een informele manier door veelvuldig te reizen, te surfen op het Internet, computergames te spelen, enzovoort. Dit laatste betekent ook dat de (nationale) staat de controle verliest op wat jongeren precies

leren, aangezien belangrijke privé-firma's (Disney, Sony, ...) hun razend populaire producten ook een 'educatief' imago trachten te verlenen.

Ook Giroux beklemtoont keer op keer het belang van populaire cultuur in zijn werk. Volgens hem is populaire cultuur niet zo zeer belangrijk omdat ze in het cultuurdebat de autoriteit van de 'hoge' cultuur in vraag stelt, maar simpelweg omdat ze als betekenisverlenende en vormende praktijk in het alledaagse leven een bijzonder grote rol speelt: "Popular culture is important because it is a crucial sphere in which symbolic and material transaction take place at the level of everyday life in shaping the meaning and ethical substance people give to their lives" (Giroux, 2002: 92). Wat de erkenning van het belang van populaire cultuur als site van betekenis betreft, sluit Giroux aan bij de opvattingen van John Fiske over populaire cultuur als een "active process of generating and circulating meanings (...) made by the people at the interface between the products of the culture industries and everyday life" (Fiske, 1989a: 23-25). Maar daar waar Fiske er een zeer positieve visie m.b.t. de potentieel progressieve, oppositionele kracht van populaire cultuur op nahoudt, heeft Giroux een veel pessimistischer kijk, die uitgaat van de manipulerende (en stereotyperende) macht van de cultuurindustrie, zoals we verder in tal van voorbeelden uit Giroux' werk zullen zien.

Omgekeerd houdt Giroux ook een pleidooi voor het belang van *critical pedagogy*⁹ als een centraal aspect van *cultural studies*. Hij verwijst hierbij naar het belang van educatie in het ontstaan van *cultural studies* (cf. het ondertussen opgedoekte Birmingham Centre for Cultural Studies) bij figuren als Raymond Williams en Richard Hoggart in de jaren vijftig en zestig van vorige eeuw. Het volwassenenonderwijs speelde daarbij een grote rol met belangrijke elementen als "the refusal to accept the limitations of established academic boundaries and power structures, the demand for linking literature to the life situations of adult learners, and the call that schooling be empowering rather than merely humanizing" (Giroux, 1994/1999: 234-235).

Wat Giroux bedoelt met een partnerschap tussen *cultural studies* en kritische pedagogiek, vinden we onder meer terug in zijn tekst "Cultural Studies and Pedagogy As Performative Practice", een inleiding tot het boek *Education and Cultural Studies* (1997). Zowel *cultural studies*-theoretici als "critical educators" houden zich, volgens hem, bezig met een vorm van cultureel werk en met het ontwikkelen van een taal die (cultuur)kritiek mogelijk maakt. Daarbij beklemtonen beide kritische tradities het belang van theorie als basis voor "intervening into contexts and power... in order to enable people to act more strategically in ways that many change their context for the better" (Giroux, 1997:2)¹⁰. Belangrijk is dus dat (cultuur)theorie nut heeft voor de praktijk van het leven. De vorming van kritische individuen die hun eigen levenssituatie juist kunnen inschatten en verbeteren, staat voorop. Analyse van culturele fenomenen en 'teksten' (bv. literatuur, film, reclame, tv, games, enzovoort) moet daarom worden verbonden met sociale en politieke kwesties. Cultuurstudie en pedagogiek blijven dan niet vastzitten in theorieën, maar worden een "performative practice", een manier om te handelen en om individuen te vormen die weerstand ("resistance") kunnen bieden aan wat hen binnen een bepaalde cultuur (onbewust) wordt opgelegd. Dit betekent een voortdurende strijd tegen vanzelfsprekendheden, onderzoek naar hoe kennis wordt geproduceerd en verdeeld en een zoektocht naar wie welke macht uitoefent:

"Critical pedagogy (...) joins cultural studies in raising questions about how culture is related to power – why and how it operates in both institutional and textual terms – within and through a politics of representation. But a performative pedagogy does more than textualize everyday life and contest dominant forms of symbolic production; it also calls for resistant readings and the development of oppositional practices." (Giroux, 1997:5).

Dit laatste betekent ook, zo stelt Giroux, dat "educators" en *cultural studies*-onderzoekers zichzelf als "public intellectuals" zouden moeten zien. Beiden mogen dus geen intellectuelen in een (academische) ivoren toren blijven, maar moeten hun kritische stem in het publieke debat laten horen, om zo bij te dragen tot een meer democratisch openbaar leven.

'The politics of culture' en 'media culture as pedagogy'

In een overzichtsartikel constateert Douglas Kellner (2001) dat het werk van Giroux zowel de kritische pedagogiek als *cultural studies* versterkt omdat het enerzijds "a cultural and transformative political dimension to critical pedagogy" geeft en anderzijds "a pedagogical dimension to cultural studies" verleent (Kellner, 2001:220). Op die manier probeert Giroux een bijdrage te leveren tot een project van radicale democratie: de ontwikkeling van een meer democratische cultuur en burgerschap in een tijd waarin het publieke domein steeds meer onder druk komt te staan.

Heel vaak richt Giroux dan ook zijn aandacht op hedendaagse kwesties met bijzondere aandacht voor de sociale constructie en mediarepresentaties van jongeren. Specifiek probeert hij aan te tonen hoe precies jongeren als zondebok voor sociale problemen worden opgevoerd en hoe ze door media en reclame worden 'gecommodificeerd' en uitgebuit. Daarbij situeert hij zijn culturele analyses zowel in een politieke en historische context als binnen zijn eigen rol als '*critical educator*' met een '*working-class*' achtergrond.

Giroux richt zijn pijlen op de mediaconcerns en het rechts-conservatieve establishment die beelden en verhalen over de jeugd als oorzaak van geweld en maatschappelijke verloedering de wereld insturen. Terwijl diezelfde krachten vaak onderwijs, gezondheidszorg, sociale zekerheid en werkgelegenheidsprogramma's aanvallen, die net mogelijkheden en hoop kunnen bieden voor jongeren. Conservatieven en neoliberalen ondergraven in Giroux' ogen de welvaartsstaat en vallen alles aan wat 'publiek' is, terwijl ze wel meer geld pompen in gevangenschappen en een 'zero tolerance'-beleid. Bovenal is Giroux zich bewust van "media culture as pedagogy", en roept hij cultuurcritici op om de pedagogische en politieke functies te onderkennen van die cultuurvormen en mediarepresentaties die de jeugd tot objecten van angst of verlangen maken. In zijn werk vestigt hij de aandacht op de manier waarop de commercie jeugdige lichamen exploiteren om producten te verkopen, hoe ze kunstmatige verlangens creëren en jongeren tot consumenten maken.

In dit verband kunnen we wijzen op twee van Giroux' analyses van mode-advertenties, waarin hij een "pedagogy of the corporate image and advertising" demonstreert. Zijn analyse van de Benetton-campagne in *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture* (1994) ontmaskert het Benetton-concern als een firma die zich met schokkende beelden van armoede, ziekte, oorlog en milieuvervuiling het imago van een drager van sociale verantwoordelijkheid toekent. Binnen *cultural studies* wordt dat soort werk dan ook als voorbeeld van goede praktijk gezien en wordt verder gepleit voor het belang van een visuele pedagogiek of van visuele geletterdheid:

"Carrying out a detailed analysis of the production and reception of the Benetton-campaign, Giroux dissects how a major global corporation uses images as vehicles of ideology and for promotion of its wares. His studies demonstrate the need for a visual pedagogy that engages the production and reception of corporate images, as well as providing a hermeneutical reading of the specific images and texts." (Kellner, 2001:223)

In de analyses van Calvin Klein-reclamebeelden in het essay "Teenage Sexuality, Body Politics and the Pedagogy of Display"¹¹ wijst Giroux (1997) erop dat de jeugd, die elders als zondebok wordt opgevoerd, door kledingfabrikanten gretig wordt 'gecommodificeerd' om producten te verkopen. Jeugdige lichamen krijgen dus de status van verhandelbare goederen. De *heroin chic*-campagne noemt hij een romantisering van druggebruik en jeugdige decadentie. De jeugd krijgt bijzonder problematische rolmodellen en vormen van identiteit aangereikt. Giroux brengt binnen de academische wereld een bezorgdheid over wat het kapitalisme met jongeren doet: "youth are being increasingly driven from the public sphere of active democratic citizenship, empowering creativity into privatized spaces where they are positioned as consumers and provided with identities that replicate commodified models and ideals" (Kellner, 2001: 223).

Giroux toont in zijn werk dat 'het kind' en 'de jeugd' sociale constructies zijn en een strijdperk vormen tussen tegengestelde politieke ideologieën en krachten. Het zijn complexe sites van hoop en mogelijkheden, maar ook van overheersing en exploitatie. Giroux geeft in zijn werk een kritiek van representaties van jongeren zoals we die in Calvin Klein-reclames aantreffen, maar ook in films zoals *Kids* (1996) van Larry Clark, met onverantwoorde seks en druggebruik bij de jeugd of in andere 'stadfilms' over gekleurde jongeren die een publieke beeldvorming in de hand werken van een decadente, corrupte jeugd die nood heeft aan discipline en controle (zie hiervoor onder meer het essay "Media Panics and the War Against 'Kids': Larry Clark and the Politics of Diminished Hopes"¹²). Als alternatief zoekt Giroux een ethiek van hoop en mogelijkheden, waarbij hij de categorie 'jeugd' voorstelt als betwist terrein, als een arena van onderdrukking en strijd. Weerstand bieden aan de negatieve mediabeelden en vormen van discours die over jongeren circuleren, staat gelijk met het counteren van een beeld van de jeugd dat wordt gebruikt om onderwijsbudgetten te ondergraven of om een strengere aanpak van de criminaliteit te rechtvaardigen, maatregelen die veeleer deel van het probleem zijn dan een oplossing. Het gaat hier om een brede kijk op educatie waaruit we leren dat via cultuur en media veel geleerd wordt – op zijn minst even veel als op school. In dat verband wordt in *cultural studies* – onder invloed van Giroux – gepleit voor een "counterpedagogy":

"...that is provided by mainstream schooling and corporate and media culture (...) he argues that pedagogy needs to be theorized in terms of a variety of public sites that shape, mold, socialize, and educate individuals. Indeed, Giroux convincingly demonstrates in book after book that it is precisely corporate media culture that is shaping our culture and everyday life, as well as institutions such as schooling and cultural sites like museums, theme parks, shopping centers, and the like." (Kellner, 2001: 224)

Opnieuw vinden we hier dus een beklemtoning van het feit dat educatie zich vandaag niet langer beperkt tot de traditionele schoollocatie. In die zin valt ook Giroux' aandacht te begrijpen voor zulke diverse zaken als schoonheidswedstrijden voor kinderen of Disney. Ook in die gevallen probeert hij te achterhalen op welke manier die culturele fenomenen kinderen en jongeren vormen. Dit strookt eveneens met de visie van pedagogen en sociologen zoals Vriens & Levering (2001) - de opvoeding wordt vandaag de dag in belangrijke mate door de markt gedictieerd die kinderen en jongeren tot consumenten maakt van onder meer mediaproducten – en Elchardus & Glorieux (2002), die het zeer sterk toegenomen belang van het 'culturele veld' en de media in het socialisatieproces en identiteitsvorming beklemtonen.

Duidelijk is dat voor Giroux met name ook de Hollywoodfilm een bijzonder belangrijk domein vormt in de bovengeschetste context. Het valt ons niet moeilijk om die visie te volgen. Kijken we alleen nog maar naar de overweldigende hoeveelheid teksten waarin Giroux de "Hollywood pedagogy" scherp onder de loep neemt. De in 2002 verschenen bundel *Breaking in to the Movies. Film and the Culture of Politics*, een verzameling van Giroux' bekendste filmanalyses vooral uit het voorbije decennium, is hiervan de beste getuige. In de introductie tot *Breaking in to the Movies* verantwoordt Giroux zijn passie voor en het belang van film als volgt:

"Films have been a great source of joy throughout my life. Now they not only provide multiple pleasures, but also enable me to think more critically (learned pleasure of analysis) about how power operates within the realm of the cultural and how social relations and identities are forged. (...) film constitutes a powerful force for shaping public memory, hope, popular consciousness, and social agency and as such invites people to into a broader public conversation." (Giroux, 2002: 14-15)

En met betrekking tot de daadwerkelijke invloed van film en andere representaties op het handelen van mensen lezen we:

"I make no claims suggesting that there is a direct correlation between what people see, hear, and read and how they act; between the representations they are exposed to and

the actual events that shape their lives. But I do argue that film as a form of civic engagement and public pedagogy creates a climate that helps to shape individual behavior and public attitudes in multiple ways, whether consciously or unconsciously.” (Giroux, 2002: 11)

Giroux is dus voorzichtig, maar beklemtoont niettemin de idee dat film als een vorm van “public pedagogy” en als een belangrijke “teaching machine” (2002: 6) tenminste kan bijdragen tot het ontstaan van een bepaalde mentaliteit, eventueel resulterend in specifiek gedrag. De filmindustrie heeft een grote invloed op de populaire verbeelding en op het publieke bewustzijn: “Unlike ordinary consumer items, film produces images, ideas, and ideologies that shape both individual and national identities” (Giroux, 2002: 6). Tevens herinneren we ons Giroux’ woorden in het al eerder aangehaalde artikel “Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy”, waarbij hij ook al in 1994 het pedagogische belang van filmische ‘teksten’ beklemtoont omdat die een belangrijke rol spelen in de identiteitsvorming van jongeren: “I then argue for the pedagogical practice of using films about youth not only as legitimate objects of social knowledge that offer representations in which youth can identify their desires and hopes, but also as pedagogical texts that play a formative role in shaping the social identities of youth.” (Giroux, 1994/1999: 232). We verwijzen in dit kader van de pedagogische dimensie van visuele cultuurvormen terloops ook naar John Hartleys boeiende discussie van, met name, televisie als een vorm van “transmodern teaching” (zie Hartley, 1999: 38-47). Het mag in elk geval duidelijk zijn dat het belang van vooral film als een van de belangrijkste en invloedrijkste cultuurvormen van de 20^{ste} en het begin van de 21^{ste} eeuw niet alleen door Giroux, maar vrijwel algemeen wordt erkend. Zo roept onder meer de Film Education Working Group (FEWG) van het Department of Culture, Media and Sport in Groot-Brittannië op om film als een onlosmakelijk onderdeel van geletterdheid in de 21^{ste} eeuw te zien:

“FEWG calls for a fresh approach to the moving image by education policy-makers. Critical understanding of film, video and television will be a key competence and integral part of literacy in the 21st century. And the spread of digital technologies means acquiring creative skills in moving image production will grow in importance.” (FEWG, 1999)

Kellner vermeldt in zijn artikel een aantal concrete voorbeelden van Giroux’ film- en media-onderzoek. Zo is er Giroux’ kritische lezing van films als *Good Morning, Vietnam* en *Pretty Woman*, die hij interpreteert als ideologische representaties van de recente geschiedenis van de Verenigde Staten en waarbij hij dus de “politics of representation” (Kellner, 2001: 225) probeert bloot te leggen. Ook de Disney-animatiefilms – tot dan toe wat over het hoofd gezien binnen *cultural studies* - worden door Giroux onder de loep genomen in onder meer *The Mouse that Roared: What Disney Teaches* (1999)¹³. Hij legt de conservatieve genderrollen bloot in tekenfilms als *The Little Mermaid*, *Aladdin* of *The Lion King* en wijst op talrijke stereotypen en het bedekte racisme in recente Disneyfilms. Verder toont Giroux in zijn analyses aan dat Disneyfilms de negatieve aspecten van het kolonialisme verbergen (*Pocahontas*) en soms sterk antidemocratische sociale relaties tonen (*The Lion King*). In zijn werk plaatst Giroux kritische vragen bij de culturele macht en invloed van een gigantisch, wereldomvattend entertainmentbedrijf als Disney:

“Giroux critically dissects the sorts of pedagogy involved in the Disney world. He analyzes ‘what Disney teaches,’ the implications of a big corporate conglomerate playing such a major role in pedagogy and socialization, and the ways that this influences education, politics, and our cultural and public life in the United States and globally. (Kellner, 2001:227)

Hiertoe combineert Giroux historische, sociale en politieke analyses, tekstanalyse en onderzoek van de culturele effecten van een breed gamma van artefacten (bv. Disney-speelgoed). Op die manier houdt hij zich bezig met een brede vorm van *cultural studies* die tegelijk pedagogische kwesties aanpakt :“Giroux thus offers a wide-ranging model of cultural studies and greatly expands the domain of pedagogy, demonstrating the importance of critically engaging the

pedagogy of a broad spectrum of cultural artifacts often ignored by educators.” (Kellner, 2001:227)

Voor Giroux is het van het grootste belang dat opvoeders, ouders, onderwijzers, enzovoort de cultuur/leefwereld van jongeren kennen en begrijpen en ingaan tegen de manier waarop jongeren eenzijdig worden gerepresenteerd in de media of verkeerd worden onderwezen in scholen. Uiteindelijk zouden pedagogische strategieën en een cultuurpolitiek moeten worden ontwikkeld die de media, het onderwijs en de maatschappij hervormen en democratisch transformeren. In de bezorgdheid om de jeugd en de toekomst komt voor Giroux de band tussen cultuur en educatie en het belang van *cultural studies* opnieuw duidelijk naar voren, want zoals Kellner stelt: “Cultural studies is useful here because it provides access to youth culture, to the actual culture that socializes and educates youth – or in some cases miseducates it – and thus potentially increases our understanding of the youth we are teaching and working with.” (Kellner, 2001:227)

Doorheen zijn (recente) wetenschappelijke oeuvre wijst Giroux telkens weer op het belang en de noodzaak van een kritische mediapedagogiek en culturele analyses. Centraal hierbij staat de aandacht voor de manier waarop mensen betekenissen creëren via culturele representaties en ook via die representaties gecreëerd worden. Cultuur – en meer specifiek de Hollywoodfilm – speelt een belangrijke rol in die constructies van jeugd, gender, ras, klasse, seksualiteit, etc. Vaak zijn deze representaties goed verborgen en worden al even vaak niet opgemerkt. Precies vanuit dit laatste perspectief wordt het belang van *cultural studies* gelegitimeerd:

Hence, a critical cultural studies must make visible how representations construct a culture's normative views of such things as class, race, ethnicity, gender, sexuality, place, occupation, and the like and how these representations are appropriated to produce subjectivities, identities and practices.” (Kellner, 2001:228)

Met betrekking tot die belangrijke concepten zoals etnie, klasse, gender, enzovoort, kunnen we onder meer Giroux' kritische lezing¹⁴ van de bekende schoolfilm *Dead Poets Society* (1989) vermelden, een film die volgens Giroux een conservatieve canon, individualisme en estheticisme in het onderwijs propageert en die misogynie en neerbuigende representaties van vrouwen laat zien. Verder worden de raciale kwestie en structurele ongelijkheden in de samenleving onzichtbaar gemaakt in de film. Het blanke, het patriarchale en het heteroseksuele worden verheven tot universele normen qua identiteit.

Belangrijk is verder ook de manier waarop Giroux het thema geweld in de media en de effecten van mediageweld op de jeugd en de maatschappij onderzoekt. Giroux verbindt dit thema telkens met de concepten ras en klasse. Zijn onderzoek bevat een aanklacht hoe jongeren gestigmatiseerd worden als de oorzaak van heel wat sociale problemen. Heel in het bijzonder toont Giroux hoe “media representations of Blacks stigmatize youth and, more broadly, people of color.” (Kellner, 2001: 229).

Voorbeelden van die “racial coding of violence” - het systematisch associëren van gekleurde jongeren met geweld - vindt Giroux onder meer op tijdschriftencovers, in de conservatieve (media)aanvallen op rapmuziek en hip hop-cultuur en in Hollywoodfilms. In zijn essay “Racism and the Aesthetic of Hyper-real Violence: Pulp Fiction and Other Visual Tragedies”¹⁵ wijst Giroux consequent op de politieke draagwijdte en gevolgen van dergelijke representaties: “The consequences of such racist stereotyping produce more than prejudice and fear in the white collective sensibility. Racist representations of violence also feed the increasing public outcry for tougher crime bills designed to build more prisons and legislate get-tough policies with minorities of color and class” (Giroux, 2002: 208). En een dergelijk conservatief beleid vergroot alleen maar de problemen van misdaad, stadsverloedering en geweld, i.p.v. ze op te lossen, zo luidt het. De nihilistische, op schokeffecten beluste en met veel gratuit en geësthetiseerd geweld doorspekte films van een regisseur als Quentin Tarantino worden door Giroux sterk op de korrel genomen. Dergelijke cinema is, volgens Giroux, niet zomaar af te doen als ironisch en onschuldig, maar

heeft schadelijke politieke en culturele effecten. Ze draagt bij tot het promoten van een cultuur van de brutaliteit door de romantisering en het als natuurlijk voorstellen van menselijk lijden en tragiek, i.p.v. de sociale condities en oorzaken van het geweld te representeren. Bovendien bevatten de films van Tarantino hun ruime portie racisme en seksisme.

Ondanks de politieke kritiek van culturele 'teksten', die Giroux bedrijft, stigmatiseert hij de Hollywoodfilm en de media niet als enige reden voor het escalerende geweld in de Verenigde Staten. Het censureren van de mediaboodschappen wordt dan ook niet als oplossing voor de problemen gesuggereerd. De analyse van Giroux gaat dieper dan alleen een analyse van culturele representaties en vraagt aandacht voor alle determinerende factoren van armoede, sociale ongelijkheid etc. Een kritische pedagogiek en *cultural studies* dient dus naast een studie van representatie ook aandacht te besteden aan een contextualisering van de bredere sociale voorwaarden en discoursen.

Tenslotte kunnen we samenvattend stellen dat de verdienste van Giroux erin ligt dat hij in zijn werk toont dat cultuur en politiek een belangrijke pedagogische dimensie bezitten. Kellner parafraseert dan ook de woorden van Giroux zelf om dit nogmaals duidelijk te maken:

"Throughout his work within cultural studies, Giroux saw 'culture as the site where identities are constructed, desires mobilized, and moral values shaped'. Culture 'is the ground of both contestation and accommodation' and 'the site where young people and others imagine their relationship to the world; it produces the narratives, metaphors, and images for constructing and exercising a powerful pedagogical force over how people think of themselves and their relationship to others'. (Kellner, 2001: 233)

Kellner besluit daaruit dat cultuur dus intrinsiek pedagogisch is. Ze vormt, kneedt en cultiveert individuen en groepen en is daarom een belangrijk domein voor radicale democratische politiek.

Kritiek op Giroux

Hoewel het werk van Giroux als invloedrijk werd beschouwd treffen we op een bepaald moment toch een kritische noot aan. Eerder stelden we al dat een belangrijk kenmerk van Giroux' aanpak is dat hij in zijn culturele analyses consequent wijst op de politieke gevolgen van bepaalde representaties.

Daar waar een andere onderzoeker een film als *Pulp Fiction* van Tarantino louter zou kunnen omschrijven als een briljante en origineel vormgegeven ironische prent, zal Giroux bijzonder snel een vorm van politieke of ideologische kritiek formuleren. Dat er wel degelijk veel kijkers zijn die bij dergelijke films abstractie maken van de nihilistische, racistische en seksistische inhoud (dixit Giroux) en het esthetische genot vooropstellen of de film eventueel veel minder negatief interpreteren, lijkt Giroux eerder vreemd te zijn. Dat verschillende kijkers diverse betekenissen in eenzelfde film kunnen activeren, is niet Giroux' eerste bekommernis. Voor hem lijken de schadelijke politieke en culturele effecten steeds buiten kijf te staan. Het problematische en al dan niet verborgen politieke implicaties treden in zijn analyses gewoonlijk op de voorgrond. Kellner (2001) constateert:

"The political contextualization, critique, and focus of Giroux's work, however, sometimes lead his exercises in cultural studies and critical pedagogy to what might be called a political and ideological overdetermination of his readings of specific cultural texts. (...)

en:

"There is in Giroux a perhaps too quick collapse of the aesthetic and textual into the political in some of his readings." (Kellner, 2001: 232)

Met die laatste woorden vat Kellner op pregnante wijze de reserves van een aantal academici en critici samen tegenover de (soms al te) geëngageerde en gedecideerde aanpak van Giroux. Kellner weet dat culturele ‘teksten’ “an aesthetic excess, a polysemic overdetermination of meaning, contradictory moments...” hebben (Kellner, 2001: 232). Hij wijst hier m.a.w. op de polyinterpretabiliteit en de (tot op zekere hoogte) esthetische autonomie van culturele representaties zoals films. Zo kunnen we de eerder vermelde prent *Kids* op verschillende manieren lezen:

“Thus, although *Kids* does depict urban youth as ‘decadent and predatory,’ as Giroux argues, it also allows for a diagnostic critique of children going astray without responsible parenting or adequate mentoring.” (Kellner, 2001: 232)

Kortom, in plaats van vooral de mogelijke kwalijke politieke gevolgen te beklemtonen, kunnen we films evengoed positiever zien als bronnen van inzicht in de hedendaagse samenleving, zo klinkt het.

In het online tijdschrift voor cultuurkritiek *Popmatters* geeft ook Davin Heckman, co-editor van *Reconstruction*, ons een concreet voorbeeld van de reserves die er tegenover het werk van Giroux bestaan. In zijn bespreking van *The Mouse that Roared* erkent Heckman enerzijds de waarde van Giroux’ boek. Het is “a useful book” want “it asks the reader to look at Disney’s role within society (...) and the argument for such a reading is compelling as we cannot really ignore the fact that popular culture does educate citizens in ways that are often highly questionable”. Maar anderzijds hekelt de recensent ook Giroux’ kritische lezingen van de Disney-films als “monolithic”:

“(...) many of the arguments used to support this ideological meta-reading do not account for the possibility of alternate readings. For example, *The Lion King* is criticized for its ‘undisguised celebration of antidemocratic governments.’ Such a point of criticism, while reasonable, is only one of many.” (Heckman, n.d., para. 4)

Verder besluit Heckman:

“There is more than one way to read Disney, and if we are serious about asking people to read Disney, we should not strive for a common conclusion. Not only is it poor pedagogy, it threatens to produce weak and uninspired results.” (Heckman, n.d.: para. 8)

Het lijkt dus vooral de beslistheid en het gebrek aan nuance te zijn waarmee Giroux vaak culturele fenomenen en representaties analyseert en interpreteert, die sommigen tegen de borst stuit. Dat Giroux zich daar sindsdien ook maar al te goed zelf van bewust is, mag onder meer blijken uit de introductie van zijn ‘filmboek’ *Breaking in to the Movies*. Daarin anticipeert hij op mogelijke kritiek met de volgende welwillende uitspraak:

“Throughout these essays, I provide a particular reading of the films I analyze, but in doing so I am not suggesting that my analyses in any way offer interpretations that make a claim to either certainty or finality. My analyses of films are necessarily partial, incomplete, and open to revision and contestation. Rather than closing down student participation, my own interpretations are meant to be strategic and positional, eschewing the notion that any type of closure is endemic to my perspectives on particular films while at the same time using my own position to encourage students to think more critically about their own interpretations as they enter into dialogue about films.” (Giroux, 2002: 13)

Giroux relateert hier dus een en ander. Zijn kritische lezingen van de films zijn slechts een mogelijke interpretatie en de eigen positie die hij inneemt moet anderen (bv. studenten) in staat stellen om hun eigen interpretaties ertegen af te zetten en in vraag te stellen.

Hoewel dit door onderzoek zou moeten worden bevestigd, lijkt het alsof de kritische stemmen tegenover Giroux paradoxaal genoeg vooral uit het studiedomein komen waarmee hij zelf al zovele jaren een verbond wil vormen, nl. *cultural studies*. Van mensen dus die vaak een sterk literaire, kunsthistorische of media- en filmkundebasisopleiding hebben genoten. Dit geldt zeker voor de beschuldiging van een “quick collapse of the aesthetic and textual into the political” m.b.t. Giroux’ culturele analyses, zoals eerder aangehaald.

Ook wat dit verwijt betreft, krijgen we een verantwoording te lezen in *Breaking in to the Movies*. Giroux stelt daar dat het formeel-esthetische aspect van film als een kunstvorm hem niet echt interesseert. Bovendien vindt hij dat aspect eigenlijk niet langer relevant in de hedendaagse samenleving waarin populaire cultuur zo’n bijzonder invloedrijk gegeven is geworden:

“In writing this book, I was not particularly interested in defending film as an art form. Aside from the residue of nostalgia and elitism that guides this position, it is a view that seems particularly out of date, if not irrelevant, given the important role that popular culture, including film, now plays pedagogically and politically in shaping the identities, values, and broader social practices that characterize an increasingly postmodern culture in which the electronic media and visual forms constitute the most powerful educational tools of the new millennium.” (Giroux, 2002: 10)

Wat Giroux wel tracht te doen, is een “public discourse” en “cultural pedagogy” blootleggen die via film worden geconstrueerd:

“I try to address film more broadly as part of a public discourse and cultural pedagogy that participates in a kind of ideological framing and works to structure everyday issues around particular assumptions, values, and social relations.” (Giroux, 2002: 11)

Film kan volgens Giroux niet louter worden afgedaan als ‘entertainment’ of als een autonoom product dat ontsnapt aan kritische (ideologische) ontleding: “Given that films both reflect and shape public culture, they cannot be defined exclusively through a notion of artistic freedom and autonomy that removes them from any form of critical accountability” (Giroux, 2002: 226).

Terwijl het bovenstaande enerzijds een mooie verantwoording is van zijn eigen aanpak, roepen Giroux’ woorden ook enkele pertinente vragen op. Zo kunnen we ons afvragen of Giroux’ pleidooi voor het belang van een “critical media pedagogy”, een “visual pedagogy” of een “pedagogy of representation” (zie eerder Kellner), niet inherent een interesse voor de esthetiek van kunst als een kunstvorm moet vooronderstellen. Op diverse plaatsen in zijn oeuvre lijkt Giroux zijn eigen stelling over de irrelevantie van het esthetische trouwens te ondergraven, getuige hiervan onder meer zijn categorisering van ‘filmgeweld’ in zijn onderzoek van Tarantino-films. Daarbij gaat hij immers zelf uit van een veeleer formeel-esthetische analyse, met aandacht voor de cinematografische en narratieve aspecten zoals cameravoering, muziek, montage, enzovoort, om drie soorten filmgeweld – “ritualistic, symbolic and hyper-real” – te onderscheiden (Giroux, 2002: 200-206). Letterlijk zegt Giroux in dit verband:

“If educators are going to move beyond simply condemning representational violence in a wholesale fashion, it becomes necessary to draw distinctions, however crudely, between violence that is an empty spectacle and violence that can illuminate important messages about the basis of humanity and inhumanity.” (Giroux, 2002: 200-201)

De link tussen het domein van het esthetische en dat van het pedagogische debat lijkt ons hier duidelijk door Giroux zelf aangebracht. In dit verband verwijzen we ook naar de visie van John Hartley, die onder meer televisiegeweld in verband brengt met een vorm van ‘esthetiek’, en niet zozeer met ‘macht’ (over het publiek) (Hartley, 1999: 46).

In ons eigen representatieonderzoek van de mythe van geletterdheid willen we onszelf tot op zekere hoogte laten inspireren door de traditie van representatie-onderzoek binnen *cultural studies* ('tekstueel' onderzoek) m.b.t. onderwijskundige, pedagogische of *literacy*-gerelateerde thema's, zoals die onder meer ook vertegenwoordigd wordt door Giroux. Daarbij erkennen we tegelijk echter dat het esthetische plezier van de tekst of de specifieke, onvoorspelbare interpretaties van diverse groepen van filmkijkers belangrijke elementen zijn die terecht ook veel aandacht hebben opgeëist in de voorbije paar decennia.

Cultural studies of education: representatie-onderzoek van onderwijs en leraren

In het veld van wat we eerder al *cultural studies of education* hebben genoemd, en meer bepaald in het bestaande representatie-onderzoek daarbinnen, is Giroux uiteraard niet de enige die boeiend werk heeft verricht. De voorbije jaren zijn tal van interessante publicaties verschenen¹⁶. Het valt daarbij op dat het representatie-onderzoek zich in belangrijke mate gericht heeft op de representatie van onderwijs - en specifiek leraren - in de populaire mediacultuur.

Omdat de hedendaagse populaire cultuur in hoge mate tevens een visuele cultuur is, heeft het representatie-onderzoek m.b.t. onderwijs en opvoeding ook een nieuwe wending gegeven aan de onderwijskunde en pedagogiek wat betreft de aandacht voor beelden. Het onderwijskundige en pedagogische studiedomein werd tot voor kort bevolkt door "professionals who at best neglect the world of images and at worst, refuse to even consider that images and visual phenomena could be conveyers of relevant information" (Fischman, 2000: 5). Het voorbije decennium is echter ook in deze discipline langzaam het besef gegroeid dat beelden en visuele cultuur niet enkel illustratief kunnen worden gebruikt, maar ook als primaire bronnen van inzicht en bewustwording kunnen worden onderzocht. De constructivistische inzichten die vanuit *cultural studies* zijn gegroeid omtrent representaties/beeldvorming hebben ongetwijfeld mee bijgedragen tot de erkenning dat er behalve "education through pictures" ook zoiets bestaat als "education in pictures" (Depaepe & Henkens, 2000: 15). De bundeling artikels *The Challenge of the Visual in the History of Education* onder redactie van onderwijshistorici Marc Depaepe en Bregt Henkens (2000) biedt in dit verband een exemplarische caleidoscoop van onderzoeksonderwerpen.

Zoals al gezegd spitst een belangrijk deel van het representatie-onderzoek in dit veld zich toe op leraren en populaire mediacultuur. We vermelden hier onder meer de voortreffelijke studie van Sandra Weber en Claudia Mitchell (1995), *That's Funny, You Don't Look Like a Teacher. Interrogating Images and Identity in Popular Culture*. Daarin zien beide auteurs 'de Leraar' (met hoofdletter) als een "cumulative cultural text" die ze trachten te doorgronden aan de hand van kritische analyses van representaties van leraren in onder meer populaire boeken, televisieprogramma's, films, cartoons en zelfs Barbie-poppen¹⁷. Weber en Mitchell stellen vast (ook aan de hand van kindertekeningen) dat de vooronderstellingen en ideeën die kinderen zich vormen omtrent leraren alsook de manier waarop leraren zichzelf zien, gekoppeld moeten worden aan dat soort van populaire representaties. Ander onderzoek dat zich specifiek richt op cartoons zijn de studies van Terry Warburton (1998) en José Jiménez Trujillo (2000). In "Cartoons and Teachers: Mediated Visual Images as Data" analyseert Warburton aan de hand van de semiotiek cartoons als vormen van "public narratives" over onderwijs. De titel van Trujillo's onderzoek luidt: "Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humour in Satirical and Conservative Press". Daarin neemt de auteur historische cartoons uit de Spaanse pers in de jaren '30 van vorige eeuw onder de loep als opiniemakers en trendbepalend materiaal omtrent onderwijsbeleid. De cartoons fungeerden destijds, volgens Trujillo, als een politiek wapen en moeten worden bestudeerd als deel van de mentaliteitsgeschiedenis. Ook António Nóvoa (2000) richt zijn aandacht op cartoons, maar ook op tal van andere beelden van leraren (tekeningen, gravures, foto's, posters,...) in zijn boeiende artikel "Ways of saying, Ways of Seeing". Verder vermelden we nog Kevin Brehony's (1998) aandacht voor de representaties van onderwijs in de songteksten van rock- en popmuziek ("I used to get mad at my school": Representations of Schooling in Rock and Pop Music") en Mitchell en Webers (1998) onderzoek van schoolfotografie ("Picture This! Class Line-ups, Vernacular

Portraits and Lasting Impressions of School”). Kenschetsend is ook de blik die Ken Kantor (2001) werpt op de satirische representatie van de clichés van het (Amerikaanse)schoolsysteem en de tekortkomingen van leraren in *The Simpsons*, ongetijfeld de meest populaire (animatie-)sitcom in de tv-geschiedenis (“I Will Not Expose the Ignorance of the Faculty’: The Simpsons as School Satire”)

Voorts stellen we vast dat vooral de representatie van onderwijs en leraren in de populaire Hollywoodfilm door ettelijke onderzoekers onder de loep is genomen. Dit heeft uiteraard te maken met het feit dat vooral vanaf de jaren '80 en '90 van vorige eeuw de Hollywood-schoolfilm¹⁸ zeer zichtbaar is geworden en een grote populariteit verwierf. Gerald Graff (2003) verklaart die populariteit en de fascinatie voor onderwijs en intellectualisme bij het filmpubliek vanuit de democratisering van het (hoger) onderwijs:

“Creeping intellectualism has become pervasive, with the growth of a college-educated audience created by the postwar democratization of higher education, an audience that is fascinated by the culture of teaching and learning. The fascination is reflected in the popularity of films like *Dead Poets Society*, *Dangerous Minds*, *Educating Rita*, *The Mirror Has Two Faces*, *Good Will Hunting*, *Legally Blonde*, and countless others (...)” (Graff, 2003: para.5)

We schetsen in vogelvlucht een beeld van het bestaande representatie-onderzoek in deze niche. Afgezien van enkele zeldzame ongepubliceerde proefschriften of onderdeeljes van studies¹⁹ duiken er vooral sinds de jaren '90 van vorige eeuw publicaties op die zich exclusief richten op de representatie van onderwijs en specifiek leraren in film. Het artikel van Harold Burbach en Margo Figgins (1993) “A Thematic Profile of the Images of Teachers in Film”, is een van de eerste pogingen om een vrij uitgebreid staal van Amerikaanse (Hollywood-)films te analyseren en te categoriseren. De kracht van beeldvorming en film staat voor de onderzoekers buiten kijf want sommige films “have the power to work their way into our collective dreamscape and permanently alter the way we perceive and interpret our life and times” (Schickel, in Burbach & Figgins, 1993: 66). Burbach en Figgins onderscheiden een aantal belangrijke dominante thema's, zowel positief (“positive images”) als negatief (negative images): “The teacher as youthful idealist”, “The dedicated, tough love teacher”, “The ‘anybody can teach’ theme”, “The teacher as sexpot”,... Interessant is de link die de auteurs hier en daar suggereren met de mogelijke invloed die de specifieke, ambivalente beeldvorming zou kunnen uitoefenen op het filmpubliek m.b.t. het lerarenberoep, zoals blijkt uit de volgende uitspraak:

“While the image of teachers as idealistic, dedicated, and caring professionals is a positive one, it sends a subliminal message as well: teachers are perpetual sufferers who endure low pay, poor working conditions, and few tangible rewards as a normal part of their jobs. Unfortunately, this residual image of the teacher as a professional martyr has the potential to screen out large numbers of talented young people from selecting teaching as a career.” (Burbach & Figgins, 1993: 67)

Verder hebben Burbach en Figgins ook aandacht voor krachtige boodschappen via datgene wat ontbreekt in de filmische representaties van leraren (“images of omission”). Zo blijken leraren in (Hollywood-)films zelden of nooit als ambitieuze of kosmopolitisch ingestelde figuren te worden geportretteerd en is er zelden sprake van een romantische verwickeling in hun leven. Dat laatste heeft volgens de onderzoekers vooral te maken met het feit dat Hollywood-filmromances vaak een intrigerende, actie-rijke of glamoureuze setting en dito filmpersonages vereisen, elementen die meestal niet met het schoolmilieu worden geassocieerd²⁰. Die vaststelling strookt deels met die van Crume (1988), maar niet met de studie van Weber en Mitchell (1995), die “numerous references to romance and sexuality” (120) aantreffen in de populaire Hollywood-films tussen 1964 en 1992, alsook een subtiele vorm van romantisering en seksualisering via de mannelijke blik: “in films that feature teachers, the window into teacher romance and sex is usually through the male gaze” (Weber & Mitchell, 1995: 120). Ook het boeiende onderzoek van Dale Bauer (1998) beklemtoont “the erotics of the literature classroom in the Hollywood imagination”, iets wat

volgens deze auteur geen verrassing mag heten want "Hollywood eventually misrepresents all professions, and all vocations are ultimately sexualized" (Bauer, 1998: 301).

Sari Biklen (1995) heeft in haar studie die handelt over gender en het lerarenberoep, net zoals Burbach en Figgins, aandacht voor de mogelijke gevolgen van een bepaalde beeldvorming, en dan met name voor de invloed van films op de manier waarop leraren hun identiteit of subjectiviteit ervaren en invullen. In haar werk onderzoekt zij in het algemeen "the cultural construction of teaching":

"[this book] explores how social and cultural constructions of teachers and teaching as work are part of a teacher's subjectivity. How a teacher understands the meaning of teaching and the discourses she draws upon to understand and explain her choices and actions are shaped by what it means to be a teacher in our culture." (Biklen, 1995: 5)

In die (constructivistische) opvatting over cultuur en het belang van het publieke (media-)discours voor het zelfbeeld van leraren zien we eveneens een duidelijke parallel met de al eerder vermelde aandacht van Weber en Mitchell (1995) voor de manier waarop leraren zichzelf zien als gevolg van de omgang met populaire mediarepresentaties.

Eén van de meest uitgebreide studies van de representatie van leraren in film, is het onderzoek van Mary Dalton (1995, 1999). Haar werk verscheen eerst als artikel in het tijdschrift *Curriculum Studies* en later in boekvorm onder de titel *The Hollywood Curriculum. Teachers and Teaching in the Movies*. In 2004 verschijnt een uitgebreide, herziene editie van dit werk, met nieuwe hoofdstukken over de representatie van homoseksuele leerkrachten en schooldirecteurs in recente films. Dalton onderzocht in een eerste stadium zesentwintig, later achtentwintig en in de nieuwste editie maar liefst honderd zestien films, uitgebracht over een tijdspanne van meer dan 70 jaar om een beeld te krijgen van het 'Hollywood-curriculum'²¹. Volgens Dalton delen typische 'goede' Hollywood-leraren een aantal gemeenschappelijke karakteristieken: ze zijn *outsiders*; ze hanteren een 'gepersonaliseerd' curriculum om aan de noden van hun leerlingen tegemoet te komen; ze staan vaak op gespannen voet met de schooldirectie; ze raken persoonlijk betrokken bij één of meerdere leerlingen en ze leren aan het slot van de film vaak zelf iets belangrijks van hun leerlingen. Verder hanteren 'goede' Hollywood-leraren, volgens Dalton, esthetisch-ethisch-politieke waardenkaders in hun curriculumbenadering, terwijl de 'slechte' leraren in Hollywoodfilms vooral technisch-wetenschappelijke waardenkaders hanteren, waarbij de leerlingen weinig persoonlijke vrijheid krijgen en vooral moeten voldoen aan de opgelegde rigide eisen.

Uiteindelijk vertellen de meeste geanalyseerde films slechts één verhaal over leraren, zo stelt Dalton: "(...) good teachers are projected on the screen as bright lights in schools of darkness" (Dalton, 1999: 22). Met die conclusie bouwt Dalton verder op de bevindingen van William Ayers' spitsvondige essay waarin die stelt dat Hollywood-leraren vooral gerepresenteerd worden als helden ("saviors"), die leerlingen moeten redden van hun families, drugs, geweld en van zichzelf (Ayers, 1994/2001). Mary Dalton verzet zich tegen die *preferred reading/meaning* (Hall, 1981; Hall, 1997: 228; Fiske, 1989a) of dominante betekenis door een oppositionele, kritische lezing van de films te geven. Daarbij beklemtoont ze dat de onderzochte films schijnbaar maatschappijkritisch lijken, maar eigenlijk maatschappijbevestigend zijn ("narratives of social conformity"). De typische Hollywood-leraren verzetten zich immers uitsluitend tegen wat fout loopt in het schoolsysteem door individuele leerlingen in hun klas te helpen. Door hun individualisme komen ze echter nooit tot collectieve politieke actie om het systeem op lange termijn te veranderen: "[the] motion pictures construct the good teacher, ultimately, as a tool of social conformity while positioning these teachers on the surface as representing opposition in the form of resistance to the 'system'" (Dalton, 1999: 21-22). In laatste instantie, stelt Dalton, bevestigen Hollywood-leraren de status quo. Door te zoeken naar datgene wat niet wordt gerepresenteerd in de films, legt Dalton op die manier de meer verborgen betekenissen bloot en doorprikt de mythe van de 'superleraar' (held) die in de Hollywood-schoolfilms keer op keer wordt geconstrueerd. Met haar studie van de karakteristieken van de Hollywood-leraar en het Hollywood-curriculum

overvleugelt of verbreedt Dalton tevens een aantal vroegere analyses zoals die van Edelman (1990) en Farber en Holm (1994), alhoewel die laatsten ook wel enigszins afwijken doordat ze niet oninteressante kwantitatieve gegevens verzamelen over o.m. het grote overwicht aan mannelijke Hollywood-leraren.

Diverse onderzoekers hebben voorts filmische representaties van onderwijs en leraren geanalyseerd, waarbij ze een specifieke focus hanteren. Zo is Henry Giroux vooral geïnteresseerd in een kritische lezing van schoolfilms aan de hand van de sociale categorieën etnie, klasse en gender. Eerder in dit hoofdstuk hebben we al Giroux' (2000a) analyse van de film *Dead Poets Society* vermeld en ook in zijn artikel "The Politics of Pedagogy, Gender and Whiteness in *Dangerous Minds*" (2002b)²² focust hij op diezelfde categorieën. Giroux heeft het in die tekst vooral over de "production of whiteness": de film – waarin actrice Michelle Pfeiffer een blanke lerares vertolkt in een gekleurde school – construeert volgens Giroux "whiteness" als een dominante etnische identiteit binnen de publieke ruimte van de stedelijke school. "Whiteness" vormt een metafoor voor orde, rationaliteit, inzicht en schoonheid:

"(...) *Dangerous Minds* reinforces the highly racialized, though reassuring, mainstream assumption that chaos reigns in inner-city public schools, and that white teachers alone are capable of bringing order, decency, and hope to those on the margins of society." (2002b: 156)

Giroux spreekt in dit verband over een 'mythische' visie op "whiteness" en over "racially coded notions of teaching and learning" (148). Verder hekelt Giroux nog de inadequate representatie van de sociale context waarin de leerlingen in *Dangerous Minds* moeten overleven, zodat het gebrek aan keuzevrijheid in de gekleurde gettowijken deels onzichtbaar blijft. De klemtoon die de lerares (LouAnne) op het maken van individuele keuzes en individuele verantwoordelijkheden legt, valt volgens Giroux dan ook enkel vanuit het perspectief van een blanke middenklasse-cultuur te begrijpen. Giroux linkt hierbij de film aan de bredere socio-politieke Amerikaanse context waarin het in een conservatief klimaat *bon ton* is om dergelijke ideeën te koesteren:

"[LouAnne] has no sense that choice springs from power and those who have limited power have fewer choices; The subtext here reinforces the currently popular right-wing assumption that character, merit, and self-help are the basis on which people take their place in society. (...) By suggesting that white educators can ignore how larger social considerations impact on racial groups, white privilege, experience, and culture is relieved of complicity with, if not responsibility for, racist ideology and structural inequalities" (Giroux, 2002b: 152)

Dangerous Minds is één van de vaakst onderzochte schoolfilms²³. Giroux' kritische analyse van de film loopt deels parallel met die van Christensen (1995) en die van Norman Denzin (2002) die in zijn studie over raciale kwesties in de Hollywood-cinema spreekt over "the white missionary model of race relations" in *Dangerous Minds* (Denzin, 2002: 75). En ook Robert Lowe (2001) heeft het over de blanke lerares-heldin, die zich als redder in nood over gekleurde leerlingen ontfermt tegen het onbegrip en de reactionaire kortzichtigheid van Afro-Amerikaanse ouders en onderwijsverantwoordelijken in.

Ook Amy Wells en Todd Serman (1998) raken in hun vrij uitgebreide analyse van schoolfilms categorieën aan als etnie, klasse en gender. Net als de bovengenoemde studies merken zij een "great White hope"-fenomeen op in een aantal filmische representaties waarbij "(...) the heroic teachers are White and most of the students are African American or Latinos" (Wells & Serman, 1998: 186). In haar uitgebreide en boeiende studie *Tales out of School* focust Jo Keroes (1999) op haar beurt dan weer op "(...) the interplay of gender, authority and desire in the figure of the teacher" (16). De herhaalde terugkeer van bepaalde plots en vaste patronen in de onderzochte schoolfilms wijzen volgens haar op een doorwerking van een culturele traditie sinds de mythisch geworden romantische relatie tussen Heloise en haar privé-leraar Abaelardus (Abelard) in het 12^{de}-eeuwse Frankrijk. Representaties van onderwijs en leraren onthullen, volgens Keroes, heel

wat van de “cultural anxieties about authority, gender and desire” en representatie-onderzoek is voor Keroes essentieel want “by looking at these images we can come closer to understanding just what it means to be a teacher in this culture and how our culture views being taught” (4-5). Op de studie van Keroes komen we verder in ons onderzoek nog terug aangezien zij als een van de weinigen ook aandacht heeft voor het Pygmalion-thema in een paar onderwijsfilms.

Gary McCloskey (1994) spitst zich toe op de niche van de representatie van onderwijs in elitescholen. Hij ziet die als oorden van onderdrukking, waar geen tijd noch plaats is voor individuele creativiteit, “hostile to individual freedom and personal dignity” (171). Hij toont aan dat conformiteit ten aanzien van bepaalde elite-normen essentieel is voor het al dan niet behoren tot een bepaalde groep. Sol Cohen (1996) grijpt in zijn subtiele en genuanceerde lezing van *Dead Poets Society* de film aan als een manier om het progressieve en liberale karakter van “the pedagogy of Romantic individualism” (412) in vraag te stellen. Zijn analyse vertoont raakpunten met het werk van Giroux en Dalton daar waar hij wijst op de gedepolitiseerde, schijnbaar maatschappijkritische en op individualisme gerichte portrettering van de Hollywood-leerkracht en het Hollywood-curriculum. Daniel Perlstein (2000) plaatst op zijn beurt de vroege, trendsettende film *Blackboard Jungle* (1955) via een representatie- en receptie-onderzoek in zijn historisch-socio-culturele context en duidt de actuele relevantie van deze klassieker.

Tenslotte vermelden we nog twee recente artikels. Vicki Newman (2001) voert een feministische analyse uit van schoolfilms uit de jaren '50 en '60, waarbij ze aantoont hoe die films de dominante ideologieën uit die tijd reflecteren en de percepties van vrouwelijke leerkrachten over zichzelf mee vormgeven. Newmans onderzoek schetst tevens hoe dergelijke representaties studenten kunnen helpen om gender-stereotypen te deconstrueren “as a first step to to change and to understanding how to enhance opportunity and promote democracy and social justice” (Newman, 2001: 435). En in “The Cinematic Representation of the Personal and Professional Lives of Teachers” illustreert James Trier (2001a) aan de hand van een aantal activiteiten en receptie-onderzoek hoe hij Hollywood-schoolfilms integreert in zijn onderwijspraktijk met leraren-in-opleiding. Trier steunt onder meer op gelijkaardig werk van lerarenopleiders als Diane Brunner (1994) en Julia Robertson (1995) die stellen dat fictionele ‘teksten’ zoals schoolfilms specifieke didactische problemen voor studenten kunnen verhelderen op een manier zoals ‘professionele’ teksten (artikels, boeken, cursussen) dat niet kunnen. Schoolfilms laten leraren-in-opleiding immers toe om bepaalde situaties of gevoelens op een indirecte manier (“vicariously”) imaginair te ervaren of te delen. Ze bieden studenten tevens de mogelijkheid hun vooronderstellingen of ideeën over diverse aspecten van het lerarenberoep kritisch te bevragen. Eén van de specifieke aandachtspunten in het werk van Trier is een activiteit waarbij studenten geacht worden hun vooronderstellingen over stedelijke scholen met een multiculturele leerlingpopulatie te toetsen aan de beeldvorming ervan in recente Hollywood-schoolfilms zoals *The Substitute* (1996) en *187* (1997). Triers eigen onderzoek toont een frappant verschil tussen de ‘mythische’ negatieve, met geweld doorspekte representaties van “inner-city schools” tegenover de lichtvoetige beeldvorming van “suburban high schools” en sluit daarmee aan bij bevindingen uit het werk van Henry Giroux.

Lacune in het bestaande onderzoek: populaire representaties van de mythe van geletterdheid in film

Het bestaande representatie-onderzoek in het veld *cultural studies of education*, zoals we het hierboven hebben geschetst, heeft zich in belangrijke mate gericht op onderwijs en leraren in de populaire mediacultuur. Bij het doornemen van de bestaande studies zien we dat hierbij totnogtoe een breed gamma van diverse aspecten aan bod is gekomen: dominante connotaties van film leraren, leraar-leerling-relaties, de socio-culturele context van de representaties, de mogelijke invloed ervan op de publieke perceptie, enzovoort. Het valt echter op dat in de bestaande studies het aspect ‘geletterdheid’ of ‘geletterdheden’ slechts in zeer beperkte mate onder de loep werd genomen. Dit mag vreemd heten aangezien geletterdheid – in de traditionele zin of in

uitgebreidere zin (zie vroeger) – vrij algemeen beschouwd wordt als een substantieel onderdeel of component van onderwijs. Bij Mary Kalantzis en Bill Cope (2000) lezen we:

“Education promises change and improvement (...) If you have faith in the promise of education, you are quintessentially a modern person. Literacy is at the heart of education’s promise. (...) Literacy represents a kind of symbolic capital in two senses: as the pre-eminent form of symbol manipulation that gets things done in modern times and as a symbolic marker of ‘being educated’.” (Kalantzis & Cope, 2000: 121)

Het aanzienlijke belang dat aan geletterdheid wordt gehecht, weerspiegelt zich echter niet in het representatie-onderzoek of onderzoek van beeldvorming dat in het domein van de educatie tot op heden is gevoerd. Iets wat we *cultural studies of literacy* zouden kunnen noemen en meer bepaald representatie-onderzoek van geletterdheid, blijft beperkt tot enkele zeldzame studies, waarvan we in het vorige hoofdstuk een paar voorbeelden aanhaalden (Hamilton, 2000; Resnyansky, 2001). De talrijke beelden die de voorbije decennia in de populaire mediacultuur – in de eerste plaats film – van geletterdheid en geletterdheidsverwerving werden geconstrueerd, blijven totnogtoe onvoldoende onderzocht. We vermelden kort even de verschillende eerder vermelde auteurs die in hun representatie-onderzoek van onderwijs en leraren in film ook even het aspect geletterdheid hebben aangeraakt.

Henry Giroux besteedt zowel in zijn analyses van *Dead Poets Society* en *Dangerous Minds* terloops aandacht aan geletterdheid. In zijn studie van *Dead Poets Society* wijst hij op de nostalgische representatie van “high-culture canonicity” (2002a: 83), een ‘gedepolitiseerde’ geletterdheid die overgedragen wordt zonder dat die in de bredere socio-culturele context wordt geplaatst of gecorrigeerd wordt vanuit categorieën als etnie, klasse en gender. Ook *Stand and Deliver* (1988) wordt in diezelfde tekst door Giroux een conservatieve film genoemd, die canon-kennis legitimeert i.p.v. leerlingen ertoe aan te zetten om kritisch na te denken over hun eigen positie in relatie tot de kennis die ze aangeleerd krijgen en hun eigen wereldbeeld fundamenteel te veranderen door “the politics of knowledge” (2002a: 92) serieus te nemen. In het geval van *Dangerous Minds* ziet Giroux “whiteness” gerepresenteerd als een archetype van rationaliteit en “cultural literacy” (2002b: 148). Giroux bekritiseert de geletterdheden die in de film naar voren worden geschoven als waardevol voor de gekleurde getto-leerlingen. Daartoe behoren onder meer de poëzie van Dylan Thomas of de liedjesteksten van Bob Dylan – die verkozen worden boven actuele en meer relevante hip-hop-lyrics – en elementen en waarden van een blanke middenklasse *lifestyle* of *Discourse* (Gee), zoals de geplogenheden die van tel zijn bij een chic restaurantbezoek. Volgens Giroux impliceert de nadruk op dit soort van geletterdheden de suggestie dat “to succeed in life, working-class kids (...) need the cultural capital of white middle-class people like LouAnne” (2002b: 155). Daarbij aansluitend stelt Giroux boudweg dat Hollywood-lerares LouAnne niets minder doet met de gekleurde leerlingen dan “teaching them to be part of a system that oppresses them” (2002b: 154). Eigenlijk raakt Giroux hier met zijn kritiek het onderwerp aan van ons eigen onderzoek, nl. de mythe van geletterdheid (zie hoofdstuk 3 en verder). Linda Christensens (1995) kritiek van de film *Dangerous Minds* sluit aan bij Giroux’ bevindingen als zij op haar beurt stelt dat LouAnne zich enkel richt op het overdragen van een blanke canon.

Ook William Ayers (1994, 2001), Mary Dalton (1995, 1999) en Sol Cohen (1996) raken in hun onderzoek terloops en zijdelings het aspect geletterdheid aan wanneer ze het hebben over het Hollywood-curriculum. Ayers merkt in zijn geestig geformuleerde tekst op dat het curriculum in schoolfilms als “immutable and unproblematic” (208) wordt gerepresenteerd, met onvermijdelijk af en toe een Hollywood-leraar die zich uit de naad werkt voor “a campaign of cultural literacy that would make Allan Bloom proud” (205). Dalton stelt daarentegen in eerste instantie vast dat het curriculum niet geheel onproblematisch is aangezien Hollywood-leraren een gepersonaliseerde versie van het curriculum creëren om contact te krijgen met hun leerlingen. Maar ook zij erkent dat die individuele rebellerende ingrepen geen structurele omwenteling teweegbrengen. Uiteindelijk bevestigt de Hollywoodleerkracht de bestaande situatie en stelt de geletterdheden die overgedragen worden niet fundamenteel in vraag. Ook Cohens bevindingen omtrent de film *Dead*

Poets Society tenslotte wijzen in die richting. Hij beklemtoont, net zoals Giroux trouwens, een enkel op het eerste gezicht kritische representatie van de traditionele canon (i.c. de Romantische poëzietraditie). Hollywood-leraar Keating “never extends his critique of Welton’s poetry curriculum to include an interrogation of the Euro-American Romantic poetry canon itself” (Cohen, 1996: 414)²⁴.

Afgezien van de bovenvermelde terloopse verwijzingen, is de aandacht die totnogtoe uitgegaan is naar de representatie van geletterdheid in film uiterst gering. Bovendien schiet het zeer beperkte bestaande onderzoek ook tekort op het vlak van de keuze van de onderzochte films: enkel de meest voor de hand liggende films, nl. ‘schoolfilms’ werden geanalyseerd. Daardoor wordt echter voorbijgegaan aan talloze andere films die evenveel, zomet meer te vertellen hebben over de beeldvorming van geletterdheid in onze cultuur. Met ons eigen onderzoek willen we die lacune in het bestaande onderzoek opvullen. Als onderzoeksonderwerp kiezen we voor een specifieke afbakening, nl. de representatie van ‘de mythe van geletterdheid in film’ (zie verder hoofdstukken 3 en 4). In ons literatuuronderzoek troffen we verder slechts een drietal – in omvang beperkte – studies aan die dit onderwerp rechtstreeks aanraken²⁵: het baanbrekende artikel “Reading Literacy Narratives” van Janet Eldred en Peter Mortensen (1992), een paar onderdelen uit *Tales Out of School* – het al eerder vermelde werk van Jo Keroes (1999) en het artikel “Challenging the Cinematic Construction of ‘Literacy’ with Preservice Teachers” van James Trier (2001b). Op deze teksten komen we in de volgende hoofdstukken uiteraard terug.

Deel II

Hoofdstuk 3: het concept mythe en 'de mythe van geletterdheid'

We zijn ons bewust van het feit dat we in de eerste hoofdstukken een wel heel breed perspectief ingenomen hebben rond de centrale concepten in ons onderzoek: geletterdheid en cultuur/*cultural studies*. We hopen echter dat we zo ons representatie-onderzoek van de mythe van geletterdheid in films wat beter (hebben) kunnen inbedden in die brede theoretische en onderzoeksmatige perspectieven. Enerzijds beseffen we dat we met ons onderzoek geen antwoord geven op een aantal van de heel brede vragen en problematieken van beide domeinen (geletterdheid en *cultural studies*), anderzijds hopen we met ons representatie-onderzoek een concrete bijdrage te leveren aan het onderzoek rond cultuur en geletterdheid in het algemeen én het onderzoek van de representatie van geletterdheid in de populaire visuele cultuur in het bijzonder.

Na de situering van ons onderzoek en de uitwerking van het theoretische kader gaan we in dit derde hoofdstuk dieper in op ons onderzoeksonderwerp 'de mythe van geletterdheid'. Als een belangrijke uitbreiding van het theoretische kader van onze studie komt hierbij eerst het concept 'mythe' aan bod – vooral aan de hand van het werk van de structuralisten Claude Lévi-Strauss en Roland Barthes – en daarna bespreken we wat we precies bedoelen met 'de mythe van geletterdheid'.

Mythe

Mythe (myte) (v.(m.); -n) [<me. Lat. *mythus* <Gr. *muthos* (gesproken woord, verhaal, in 't bijz. mythe)], **1** verhalende overlevering die betrekking heeft op de godsdienst en de wereldbeschouwing van een volk, verhaal van mensen en goden (...); **2** praatje zonder grond, syn. *fabel*: *dat is slechts een mythe*; **3** als juist aanvaarde maar ongefundeerde voorstelling omtrent een persoon, zaak of toedracht (...) (van Dale, 12^{de} uitgave, 1992: 1890)

Mythen zijn het studie-object van heel wat academische disciplines. Uiteraard zijn onderzoekers in het veld van de godsdienstwetenschappen er mee begaan. Ook diegenen die de oude beschavingen van Griekenland, Rome en het Midden-Oosten bestuderen, zoals archeologen, kunsthistorici of classicisten, steunen in belangrijke mate op mythen om hun kennis uit te breiden. Verder hebben psychologen sinds Freud en Jung het gegeven 'mythe' onderzocht om inzicht te verwerven in de menselijke geest. En voor antropologen verschaffen mythen belangrijke bevindingen over de wereldbeschouwing en sociale structuren van tal van culturen, volkeren of samenlevingen. De term 'mythe' heeft dan ook de meest uiteenlopende betekenissen gekregen in de loop der tijd.

Volgens Bruce Lincoln¹ kunnen we algemeen stellen dat het begrip vaak een bepaalde vorm van narratief of verhalend discours aanduidt. Tevens is het zo dat telkens wanneer iemand iets een 'mythe' noemt, er beweringen volgen over de graad van validiteit en gezag tegenover andere soorten van discours. Dergelijke beweringen kunnen dan variëren van heel positief (mythe = 'fundamentele waarheid' of 'heilig verhaal') tot heel negatief (mythe = 'leugen' of 'verouderde wereldbeschouwing') of iets in het midden daarvan (mythe = 'aangenaam vermaak', 'poëtische verbeelding' of 'een verhaal voor kinderen') (Lincoln, 1999: ix).

Dat we geneigd zijn om bij de term mythe het waarheidsgehalte van een narratief discours in ogenschouw te nemen, vinden we als overkoepelend kenmerk in zekere zin ook terug in Elizabeth Baetens studie van het concept aan de hand van een analyse van diverse theorieën m.b.t. mythe. Ze beschrijft daarin mythen onder meer als onderliggende en onuitgesproken veronderstellingen over de wereld en het menselijke bestaan, al dan niet onder de vorm van

“schematic narratives” (Baeten, 1996: 25). Maar bovenal ziet ze mythe als een term die gebruikt wordt om te beschrijven wat ‘anders’ is of tot ‘het andere’ behoort. Baeten legt daarmee de klemtoon op een functionele eigenschap van het concept mythe:

“‘Myth’ is a term used to describe what is ‘other’, what does not belong to the existential, intellectual, cultural, or historical position of the person applying the label ‘mythical’. (...) Myth functions or works to identify and classify aspects of human existence that are foreign to the observer.” (Baeten, 1996: 24)

Anders gezegd: alles wat niet tot ‘onze eigen’ existentiële, historische of intellectuele positie behoort is ‘mythisch’². Deze interessante zienswijze loopt parallel met de vaak gehanteerde visie op mythe als een negatief oordeel over de validiteit van een bepaald (al dan niet narratief) discours. Ook de woordenboekbetekenis van de term (zie boven) sluit daar deels bij aan.

In ons onderzoek willen we een visie op mythe hanteren die we ontleen aan twee belangrijke denkers uit de structuralistische traditie: Claude Lévi-Strauss en Roland Barthes. Beide figuren bieden immers, ons inziens, een uiterst boeiende theorie omtrent de aard en het (blijvende) belang van het mythische discours. Tevens zullen we hun theorieën gebruiken als de basis voor het analytische model van ons representatie-onderzoek (zie verder: analysemodel). We bespreken eerst de belangrijkste inzichten van Lévi-Strauss en Barthes m.b.t. het concept mythe.

Claude Lévi-Strauss: ‘bemiddeling’ tussen binaire opposities

Claude Lévi-Strauss (*1908) is één van de belangrijkste vertegenwoordigers van de structuralistische antropologie en van het structuralistische denken in het algemeen. Het structuralisme stelt dat we de wereld niet op zichzelf kunnen kennen, maar enkel via de conceptuele en linguïstische structuren van onze cultuur. Dit idee staat tegenover het empirisme, waarbij de onderzoeker geacht wordt betekenissen en patronen te ontdekken die reeds vooraf bestaan in de wereld. Volgens John Fiske (1990) zal de structuralistische onderzoeker daarentegen trachten de conceptuele structuren bloot te leggen volgens welke diverse culturen hun perceptie en begrip van de wereld ordenen. Het structuralisme ontkent het bestaan van een externe, universele realiteit niet, maar het ontkent dat mensen de mogelijkheid bezitten om op een objectieve, universele en niet-cultureel bepaalde manier toegang te hebben tot die realiteit: “Structuralism’s enterprise is to discover how people make sense of the world, not what the world is” (Fiske, 1990: 115). Daarom ontkent het structuralisme elke definitieve of absolute wetenschappelijke waarheid. De waarheid is een functie van het conceptuele en culturele systeem dat haar construeert en accepteert. Ze is geen functie van een universele, objectieve, pre-culturele realiteit.³

Lévi-Strauss breidde als antropoloog de Saussures structuralistische taaltheorie⁴ uit naar alle culturele processen of praktijken. Zo vergeleek hij systemen zoals taal, huwelijksrituelen, koken, kleding, verwantschapssystemen en vooral mythen van verschillende culturen. Dit zijn allemaal betekenisystemen, manieren om onze culturele en sociale wereld te organiseren en er betekenis aan te geven. Alle culturen geven betekenis aan de wereld, en die betekenissen kunnen specifiek zijn voor een bepaalde cultuur, maar volgens Lévi-Strauss zijn de manieren waarop ze die betekenissen construeren daarentegen universeel (Fiske, 1990: 116). De analogie met de Saussures onderscheid tussen *langue* (= gemeenschappelijke, vaste structuur van taal) en *parole* (de specifieke taaluitingen) is hierbij duidelijk aanwezig.

Lévi-Strauss kwam tot die vaststelling door onder meer mythen op twee manieren te onderzoeken. Enerzijds vergeleek hij bijvoorbeeld mythen in cultuur A met mythen in cultuur B. Afgezien daarvan vergeleek hij de mythen in cultuur A met andere systemen in dezelfde cultuur. Uit zijn onderzoek concludeerde hij dat tussen zeer uiteenlopende verschijnselen opvallende structuurovereenkomsten bestaan. Wat Lévi-Strauss uiteindelijk ontdekte was, volgens hem, een universele code die terug te voeren zou zijn op een onbewuste activiteit van van de menselijke

geest, een activiteit die steeds weer vergelijkbare structuren oplegt (bv. de binaire oppositie cultuur – natuur) aan historisch en geografisch sterk wisselend materiaal (van Luxemburg, 1981). Lévi-Strauss zocht en vond, volgens Bruce Lincoln, “the elementary structures of the human mind” (Lincoln, 1999: 145).

Voor Lévi-Strauss was de paradigmatische dimensie van taal⁵ het belangrijkste. (Conceptuele) categorieën creëren binnen een systeem beschouwde hij als de essentie van betekenisgeving, en de kern van dit proces bestond, volgens hem, uit de structuur die hij ‘binaire oppositie’⁶ noemde (een paar van tegengestelde begrippen of categorieën). Die term vinden we bijvoorbeeld terug in Lévi-Strauss’ analyse van een Noord-Amerikaanse Indianenmythe: “The Story of Asdiwal”⁷, waarin hij als onderliggende basisstructuur van de mythe onder meer de binaire opposities laag-hoog / land-water / man-vrouw / aarde-hemel / piek-vallei onderscheidt (Lévi-Strauss, 1976: 146-197). Eveneens in diezelfde tekst en op andere plaatsen in zijn werk, zoals in “The Structural Study of Myth”⁸ of in “Four Winnebago Myths”⁹, heeft Lévi-Strauss het over een ‘systeem van polaire uitersten’ of ‘dichotomieën’ (Lévi-Strauss, 1963: 206-231; Lévi-Strauss, 1976: 198-210). Als voorbeeld van een belangrijke binaire oppositie kunnen we ook denken aan de titel van nog een ander werk van Lévi-Strauss: *The Raw and the Cooked* (1970) (oorspr. *Le Cru et le Cuit*, 1964), waarin hij ook aangaf dat in elke binaire oppositie één van beide begrippen of categorieën de voorkeur krijgt of hiërarchisch hoger wordt geplaatst: ‘gekookt (bereid)’ is beter dan ‘rauw’, ‘goed’ is beter dan ‘kwaad’, ‘licht’ is beter dan ‘donker’, enzovoort.

Binaire opposities behoren tot de krachtigste constructies om betekenis te verlenen aan tekens (Lacey, 1998: 69). Lévi-Strauss zag, volgens Fiske, een binaire oppositie als een systeem van twee aan elkaar gerelateerde categorieën, dat in zijn meest pure vorm, het universum omvat. In de perfecte binaire oppositie zit alles ofwel in categorie A ofwel in categorie B, en door dergelijke categorieën aan de wereld op te leggen, geven we er betekenis aan. Categorie A kan niet op zichzelf bestaan, maar enkel in een gestructureerde relatie met categorie B. Met andere woorden: categorie A heeft betekenis enkel en alleen omdat ze niet categorie B is. Fiske geeft het voorbeeld van het boek Genesis uit het Oude Testament dat structureel kan worden gelezen, niet als het verhaal van de schepping van de wereld, maar van de creatie van culturele categorieën waarmee we betekenis geven aan de wereld. De duisternis werd gescheiden van het licht, de aarde van de lucht. De aarde werd verdeeld in categorieën van land en water, en water werd verdeeld in water van de zee (onvruchtbaar) en water van het firmament of regen (vruchtbaar) (Fiske, 1990: 116-117).¹⁰

Volgens Lévi-Strauss is de constructie van binaire opposities de fundamentele en universele betekenisgevende praktijk. Universeel omdat het een product is van de fysieke structuur van het menselijke brein (cf. Kirk, 1970: 45) en daarom specifiek voor de soort en niet voor de een of andere cultuur of samenleving. De natuur weerstaat echter uiteindelijk altijd de categorisering die de mens haar wil opleggen. De natuur is veeleer een reeks van analogische continua, dan van strak afgelijnde categorieën. In de natuur vinden we geen scherp afgelijnde verdeling tussen licht en duisternis, maar wel een doorlopend of doorgaand proces van licht worden en verduistering. Er bestaat ook geen duidelijke lijn tussen land en water – het strand, moerassen en modder zijn allemaal categorieën die duidelijke binaire opposities weerstaan – en om bij het Genesis-voorbeeld te blijven, de slang is noch een beest van het land noch een vis van de zee, maar heeft karakteristieken van beide (Fiske, 1990: 117-118).

Dergelijke categorieën, die niet passen in het schema van de binaire oppositie en haar grenzen doen vervagen, noemt Lévi-Strauss ‘anomalistische (anomale) categorieën’. Het zijn categorieën die hun karakteristieken ontleen aan beide leden van een binaire oppositie.¹¹ Bijgevolg hebben ze te veel betekenis, zijn ze conceptueel te krachtig en dagen ze de fundamentele betekenisgevende structuren uit, waardoor ze gecontroleerd moeten worden, gewoonlijk door hen met taboes of hen het predikaat ‘heilig’ op te kleven. Zo wordt homoseksualiteit – dat de heldere grenzen tussen de gender-categorieën doet vervagen – in samenlevingen waar gender-identiteit van cruciaal belang is met allerlei soorten taboes omringd, zowel morele als juridische. Anomalistische categorieën – later door Derrida ook wel “undecidables” (cf. *aporia*)

genoemd (Collins & Mayblin, 2000: 16-24) – ontspringen aan twee bronnen: natuur en cultuur. Van de eerste soort hebben we hierboven al een aantal voorbeelden gegeven. De tweede soort van anomalistische categorie wordt door de cultuur/samenleving zelf geconstrueerd om te bemiddelen tussen twee tegengestelde categorieën wanneer de grens te star en te bedreigend lijkt. Zo bemiddelen heel wat culturen tussen goden en mensen door middel van anomalistische figuren (bv. engelen, Jezus Christus) die iets hebben van beide categorieën. Op dezelfde manier zijn er ontelbare mythologische of religieuze figuren die bemiddelen tussen mensen en dieren (weerwolven, centauren, de sfinx) en tussen de levenden en de doden (vampieren, zombies, geesten) (Fiske, 1990: 118). Hieraan zouden we belangrijke hedendaagse anomalistische entiteiten kunnen toevoegen die bemiddelen tussen mens en machine, zoals cyborgs en androïden.

‘Bemiddeling’ is in elk geval een centrale term die de kern aanduidt van waar mythen volgens Lévi-Strauss om draaien. Voor Lévi-Strauss is een mythe een specifieke transformatie (veruitwendiging) van een diepe structuur van binaire opposities die belangrijk zijn voor de cultuur waarin de mythe circuleert. Die diepe, onderliggende structuur van relaties in de vorm van binaire opposities vormt de echte betekenis van een mythe. Mythen representeren “a dreamlike working-over of a fundamental dilemma or contradiction within a culture, expressed in the form of paired opposites” (Chandler, 2002: 106). De belangrijkste mythen fungeren als middelen om angsten te reduceren doordat ze de dilemma’s of contradicties behandelen die inherent zijn aan binaire opposities. En ook al lossen ze die niet op, toch verschaffen ze een vindingrijke of verbeeldingsvolle manier om er mee te kunnen leven en ermee om te gaan zodat die contradicties niet al te vernietigend worden en niet te veel culturele angst veroorzaken (Fiske, 1990: 122-123). In de woorden van Lévi-Strauss uit zijn artikel “The Structural Study of Myth” klinkt dit als volgt:

“(...) mythical thought always progresses from the awareness of oppositions toward their resolution (...) the purpose of myth is to provide a logical model capable of overcoming a contradiction (an impossible achievement if, as it happens, the contradiction is real)” (Lévi-Strauss, 1963: 224/229).

Bemiddeling tussen twee leden van binaire opposities die belangrijk zijn voor een bepaalde cultuur vormt dus de essentie van mythen voor Lévi-Strauss.¹² Die bemiddelende rol wordt vervuld door een bepaalde categorie die als “mediator” fungeert (nadat de oorspronkelijke opposities werden vervangen door twee equivalente begrippen die een dergelijke “mediator” toelaten).¹³

Het belang ten slotte van de hierboven geschetste visie op mythe van Lévi-Strauss – “the best theoretical discussion of myth to date”, volgens Bruce Lincoln (1999: 146) – werd door Kirk als volgt geformuleerd: “From now on it will always be necessary to consider the possibility that any myth, even in the western tradition, is concerned to provide a model for mediating a contradiction (...)” (Kirk, 1970: 83).

Roland Barthes: mythe als ‘gedepolitiseerde spraak’ of ideologie

De tweede theorie over mythe die we bespreken is die van de Franse filosoof en semioticus Roland Barthes (1915-1980), net als Lévi-Strauss één van de belangrijkste vertegenwoordigers van het Franse structuralisme. Barthes’ werk heeft tot op de dag van vandaag een belangrijke invloed op cultuurstudie en op het intellectuele, kritische debat.

Roland Barthes wordt meestal vereenzelvigd met de semiotiek. Enkele belangrijke basisprincipes van de semiotiek hebben we eerder al aangeraakt toen we het hadden over de opvattingen van Lévi-Strauss, die voortbouwde op de taaltheorie van de Saussure. Semiotiek kan immers worden

beschouwd als een vorm van structuralisme. In wat volgt, gaan we eerst nog wat dieper in op die stroming alvorens Roland Barthes' visie op mythe uit de doeken te doen.

Semiotiek¹⁴

“The underlying argument behind the semiotic approach is that, since all cultural objects convey meaning, and all cultural practices depend on meaning, they must make use of signs; and in so far as they do, they must work like language works, and be amenable to an analysis which basically makes use of Saussure's linguistic concepts (e.g. the signifier/signified and *langue/parole* distinctions, his idea of underlying codes and structures, and the arbitrary nature of the sign) (Hall, 1997: 36).

Semiotiek (of semiologie) is de studie of de wetenschap van de tekens (van Dale: “tekenleer”) en van hun rol als voertuigen van betekenis in onze maatschappij. Elke dag worden wij omringd door talloze tekens die we moeten interpreteren. De Zwitserse linguïst de Saussure (1857-1913) was een van de eersten die (vanuit de linguïstiek) een theorie van het teken ontwierp. Een teken bestaat volgens de Saussure uit een betekenaar of *signifiant* (= de vorm die het teken aanneemt) en het betekende of *signifié* (= het concept/idee waarvoor het teken staat). Een voorbeeld maakt dit duidelijk. Het woord 'bank' is een teken dat bestaat uit:

- een betekenaar: het woord 'bank' (vorm)
- het betekende: een instelling waar geldzaken worden geregeld (= concept)

De relatie tussen betekenaar en betekende is arbitrair. Er is geen noodzakelijk verband tussen de twee. Dezelfde vorm (betekenaar) kan daardoor ook staan voor een ander concept (betekende) en op die manier wordt het een ander teken met een andere betekenis. In ons voorbeeld: als de betekenaar 'bank' in de context van een park wordt gebruikt, dan wordt er een andere betekenis aan toegekend, nl. een zitmeubel. Belangrijk is dus dat verschillende betekenden of concepten op eenzelfde betekenaar kunnen worden geënt (Chandler, 2002; van den Braembussche, 1994).

Zeker wat betreft symbolische tekens is het de conventie die bepaalt in een cultuur dat een bepaald teken een bepaald concept zal representeren. We merken hierbij op dat verschillende culturen verschillende manieren hebben om de wereld conceptueel te classificeren en in taal te representeren (cf. de talrijke Inuit termen voor 'sneeuw'). Zeggen dat iemand tot eenzelfde cultuur behoort, betekent volgens Hall dan ook “to see the world from within the same conceptual map and to make sense of it through the same language systems” (Hall, 1997: 22).

In dit verband spreekt men ook wel over het feit dat iemand dezelfde culturele of linguïstische codes deelt. Codes zijn de systemen waarin tekens georganiseerd zijn, en worden beheerst door regels die(h)erkend worden door alle leden van de gemeenschap die de desbetreffende code gebruiken (Fiske, 1990: 64). Zo bepaalt de code van de Nederlandse taal bv. dat het teken 'liefde' naar een bepaald gevoel verwijst en dat het teken 'omdat' een causale verbinding tot stand brengt. Maar ook bij heel wat andere 'talen' spelen conventionele codes een hoofdrol. Zo bepaalt de code van de taal der verkeerslichten in onze cultuur dat een rood licht 'stop' betekent en een groen licht 'ga door'. En in de code van het stripverhaal bijvoorbeeld wijst een wolkjesachtig kader erop dat we te maken hebben met de gedachten, dromen van een personage of met het feit dat iets zich in het verleden afspeelt. Zo heeft elk taal- of tekensysteem zijn eigen codes.

Een andere pionier van de semiotiek, de Amerikaanse filosoof Charles Sanders Peirce (1839-1914), maakte nog een belangrijk onderscheid tussen drie soorten tekens. Gesproken of geschreven taaltekens noemen we in de Peirciaanse semiotische traditie 'symbolische' tekens, die als kenmerk de arbitraire relatie tussen betekenaar en betekende hebben. Heel wat visuele tekens daarentegen (bv. een foto) worden 'iconische' tekens genoemd aangezien hun vorm wel (tot op zekere hoogte) een gelijkenis vertoont met het concept en met het object, de persoon of gebeurtenis waarnaar ze verwijzen. Ten slotte onderscheidt Peirce nog 'indexicale' tekens, waarbij de relatie tussen betekenaar en betekende berust op een causaal of existentieel verband

(bv. een voetafdruk als teken van menselijke aanwezigheid of rook als aanduiding van vuur). De band tussen betekenaar en betekende kunnen we in het geval van dit soort tekens dus veel minder gemakkelijk arbitrair noemen. Maar uiteraard mogen we niet uit het oog verliezen dat een tweedimensionele afbeelding (bv. van een bank) iets anders blijft dan het driedimensionele object in de werkelijkheid. Ook in deze context spreken sommigen over verschillende soorten codes (de code van symbolische, iconische en indexicaliteit, zie van Luxemburg, 1981: 60-61).

Denotatie/connotatie

De Franse structuralist Roland Barthes was diegene die het semiotische (of semiologische) vocabularium verder uitbreidde met een belangrijk onderscheid tussen de zgn. 'denotatieve' betekenis van een teken en de 'connotatieve' betekenis. De denotatie is het eerste, voor de meeste mensen in een cultuur voor de hand liggende concept (betekende) dat we aan een betekenaar koppelen. Dit is het eerste betekenisniveau (betekenissysteem van de eerste graad). Om een dergelijke eerste betekenis te decoderen, gebruiken we meestal onze gebruikelijke conceptuele classificaties. Zo verbinden we een blauw stuk gesneden stof bv. met het concept 'jeans'. Die betekenaar kunnen we verder volgens de code van de modetaal in onze westerse consumptie maatschappij verbinden met het concept 'informaliteit' of eventueel 'vrijheid'. Hiermee bevinden we ons op het niveau van de connotatie. Die tweede betekenis van een teken decoderen we doordat we de relevante, specifieke socio-culturele, esthetische, historische of ideologische context van een teken in ogenschouw nemen. Bij Chandler lezen we hierover:

"The term 'connotation' is used to refer to the socio-cultural and 'personal' associations (ideological, emotional etc.) of the sign. These are typically related to the interpreter's class, age, gender, ethnicity and so on. Signs are more 'polysemic' - more open to interpretation - in their connotations than their denotations." (Chandler, 2002: 140)

Niet iedereen zal dus dezelfde connotaties van een teken in een 'tekst' herkennen of activeren. We verlenen echter een teken een connotatieve betekenis vooral via de kennis van bepaalde culturele codes, waardoor connotaties zeker niet als louter individuele betekenissen mogen worden gezien, maar veeleer als intersubjectieve betekenissen, die tot op zekere hoogte gedeeld worden door de leden van een bepaalde cultuur:

"Connotations are not purely 'personal' meanings – they are determined by the codes to which the interpreter has access. Cultural codes provide a connotational framework... (...) Certain connotations would be widely recognized within a culture. Most adults in Western cultures would know that a car can connote virility or freedom." (Chandler, 2002: 142)

Belangrijk is dat Barthes met zijn denotatie/connotatie-theorie voor het eerst een systematisch model opzette om betekenis te beschouwen en te analyseren als een interactief onderhandelingsproces tussen de maker/ontvanger (bv. schrijver/lezer) en de 'tekst'. Zijn model beklemtoont de manier waarop de tekens in een 'tekst' interageren met de culturele (codes) en persoonlijke ervaring (kennis, emoties) van de gebruiker (Fiske, 1990).

De eerste betekenis van een teken is niet juist of vollediger dan de tweede betekenis, maar ze is wel algemener. De tweede (meer verborgen) betekenis wordt ontwikkeld uit de eerste betekenis en is net daarom specifiek (zie: van Luxemburg, 1981: 59-60). Nemen we een ander voorbeeld. Het woordteken 'vos', bestaat uit een betekenaar en een betekende, die samen verwijzen naar 'het zoogdier met de bruinrode kleur'. Dit is de eerste of denotatieve betekenis. Aan dit denotatieve niveau kunnen echter bijbetekenissen of figuurlijke betekenissen worden toegevoegd, zoals 'sluwheid', 'listigheid', enzovoorts. De vos staat immers bekend om zijn diefachtige aard (van den Braembussche, 1994:258). Wat hierbij eigenlijk gebeurt, kunnen we aan de hand van het volgende – van Barthes afgeleide - schema deconstrueren:

Betekenaar	Betekende	
TEKEN Betekenaar		Betekende
TEKEN		

Denotatie
Connotatie

(Barthes, 1957: 215; Chandler, 2002: 142)

Het denotatieve teken 'vos' (= 'zoogdier met bruinrode kleur') wordt in zijn geheel (betekenaar en betekende) herleidt tot een betekenaar, waarop zich een nieuwe betekende en dus betekenis hecht, nl. de connotatie (= 'sluw'). Dit wordt ook wel het tweede betekenisniveau genoemd (betekenisstelsel van de tweede graad)(Chandler, 2002: 142).

Barthes beschreef zijn theorie over denotatie en connotatie onder meer in *Elements of Semiology*¹⁵ en we vinden toepassingen ervan in twee baanbrekende essays, waarin de analyse van visuele representaties centraal staat: "the Photographic Message"¹⁶ en "Rhetoric of the Image"¹⁷, met de bekende 'lezing' van een Panzani-pasta reclamebeeld¹⁸ (opgenomen in Barthes, 1977: 15-31/32-51). Als we het voorbeeld van de fotografie nemen om het denotatie/connotatie-model te illustreren, dan leren we van Barthes dat denotatie datgene is *wat* gefotografeerd wordt, terwijl connotatie voortvloeit uit *hoe* het is gefotografeerd (Fiske, 1990:86). Denotatie is de mechanische reproductie van het object waarop de camera is gericht. Connotatie daarentegen is het menselijke aspect van het proces: de kadering, focus, belichting, camera-hoek, enzovoorts (esthetische en culturele codes).¹⁹ Eén van de belangrijke bedoelingen van semiotische analyse is om connotatieve betekenissen bloot te leggen zodat we er ons bewust van worden dat het geen denotatieve 'feiten' zijn.

Mythologieën

Connotatie is de term die Barthes gebruikt om één van de drie manieren te beschrijven waarop tekens werken op het tweede betekenisniveau. Mythe is de tweede manier.²⁰ Connotatie en mythe zijn, samengevat, de belangrijkste manieren, volgens Barthes, waarop tekens werken op het tweede betekenisniveau, zijnde het niveau waarin de interactie tussen het teken en de gebruiker of de cultuur het meest actief is (Fiske, 1990: 91). Dit inzicht m.b.t. connotatie en mythe wordt door velen beschouwd als Barthes' cruciale bijdrage aan de semiotiek (Lacey, 1998: 67; Fiske, 1990: 85-91). Zijn visie op mythe vinden we in de eerste plaats terug in de tekst "De mythe, vandaag", opgenomen in zijn bundel *Mythologieën (1957/2002)*, – een verzameling analyses van hedendaagse mythen, die Barthes terugvindt in de meest diverse culturele fenomenen, zoals wijn, wasmiddelen, auto's (de Citroën DS), de Eiffeltoren, enzovoorts.

Mythen zijn voor Barthes nauw verbonden met connotatieve betekenissen. Barthes stelt dat een teken niet alleen een nieuwe betekenaar kan worden om een connotatie te creëren, maar ook om een mythe te creëren. Als connotatie het tweede betekenisniveau van de betekenaar is, dan vormt mythe het tweede betekenisniveau van het betekende, volgens Fiske's interpretatie (1990: 88), of zelfs een derde betekenisniveau (Fiske & Hartley, 1978: 41-46)²¹. Mythen kunnen we beschouwen als een reeks van culturele betekenissen (connotaties) die in een betekenisstelsel van de tweede graad samenkomen in een coherent wereldbeeld, die de samenleving mee vorm geeft: een mythologie of ideologie. Dit tweede, of volgens Fiske, derde (mythologische of ideologische) betekenisniveau weerspiegelt de brede principes waarmee een cultuur de realiteit structureert en interpreteert. Mythen zijn dus culturele 'boodschappen' of interpretaties die breed verspreid worden in een bepaalde cultuur. Of nog anders gezegd: dominante vormen van discours die in een maatschappij circuleren. Mythen belichamen voor Barthes de dominante ideologieën van onze tijd (Barthes, 1957). Connotatie en mythe zijn betekenissen die we in zekere zin kunnen vergelijken met wat door Bordwell ook wel "implicit" en "symptomatic meanings" worden genoemd, of in het algemeen "repressed meaning" (Bordwell, 1989: 71-72). We gaan op dit alles wat gedetailleerder in.

Belangrijk om te beklemtonen is dat mythe voor Barthes in de eerste plaats niet iets inhoudelijks, maar iets formeels is, aangezien ze gebaseerd is op het denotatie/connotatie-model (betekenissysteem). De mythe is "spraak" volgens Barthes: een communicatiesysteem, een manier van betekenen, een vorm (Barthes, 1957: 209). De mythische spraak is bijzonder krachtig omdat elk teken er in principe het slachtoffer van kan worden. Van den Braembussche synthetiseert Barthes' inzichten als volgt:

"De list van de mythe is dus dat zij een oorspronkelijk teken gebruikt of misbruikt om er iets anders mee te betekenen. (...) het eerste semiotische niveau, *het denotatieve niveau* (betekenaar en betekende) wordt in het tweede niveau, *het connotatieve niveau* tot zuivere betekenaar herleid! Tegelijkertijd voegt de mythe een tweede betekenis toe, meer nog: zij creëert een geheel nieuwe betekenis, die de eerste betekenis als een parasiet leegzuigt, zodat deze ontvreemdt en uitgehold wordt." (van den Braembussche, 1994: 263)

Het denotatieve taalgebruik noemt Barthes ook "object-taal", terwijl hij in het geval van de mythe spreekt van een "meta-taal", omdat het daarbij om een spraak gaat in de tweede graad (of in de derde graad, zoals Fiske zou zeggen), die zich van de object-taal bedient om er iets anders mee te betekenen (Barthes, 1957: 215). Als voorbeeld van mythe geeft Barthes een beroemd geworden 'lezing' of analyse van een cover van het bekende Franse weekblad *Paris-Match*. De semiotische analyse van Barthes heeft betrekking op een foto van een zwarte, saluerende soldaat in Frans uniform. Barthes 'leest' de foto in relatie tot de bredere context van de Algerijnse dekolonisatieperikelen. Hij gaat hierbij als volgt tewerk. Eerst kijkt hij naar de verschillende betekenaren (= de diverse elementen die de foto uitmaken) en de daaraan gekoppelde betekenden (= inhoud: een soldaat, een vlag, ...), die samen aan de afbeelding (als geheel ook een teken) een eenvoudige, denotatieve betekenis verlenen: een zwarte soldaat salueert de Franse vlag. Vervolgens worden die betekenaren gekoppeld aan een tweede reeks van betekenden: blootgelegd vanuit de brede, ideologische context van Frans kolonialisme waarin de afbeelding kan worden geplaatst. De afbeelding in zijn geheel wordt als teken (met de betekenis 'zwarte soldaat salueert de Franse vlag') herleid tot een nieuwe betekenaar, waaraan een nieuwe betekende wordt gekoppeld: Frankrijk is een groot imperium waaraan alle onderdanen, ongeacht de huidskleur, hulde brengen en kolonialisme kan niet zo slecht zijn want ook de gekleurde zonen van Frankrijk zijn bereid te sterven voor de Franse vlag. De connotatieve, en bij uitbreiding mythische betekenis van de afbeelding is dus een mix van Frans imperialisme, militarisme en kolonialisme.²²

Barthes gaat ervan uit dat er betrekkelijk weinig mythes zijn in verhouding tot het aantal manieren waarop ze zich kunnen veruitwendigen. De betekenis of het concept 'Frans imperialisme' bijvoorbeeld kan zich op onnoemelijk veel betekenaren vastzetten, niet alleen op de Franse vlag of een gekleurde soldaat. Zoals we al stelden, kan elk teken in principe slachtoffer worden van mythe. De mythe kan haar tweedegraadsschema ontwikkelen vanaf om het even welke inhoud (van een betekenaar). Dit is uiteraard te wijten aan het feit dat de relatie tussen betekenaar (vorm) en betekende (inhoud) arbitrair is. Bovendien leent de taal zich voor de mythe aangezien zij maar zelden een eenduidige, onvervormbare inhoud biedt. Taal moet onophoudelijk worden geïnterpreteerd (van den Braembussche, 1994: 265-266). In elk geval kunnen we stellen dat de fundamentele aard van de mythe iets formeels is: het transformeren van een betekende (inhoud) tot een betekenaar (vorm). Daarom is mythe, volgens Barthes, altijd "diefstal van taal" (Barthes, 1957: 231)²³.

Die 'gestolen taal' heeft als belangrijke bedoeling om bepaalde betekenissen of concepten bijna ongemerkt als 'natuurlijk' en waar voor te stellen. Mythen 'naturaliseren' bepaalde betekenissen. De saluerende, gekleurde soldaat wordt 'gestolen' om er het Franse imperium mee te naturaliseren (Barthes, 1957: 231). De functie van mythen bestaat er dus in om datgene wat cultureel en dus geconstrueerd is te naturaliseren, of anders gezegd, om dominante culturele en historische waarden, attitudes en overtuigingen volkomen natuurlijk, normaal, vanzelfsprekend en tijdloos te maken:

“Wat de wereld aan de mythe levert is een historische werkelijkheid die, hoever men daarvoor ook moet teruggaan in de tijd, gekenmerkt wordt door de wijze waarop de mensen haar voortgebracht of gebruikt hebben; wat de mythe daarvoor teruggeeft is een *natuurlijk* beeld van die werkelijkheid. En net zoals de burgerlijke ideologie gekenmerkt wordt door het wegvallen van het woord burgerlijk, zo ontstaat de mythe uit het verloren gaan van de historische hoedanigheid van de dingen: in de mythe raakt alles de herinnering aan zijn vervaardiging kwijt. De wereld treedt de taal binnen als een dialectische relatie van activiteiten, menselijke daden: zij treedt uit de mythe naar buiten als een harmonieus geheel van essenties.” (Barthes, 1957: 241)

Voor Barthes dienen mythen met name de ideologische belangen van de bourgeoisie of de heersende klasse in een samenleving²⁴. Ondanks het feit dat de burgerlijke samenleving een historisch en bijzonder gegeven is, doet de burgerlijke ideologie alsof zij eeuwig, universeel en onveranderlijk is. Net als de mythe – en via de mythe – naturaliseert de burgerlijke ideologie het historische en toevallige. Historische en toevallige dingen, die culturele constructies zijn, worden als een natuurlijke en normale zaak gepresenteerd, als iets wat altijd zo geweest is en zo zal zijn. De werkelijkheid wordt van de geschiedenis ontdaan en als vanzelfsprekend en onveranderlijk voorgesteld (Barthes, 1957: 237-243; van den Braembussche, 1994: 267).²⁵

Tegelijkertijd wordt de werkelijkheid niet alleen van de geschiedenis, maar ook van de politiek bevrijd. Barthes stelt daarom dat de mythe een “gedepolitiseerde spraak” is. De mythe depolitiseert de werkelijkheid. Zij maakt de dingen (bv. het Franse imperium) onschuldig, grondvest ze in de natuur en in de onveranderlijkheid, ze verleent er een geruststellende duidelijkheid aan die geen uitleg vraagt omdat zij zich als een feit aanbiedt. In Barthes' eigen woorden klinkt dit als volgt:

“Het is nu mogelijk de semiologische definitie van de mythe in de burgerlijke maatschappij te completeren: *de mythe is een gedepolitiseerde spraak*. (...) In het geval van de negersoldaat bijvoorbeeld is wat weggewerkt wordt (...) het toevallige, historische, kortom *gefabriceerde* karakter van het kolonialisme. (...) Door van de geschiedenis over te stappen naar de natuur bezuinigt de mythe: zij maakt een einde aan het complexe karakter van het menselijk handelen, geeft er de eenvoud van de essenties aan (...) zij organiseert een wereld zonder tegenstellingen want zonder diepte, een wereld die baadt in vanzelfsprekendheid, zij doet een euforische duidelijkheid heersen: de dingen zien eruit alsof ze vanzelf betekenen.” (Barthes, 1957: 242)

Samenvattend kunnen we dus stellen dat mythen voor Barthes tekens zijn die de waarden/betekeningen van de dominante ideologie (waardensysteem) van een bepaalde samenleving aannemen en die waarden/betekeningen als ‘natuurlijk’ presenteren. Mythen zijn connotaties die denotaties lijken te zijn (Lacey, 1998: 68).²⁶ ‘Naturalisering’ is een representatiestrategie om (een bepaalde) betekenis vast te leggen (Hall, 1997: 336). We kunnen verder eveneens stellen dat Barthes' visie op mythe in een bepaald opzicht afwijkt van wat gemeenzaam onder mythe wordt verstaan, nl. iets dat onwaar of vals is. Mythen slagen er immers in zichzelf onzichtbaar te maken, zodat de gemeenschap waarin ze circuleren hen maar al te vaak als juist aanvaardt.

Het is de taak van de “mytholoog” om als buitenstaander de diepgaande vervreemding te ontsluiten die door de mythische spraak verborgen wordt (Barthes, 1957: 254-257). De mytholoog is echter, uit de aard der zaak, gedoemd om een sarcastische band met de wereld te onderhouden en in een “theoretische maatschappelijkheid” te leven. Dit is eveneens een vorm van vervreemding en eenzaamheid, aangezien de mytholoog zich afzondert van allen die de mythe consumeren, en als de mythe de hele gemeenschap aangaat, dan moet hij zich van de hele gemeenschap verwijderen: “Als men de Tour de France, de goede Franse wijn ontcijfert, dan zondert men zich af van hen die zich er mee verstrooien, verwarmen” (Barthes, 1957: 255). De tragiek van de mytholoog is dus dat hij onophoudelijk heen en weer slingert tussen de mythe

en de ontmaskering ervan. De ontmaskering snijdt hem van het leven af, maar als hij de mythe intact laat dan beseft hij dat hij in een vals bewustzijn leeft (van den Braembussche, 1994: 268)²⁷.

Mythe = ideologie in narratieve vorm

Wat de visies op mythe van zowel Lévi-Strauss als Barthes gemeen hebben is dat ze mythen zien als betekenisgevende constructies die (meer) duidelijkheid of een bepaald begrip verlenen aan de ons omringende werkelijkheid. Een belangrijk verschilpunt is wellicht dat het begrip of de betekenis(sen) die de mythe wil vooruitschuiven voor Barthes gelinkt is aan de dominante klasse binnen een bepaalde cultuur, terwijl Lévi-Strauss veeleer de universeel menselijke functie van mythen als angstremmers en 'bemiddelende' constructies beklemtoont. Het domein van sociale verschillen of categorieën als 'klasse' is een gebied waarmee Lévi-Strauss zich niet heeft ingelaten. Lévi-Strauss fundeert zijn theorie op de structuur van het menselijke brein, terwijl Barthes zich baseert op de structuur van kapitalistische samenlevingen, en bijgevolg niet louter formalistisch denkt, maar ook oog heeft voor het sociale, het ideologische of het poitieke. En verder is mythe voor Barthes een geheel van aan elkaar gelinkte connotaties of concepten, waarbij mensen zich wel bewust kunnen zijn van die reeks betekenissen, maar niet van het mythische karakter ervan, aangezien mythe zichzelf verbergt door haar betekenissen als 'natuurlijk' voor te stellen. Lévi-Strauss daarentegen beschouwt een mythe als een structuur die als mythe wordt herkend zelfs als haar (dieper liggende) betekenissen door de gebruikers niet bewust worden besproken (cf. Fiske, 1990: 132-133).

Analyses van hedendaagse, populaire mythische representaties zoals die na Lévi-Strauss en Barthes werden uitgevoerd door onder meer iemand als Fiske (1987; 1989a; 1989b; 1990; Fiske & Hartley, 1978) tonen dat mythen niet altijd de belangen van de dominante klasse in een samenleving dienen, zoals Barthes beweert, maar die ook kan ondermijnen door niet-dominante waarden of het populaire ('lage' cultuur) te ondersteunen (zie ook: noot 24 of Fiske, 1990: 128-132). Tevens zijn mythen als ideologische constructies niet alleen verbonden met machtsuitoefening die te maken heeft met sociale klasse, maar ook met ander categorieën zoals gender of etnie (zie ook: noot 26). In elk geval kunnen we stellen dat in de studie van mythe, vooral sinds Barthes, de sociale en ideologische dimensie sterk is beklemtoond en dat daar ook het belang van de analyse van het mythische discours ligt:

“Reading myth is reading social values, but these values do not serve all members of society equally, and thus in patriarchal capitalist societies the mythologist explores the role played by meanings in the distribution of power in society, and that power is both class-based and gender-based. (...) Language, myths, and symbolic systems are the focus of structuralists' attention, for they provide unique insights into the way a society organizes itself and the ways its members have of making sense of themselves and of their social experience.” (Fiske, 1990: 133)

Bruce Lincoln overschouwt in zijn studie *Theorizing Myth* onder meer de theorieën van Durkheim, Lévi-Strauss, Barthes en Bourdieu en distilleert daaruit zijn eigen visie op de essentie van wat mythe is. Hij vertrekt van de inzichten van Durkheim en Lévi-Strauss die beklemtoonden dat mythe een taxonomie (classificatie) is in een narratieve vorm – meer specifiek een classificatie in de gedaante van binaire opposities in het geval van Lévi-Strauss. Lincoln wil dit inzicht een kritischer perspectief geven, meer verbonden met politiek en geschiedenis, iets wat bij Lévi-Strauss ontbreekt. Daartoe steunt hij op denkers als Gramsci, Barthes en Bourdieu, maar ook op de vroeg-twintigste-eeuwse inspiratiebronnen van Lévi-Strauss zelf: Durkheim en Jakobson, die classificatiesystemen zoals binaire opposities als onvermijdelijk hiërarchisch beschouwden²⁸. In één grote beweging brengt Lincoln ten slotte de inzichten van alle bovengenoemde figuren samen in de volgende uitspraak:

“(…) when a taxonomy is encoded in mythic form, the narrative packages a specific, contingent system of discrimination in a particularly attractive and memorable form. What

is more, it naturalizes and legitimates it. Myth, then, is not just taxonomy, but *ideology* in narrative form.”(Lincoln, 1999: 147)

Op deze manier worden de theorieën van in het bijzonder Lévi-Strauss en Barthes samengebond, door te beklemtonen dat mythe de tegenover elkaar geplaatste categorieën (binaire opposities) altijd in een rangorde of hiërarchie plaatst via haar aantrekkelijke, verhalende verpakking. Die hiërarchie wordt voorgesteld als een product van de natuur i.p.v. als een toevallige, culturele voorkeur en daardoor gelegitimeerd. Dit is, volgens Lincoln, een hoofdkenmerk van mythe, afgezien van nog enkele andere:

“This misrepresentation of culture as nature is an ideological move characteristic of myth (...) Other ideological moves frequent in myth include the misrepresentation of a part of some group for the whole (...) the homologization of unrelated categories (...), and the fictive reconciliation of oppositions and conflicts that are unresolvable in lived experience.” (Lincoln, 1999: 149)

Lincoln beklemtoont tevens het dynamische, veranderlijke karakter van mythen en de dynamische band met de sociale orde en de producenten (vertellers) van mythen, die in staat zijn om veranderende ideologische posities en belangen (in diverse varianten) te representeren via de introductie van nieuwe categorieën of de herziening van volledige dichotomieën en de hiërarchische orde waarin ze georganiseerd zijn. Mythen zijn immers geen “snapshot representations of stable taxonomies and hierarchies” (Lincoln, 1999: 150). Ook de ontvangers van mythen (publiek) spelen een rol in dat dynamische proces van herziening aangezien zij in staat zijn om de mythe te decoderen op een onvoorspelbare manier en ze aan te passen aan hun eigen sociale positie, door er specifieke (selectieve) interpretaties aan te geven (cf. Hall, 1981). Een gegeven waardoor mythen onrechtstreeks mogelijk ook het uitzicht van de sociale werkelijkheid beïnvloeden (cf. de constructivistische visie op representatie, Hall, 1997). De ideale studie van een mythe zou er, volgens Lincoln, dan ook een zijn waarbij elke variant met elkaar wordt vergeleken, en waarbij tevens aandacht wordt besteed aan de sociale en historische situatie waarin elke variant van een mythe ontstond en haar specifieke receptie bij het publiek vond: “(...) our task is not finished until we have considered texts, contexts, intertexts, pretexts, subtexts, and consequences” (Lincoln, 1999: 150). In die zin heeft Lincoln, kunnen we zeggen, veeleer een post-structuralistische visie op de studie van mythische ‘teksten’ (zie ook: noot 30). Om deze niet geringe opdracht te kunnen vervullen, geeft Lincoln een vrij eenvoudig en duidelijk protocol mee dat de onderzoeker als leidraad kan gebruiken bij de analyse van de mythische ‘tekst’ (Lincoln, 1999: 150-151). We zullen dit protocol in ons onderzoek van de mythe van geletterdheid in film gedeeltelijk gebruiken (zie verder: analysemodel). Omdat wij ons representatie-onderzoek van de mythe van geletterdheid beheersbaar willen houden, maken we een keuze en beperken we ons. Onze analyse zal zich in de volgende hoofdstukken in de eerste plaats richten op ‘tekst’ en ‘intertekst’ (en ook op de potentiële ideologische boodschappen die door de filmteksten kunnen worden gegenereerd), en niet zozeer op de andere elementen die Lincoln vermeldt.

Aangezien we mythe hierboven aan de hand van een aantal auteurs als een classificerende structuur en ideologie in narratieve vorm hebben geduid, is de narratologie of verteltheorie eveneens een interessante inspiratiebron voor ons analysemodel. Narratologie is immers in belangrijke mate het onderzoeksdomein van de structurele analyse van het tekensysteem ‘verhaal’, en heel wat van de inzichten van o.m. Lévi-Strauss en Barthes zitten in deze discipline vervat (Lacey, 2000; Denzin, 1998b: 248-251; Taylor & Willis, 1999: 66-79). Zo schreef Barthes bijvoorbeeld ook een aparte, invloedrijke tekst “Introduction to the Structural Analysis of Narratives”²⁹ (opgenomen in Barthes, 1977: 79-124) en het werk *S/Z* (Barthes, 1970), waarin hij een meer post-structuralistisch getinte verhaalttheorie en analyse geeft van een novelle van Balzac³⁰. Narratieve analyse – zowel de structuralistische als de meer post-structuralistisch geïnspireerde – heeft in de voorbije decennia ook haar plaats verworven in het domein van filmstudie en het bewegende beeld in het algemeen (Hansen, e.a. 1998: 130-188; Turner, 1999:

78-109; Elsaesser & Buckland, 2002: 26-79/117-167; van den Braembussche, 1994: 268-269). Bij Hansen e.a. lezen we hierover:

“It is undoubtedly the case that consideration of the structure of narratives dominates narratology and narrative analysis. This kind of analysis will inevitably be concerned with the delineation of patterns: patterns of dramatis personae, of plot and of oppositions. Ultimately the moving image researcher will be interested in considering those patterns both within single texts and between texts. The usefulness of narrative research is in the analysis of not only the structure of texts, but also the construction of meaning and especially ideologies within texts.” (Hansen, e.a., 1998: 142)

Deze beschrijving geeft goed weer waar we ook in ons eigen onderzoek voor willen kiezen: een door structuralisme (semiotiek), narratologie en ideologie-kritiek geïnspireerde analyse. We vullen dit in de uitwerking van ons analysemodel nog aan met post-structuralistische inzichten (zie verder: analysemodel).

Hollywood-mythen

In moderne samenlevingen zijn het de massamedia die, zo stelt onder meer Fiske, een functie uitoefenen equivalent aan die van mythen in ‘primitieve’, orale culturen. Zo kunnen bijvoorbeeld tijdschriftencovers, reclamebeelden, de verschillende episodes van televisieseries of afzonderlijke films binnen een bepaald genre, naar analogie met het werk van Lévi-Strauss, worden gezien als specifieke uitingen (cf. *paroles*) van een dieperliggende structuur (cf. *langue*) (Fiske, 1990: 124-125). Representaties uit de massamedia zijn, in het voetspoor van Barthes, een geliefkoosd studie-object geworden als het gaat om de ontmaskering van hedendaagse mythen.

Voorals populair Hollywood-films functioneren volgens velen als mythische ‘teksten’. Door zijn specifieke karakter heeft de Hollywood-film een aanzienlijke status verworven en tal van memorabele scènes zijn deel gaan uitmaken van het collectieve geheugen van onze cultuur. Van den Braembussche merkt op dat de klassieke Hollywood-film uitermate geschikt is om maatschappelijke mythen gestalte te geven, en vaak doordrongen is van een burgerlijke ideologie (cf. Barthes): “Er is nauwelijks een medium denkbaar dat zozeer tot collectieve identificatie uitnodigt en over zoveel middelen beschikt om via het beeld concepten te introduceren die een mythische functie vervullen” (van den Braembussche, 1994: 269). Ook volgens de Amerikaanse cultuurcriticus en politiek analist Michael Parenti kunnen in de massamedia en specifiek in Hollywoodfilms talrijke mythen worden gedetecteerd. Enkele van de meest overheersende mythen die hij herkent, kunnen worden herleid tot veronderstellingen als “individual effort is preferable to collective action; free enterprise is the best economic system in the world; the ills of society are caused by individual malefactors and not by anything in the socioeconomic system; women and ethnic minorities are not really as capable, effective, or interesting as White males (...)” (Parenti, in: Giroux, 2002: 79). Ook al lijken ze op het eerste gezicht louter entertainment en a-politiek, toch promoten televisiesoaps en de Hollywood-filmindustrie, volgens Parenti, het wereldbeeld van de economische en politieke krachten die hen controleren. Parenti beklemtoont dat dergelijke massamedia-representaties een sterke invloed uitoefenen, niet alleen op de manier waarop we ons bijvoorbeeld kleden en spreken, maar ook op hoe we sociale problemen omschrijven en op welke ideologische denkbeelden we omarmen (Parenti, 1992) – een vermogen waarvan filmmakers zich, volgens Robert Sklar, ten volle bewust zijn geworden vanaf de jaren '30 van vorige eeuw: “the first fully conscious era of cultural mythmaking” (Sklar, 1975³¹: para 12).

De structuralistische filmnarratoloog of mytholoog (cf. Barthes) gaat in Hollywood-films op zoek naar vaste relaties tussen klassen van verschijnselen of betekenaars (= structuren). Die relaties worden op basis van grondige observatie en analyse van de filmtekst gelegd door de onderzoeker. Zo zijn bv. personages in een film of een reeks van films (cf. genre) in te delen in klassen of groepen, net als settings. Zo wordt de klassieke western, volgens Will Wright, als

genre gekenmerkt door een aantal belangrijke, aan elkaar gelinkte binaire opposities: 'held'- 'schurk', 'goed'- 'kwaad', 'sterk'- 'zwak', 'beschaving'- 'wildernis', 'in de maatschappij'- 'buiten de maatschappij' (Wright, in Turner, 1999: 102-103). De western kan worden gezien als een mythische structuur die de waarden weerspiegelt en ondersteunt van een blanke, patriarchale, kapitalistische en imperialistische maatschappij die de natuur ziet als een te koloniseren en exploiteren gegeven (Fiske, 1990: 126). Zeker in recente westerns, zoals Clint Eastwoods *Unforgiven*, wordt de typische basisstructuur echter sterk geproblematiseerd (de traditionele 'held' of de maatschappij is niet eenduidig 'goed' en de 'schurk' niet eenduidig 'slecht'), zodat we kunnen spreken van een deconstructie van de mythe van de western en van het genre.

Sommige films hebben een basisstructuur die vooral uitgaat van een binaire oppositie of dichotomie tussen settings, twee verschillende (sociale) milieus die tegen elkaar worden uitgespeeld (bv. *Witness*). Zo kan bv. de tegenstelling tussen stad en platteland worden beklemtoond, waarbij de stad vaak staat voor verdorvenheid, corruptie, moreel verval, vervuiling, etc. en het platteland voor zuiverheid, schoonheid, morele hoogstaandheid, etc. Maar de stad kan ook staan voor vooruitgang, vrijheid van geest en gesofisticeerdheid, terwijl het platteland staat voor bekrompenheid, domheid, stilstand en ongeletterdheid. Al die connotaties samen vormen mythen van het stadsleven en het leven op het platteland (cf. Lacey, 1998: 69).

In ons taalgebied heeft Eric De Kuyper (1984) een structuralistische verhaalanalyse uitgevoerd van de Hollywood-love story. In het klassieke Hollywood-liefdesverhaal, zoals *Casablanca* of *Gone With the Wind*, is de 'koppelstructuur' een basisgegeven. Een belangrijke norm is dat eenzaamheid onduelbaar is. Afwijking van deze norm moet altijd op de een of andere manier verantwoord of geneutraliseerd worden. De status van de mannelijke of vrouwelijke vrijgezel moet altijd op de een of andere manier aanvaardbaar worden gemaakt: door bv. de vrijgezellenstatus te verantwoorden als 'uit liefde afstand te doen van de geliefde' (= opofferingsmoraal). Men wordt alleen uit liefde voor een ander vrijgezel, niet uit vrije wil of omdat men het zou verkiezen. De vrijgezellenstatus wordt dus impliciet verworpen. Het Hollywood-liefdesverhaal wordt, volgens de Kuyper, bepaald door de socio-culturele normen die in de samenleving van kracht zijn. Het hoeft weinig betoog dat de impact van dergelijke, hierboven geschetste mythische beeldvorming van 'liefde', 'huwelijk' en *singles* groot kan zijn bij kijkers, aangezien die beeldvorming decennialang standhield en deels standhoudt in film. Populaire film draagt wellicht in belangrijke mate bij tot het/een 'interpretatief repertoire' (Edley, 2001) of het discours (cf. *cultural model*, Gee, 1996/1999) dat m.b.t. een onderwerp als liefde circuleert in de samenleving.

De mythe van geletterdheid

In onze westerse cultuur bestaat sinds lang het idee dat geletterdheid – in haar traditionele betekenis van kunnen lezen en schrijven (autonome model) – datgene is wat ons 'beschaafd' maakt. Geletterdheid is volgens velen datgene wat de ene soort mens – de beschaafde – van de andere – de onbeschaafde – onderscheidt (cf. *Great Divide*). Geletterde mensen worden hoger ingeschat dan anderen, en landen met een hoger geletterdheidsniveau worden als meer ontwikkeld gezien dan andere. Geletterdheid heeft de mens, zo wordt gesteld, uit een vroeger, primitief stadium bevrijd (Gee, 1996: 26).

Aan geletterdheid worden bijzondere krachten toegekend en bij velen leeft de overtuiging, of zelfs het diepe geloof, dat geletterdheid onvermijdelijk leidt tot een lange lijst van 'goede' dingen. Geletterdheid zou onder meer leiden tot de volgende zaken: logisch, analytisch, kritisch en rationeel denken; politieke democratie, grotere sociale gelijkheid, economische ontwikkeling, welvaart, minder criminaliteit, burgerzin, enzovoort (Gee, 1996: 26)³². Harvey Graff formuleert het als volgt:

"Literate persons (...) are said to be more empathetic, innovative, achievement-oriented, cosmopolitan, media and politically aware (...) Literacy, it is claimed, correlates with

economic growth and industrialization, wealth and productivity, political stability and participatory democracy, urbanization, consumption and contraception. Equally strong traditions of expectations and expert prescriptions surround higher levels of education, sharing with literacy concerns about, for example, moral character, discipline and order, security, and productivity.” (Graff, 1995: 324)

Peter Eldred en Janet Mortensen omschrijven op hun beurt de mythe van geletterdheid als “...the easy and unfounded assumption that better literacy necessarily leads to economic development, cultural progress, and individual improvement” (Eldred & Mortensen, 1992: 512). De geletterdheidsmythe is er bijgevolg één met een hybride aard. De mythe bestaat uit reeks connotaties of concepten van politieke, sociale, economische én individuele aard, die aan geletterdheid worden gekoppeld (cf. Graff, 1979: 323; Graff, 1995: 324).

Er zijn echter ook heel wat wetenschappers – onder meer uit de *New Literacy Studies* (zie eerder hoofdstuk 1) – die deze dominante visie op geletterdheid als zaligmakend gegeven bestrijden. Vooral sinds het baanbrekende werk van de geletterdheidshistoricus Harvey Graff spreekt men over de mythe van geletterdheid. Graff (1979) toonde met zijn boek *The Literacy Myth* aan dat er nauwelijks historisch bewijsmateriaal kan worden gevonden om de dominante, verheven kijk op geletterdheid te ondersteunen. Graff onderzocht de plaats en rol van geletterdheid in de negentiende-eeuwse context van drie kleinere steden in Noord-Amerika (Canada): Hamilton, London en Kingston. In zijn studie toont hij aan dat geletterdheid geen neutraal of per se bevrijdend gegeven is. De waarde van geletterdheid hangt sterk af van andere factoren, zoals etnische en sekse-verschillen bij individuen of de specifieke socio-culturele context waarin geletterdheid een rol speelt. Geletterdheid is niet zomaar een garantie voor sociale mobiliteit en economisch succes in de door Graff onderzochte populaties:

“Only rarely was the achievement of literacy sufficient to counteract the depressing effects of inherited characteristics, of ethnicity, race, and sex. (...) Literacy, overall, did not have an independent impact on the social structure; ethnicity, primarily, mediated its role, while literacy largely reinforced that of ethnicity. (...) The possession of literacy alone rarely entailed occupational and economic gains; its benefits were very few in these areas, in sharp contrast to theory and assertions. (...) Illiteracy of course was a depressing factor; the converse, however, did not hold true.” (Graff, 1979: 114-115)

Verder concludeert Graff dat ongeletterdheid in de negentiende-eeuwse samenleving niet alle kansen uitsloot om een beroep met een hogere status of rijkdom te verwerven. De retoriek van de leidende klasse was echter exclusief gericht op het belang van het verwerven van geletterdheid in een schoolse context, ook al omdat die gezien werd als het beste middel om de sociale orde (en hegemonie) te handhaven. Ook de vermeende (en soms ook met cijfers aantoonbare) band tussen ongeletterdheid en criminaliteit wordt door Graff geproblematiseerd door te wijzen op het disproportioneel hoge aantal veroordelingen in zaken (landloperij, dronkenschap) die in belangrijke mate gerelateerd zijn aan andere verschijnselen als armoede en sociale klasse: “Expectations – then and now – influenced justice, even though the perceived connection between illiteracy and criminality was neither the only nor the important relation. The ‘literacy myth’ continues to influence thinking about criminality (...)” (Graff, 1979: 267; cf. Graff, n.d.).

Gee noemt de geletterdheidsmythe één van de “master myths of our society” en “foundational to how we make sense of reality” (Gee, 1996: 26). Dergelijke mythen verbergen andere manieren van denken, ze lijken onvermijdelijk, natuurlijk, normaal en “common sense”, ook al hebben andere culturen en mensen uit andere historische perioden ze misschien net vreemd gevonden, onnatuurlijk en “violations of common sense” (Gee, 1996: 86). Het gegeven dat Eldred en Mortensen in het eerder vermelde citaat spreken over “better literacy” zou erop kunnen wijzen dat het bij de mythe van geletterdheid vooral gaat om een specifiek soort geletterdheid die verworven moet worden om alle eerder vermelde positieve zaken te genereren, nl. de geletterdheid of geletterdheden van een dominante groep of de leidende klasse in de samenleving. Op die manier

zou geletterdheid en geletterdheidsverwerving sterk gerelateerd zijn aan macht. Zo merkt Gee op dat in de geschiedenis van geletterdheid vooral het ononderbroken feit in het oog springt dat geletterdheid gebruikt werd om de bestaande sociale hiërarchie te bevestigen, om elites te bekrachtigen en om ervoor te zorgen dat mensen lager op de hiërarchische ladder de waarden, normen en overtuigingen van die elites aanvaarden, zelfs als dat niet in hun eigen belang is. De geschiedenis van geletterdheid kan worden gezien als “a great debate” tussen elites die stellen dat de ‘lagere’ klassen geen geletterdheid moet worden gegeven – omdat het hen politiek kritisch, weerspanning en onwillig maakt om de dienende banen in in de maatschappij uit te oefenen – en elites die argumenteren dat als geletterdheid binnen het juiste morele kader wordt overgedragen, dat de waarden van de elites hoog houdt, dit ervoor zal zorgen dat de ‘lagere’ klassen die waarden zullen accepteren en dat ze ernaar zullen streven om zich meer zoals de middenklasse te gedragen. Daardoor zouden ze moreel meer hoogstaande en ‘betere’ burgers worden (Gee, 1996: 36; cf. Graff, 1979: 48).

In onze hedendaagse post-industriële samenleving is het onderscheid tussen de geletterde elites en ongeletterde massa een sociale rangorde geworden die niet meer gebaseerd is op geletterdheid op zich, maar op de graad waarin iemand een bepaald type van “school-based literacy” beheerst: “These school-based literacies are associated with the values and aspirations of what Bernstein has called the ‘new middle class’, that is, elites who do not actually own the sources of production, as the elites of the older capitalism did, but control knowledge, ideas, ‘culture’, and values” (Gee, 1996: 36). Een dergelijke “school-based literacy” staat in zeker opzicht lijnrecht tegenover de “emancipatory literacy” die Freire propageert. Volgens Freire kan geletterdheid iemand pas bevrijden en emanciperen als die geletterdheid ervoor zorgt dat een individu de sociale realiteit waarin hij/zij zich bevindt actief in vraag gaat stellen, zoals we al zagen (zie hoofdstuk 1).

Diegenen die geletterdheid als een socio-culturele of ideologische praktijk zien, zoals de historicus Graff en de aanhangers van de *New Literacy Studies*, stellen dat, in tegenstelling tot wat de mythe van geletterdheid doet geloven, niets zomaar voortvloeit uit geletterdheid op zich, maar dat veel effecten van geletterdheid voortkomen uit wat samen met geletterdheid wordt aangebracht: attitudes, waarden, normen en overtuigingen, die door sociale instituties of sociale groepen worden overgedragen in de context van sociale praktijken waarbinnen geletterdheid als één onderdeel verweven zit (cf. Gee, 1996: 38-41). Bij Gee lezen we:

“People who take a sociocultural approach to literacy believe that the literacy myth – the idea that literacy leads inevitably to a long list of ‘good’ things – is a myth because literacy in and of itself, abstracted from historical conditions and social practices, has no effects, or, at least, no predictable effects (...) Rather, effects are produced by historically and culturally situated social practices of which reading and writing are only bits (...) For example, school-based writing and reading leads to different effects than reading and writing embedded in various religious practices (...)” (Gee, 1996: 42)

De integratie van geletterdheid als één aspect binnen bredere sociale praktijken vinden we terug in Gees eigen *Discourses*-theorie, zoals we vroeger al hebben gezien. Als we teruggrijpen naar wat we daarover in ons eerste hoofdstuk al hebben uiteengezet, kunnen we de mythe van geletterdheid ook omschrijven vanuit het perspectief van dat *Discourse*-concept. Gee omschreef *Discourses* als “ways of being in the world, or forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities, as well as gestures, glances, body positions, and clothes” (Gee, 1996: 127). Een *Discourse* is een soort van “identity kit” en Gee maakte daarbij een onderscheid tussen *primary Discourses* (cf. primaire socialisatie) en *secondary Discourses* (cf. secundaire socialisatie). Geletterdheid omschreef Gee vervolgens als de beheersing van een *secondary Discourse*, een *Discourse* dus die we niet onmiddellijk van huis uit (vanuit ons socio-cultureel thuismilieu) hebben meegekregen. De mythe van geletterdheid zouden we dan in het verlengde daarvan en met de omschrijvingen van Eldred & Mortensen en Graff in het achterhoofd ongeveer als volgt kunnen definiëren:

De mythe van geletterdheid = het geloof dat de beheersing van een secundaire *Discourse* vanzelf zal leiden tot economische ontwikkeling, culturele vooruitgang, sociale gelijkheid en individuele ontplooiing.

We wijken hiermee dus in onze studie af van de traditionele opvatting van de geletterdheidsmythe en breiden ze uit via het *Discourse*-concept, waarbij de traditionele geletterdheidsopvatting (lezen en schrijven) slechts één aspect vormt van een hele levenswijze (cf. “forms of life”). Ook merken we op dat de bovengenoemde positieve gevolgen van geletterdheid in het kader ons representatie-onderzoek vooral op individueel vlak moeten worden gezien: in de onderzochte films gaat het om het al dan niet verwezenlijken van economische, culturele, sociale, ... ontplooiing of zelfvervulling van een specifiek individu (protagonist). Dit heeft uiteraard te maken met het feit dat (Hollywood-)filmplots niet zelden sterk gericht zijn op individuele personages, ten nadele van de samenleving of groepen (Hansen, e.a., 1998: 144). Ook in die zin wijkt de omschrijving die we in deze studie van de mythe van geletterdheid verder gebruiken enigszins af van de doorgaans gangbare. De klemtoon op het individuele kunnen we dan eerder zien als een versmalling van de traditionele opvatting van de geletterdheidsmythe.

Wat mogelijk onuitgesproken blijft en waarvan diegenen die in die mythe van geletterdheid geloven zich eventueel niet bewust kunnen zijn, is dat het hierbij niet zomaar om om het even welke secundaire *Discourse* gaat, maar om secundaire *Discourses* die gerelateerd zijn aan dominante groepen in de samenleving (zie ook eerder). We kunnen in dit verband Gees concept *dominant Discourse* gebruiken. Ter herinnering: “Control over certain Discourses can lead to the acquisition of social goods (money, power, status) in a society. These Discourses empower those groups who have the least conflicts with their other Discourses when they use them. Let us call Discourses that lead to social goods in a society *dominant Discourses* (...)” (Gee, 1996: 132). De verborgen ideologie achter de mythe van geletterdheid, zouden we kunnen stellen, is dus die van bepaalde groepen en hun dominante *Discourses*, die als ‘natuurlijk’ en nastrevenswaardig worden voorgesteld door er een reeks van positieve connotaties (cf. Barthes) aan te verbinden (zie eerder). Identificatie met diverse dominante *Discourses* en de strijd om het beheersen ervan, staat ook centraal, zoals we zullen zien, in filmische representaties van de mythe van geletterdheid.

Hoofdstuk 4: Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk behandelen we de probleemstelling en onderzoeksvragen van ons onderzoek en gaan we dieper in op de afbakening van onze dataverzameling. Tenslotte schetsen we ook het analysemodel dat we zullen hanteren om de geselecteerde films onder de loep te nemen.

Probleemstelling/Onderzoeksvragen

De betekenis van het concept geletterdheid ligt niet zomaar vooraf vast als een natuurlijk gegeven, maar wordt door mensen geconstrueerd via de manier waarop het wordt gerepresenteerd. Zo ook circuleert specifiek de mythe van geletterdheid via allerlei representaties in onze samenleving. Die representaties kunnen zowel beleidsteksten zijn als wetenschappelijke publicaties, krantenartikels en items in tv-journaals, de dagdagelijkse gesprekken op school en in het gezin, 'fictionele teksten' zoals romans of stripverhalen, enzovoort.

Al die voorbeelden maken deel uit van een "theatre of representation" (Van Dijck, 1998) of van een "discursive arena" (Gledhill, in Hall, 1997), waarin de betekenis van geletterdheid en de mythe van geletterdheid in onze cultuur voortdurend bediscussieerd, uitgedaagd, gecontesteerd en getransformeerd wordt. In deze studie onderzoeken we één specifieke verschijningsvorm van de mythe van geletterdheid, nl. film. Met ons representatie-onderzoek willen we een antwoord krijgen op de volgende vragen:

- Hoe wordt de mythe van geletterdheid gerepresenteerd in film?
- Op welke manier dragen filmische verhalen over geletterdheid bij tot de discursieve constructie of deconstructie van de mythe van geletterdheid in onze hedendaagse (westerse) visuele cultuur?
- Welke *preferred meanings* construeren films van geletterdheid?
- Hoe werkt de mythe van geletterdheid via diverse films intertekstueel door?
- Kunnen we veranderingen of variaties vaststellen in de onderzochte filmische representaties van de mythe van geletterdheid?

Om die onderzoeksvragen te beantwoorden, voeren we een (tekstuele en intertekstuele) analyse uit van een aantal films, waarin geletterdheid – zoals het concept door Gee wordt omschreven – op een of andere manier als thema centraal staat of als belangrijk motief voorkomt.

Dataverzameling

Een onderzoek naar de representatie van de mythe van geletterdheid in film is uiteraard bijzonder ruim. Voor onze dataverzameling gaan we op zoek naar een afbakening. Als vertrekpunt kiezen we een klassieker uit de literatuur, nl. George Bernard Shaws bekende toneelstuk *Pygmalion*, oorspronkelijk verschenen in 1913¹, en later bewerkt tot de wereldberoemde filmversie (musical) *My Fair Lady* (1964)², naar een scenario van Alan Jay Lerner. Shaw brengt in *Pygmalion* het verhaal van het eenvoudige bloemenverkoopstertje Eliza Doolittle, dat taallessen en onderricht in de levensstijl van de *high society* krijgt van een professor in fonetiek, Henry Higgins, en zo transformeert tot een dame.

Shaws *Pygmalion* verwijst naar het verhaal uit de Klassieke Oudheid over de Cyprische koning-beeldhouwer Pygmalion, vooral bekend uit het werk *Metamorphoseon libri XV* van de Latijnse dichter Ovidius³. André Hanou vat de *Pygmalion*-mythe als volgt samen:

“Bij Ovidius vinden we de ongehuwde en relatieloze Pygmalion in zijn werkplaats. Hij is eigenlijk een beetje een vrouwenhater, die Pygmalion; om redenen door Ovidius in een hieraan voorafgaand verhaal beschreven. Hij maakt een wonderbaar beeld uit sneeuwwit ivoor: een vrouw, schoner dan ooit iemand zag. Hij wordt geraakt door liefde voor zijn eigen werk. Hij betast het, spreekt het toe, brengt het giften. Hij kleedt het in een gewaad, geeft het sieraden, legt het op een heus bed. Op de dag van Venus bidt hij de godin zijn geliefde te mogen hebben als zijn werkelijke vrouw. Wanneer hij terugkeert naar zijn werk, zich over dat bed buigt, het beeld kust, haar borst aanraakt, wordt het ivoor zacht. De vleesgeworden maagd wordt wakker onder zijn kussen, ‘bloost, en ziet bij het openen van haar ogen tegelijk de hemel en haar minnaar’. Venus zegent hun verbintenis en na negen maanden wordt een dochter (Pafos) geboren.” (Hanou, 2001)⁴.

De versie van Ovidius gaat terug op een Griekse mythe waarin de godin van de liefde Aphrodite is. In latere versies krijgt het tot leven gebrachte beeld de naam Galatea. Shaw liet zich tot op zekere hoogte door die klassieke mythe inspireren, zoals onder meer de titel van zijn stuk aantoon. Hij creëerde er een zeer vrije bewerking van, gecombineerd met de thematiek van het Assepoester-sprookje en situeerde zijn eigen verhaal in het vroeg-twintigste-eeuwse Londen: een professor in de fonetiek (Henry Higgins alias Pygmalion) leert een eenvoudig bloemenverkoopster (Eliza Doolittle alias Galatea) hoe ze moet spreken en zich gedragen als een dame, waarna hij gehecht raakt aan zijn nieuwe creatie. De *Pygmalion*-mythe fungeert hierbij als metafoor voor het proces van geletterdheidsverwerving en de daarmee gepaard gaande (culturele) metamorfose of transformatie van de protagonist(en).

Ons vermoeden dat Shaws werk een interessante uitvalsbasis vormt voor ons representatie-onderzoek, wordt bevestigd in het artikel “Reading Literacy Narratives” van Janet Eldred en Peter Mortensen (1992) waarin beide auteurs *Pygmalion* onderzoeken vanuit het perspectief van geletterdheid en de geletterdheidsmythe. “Shaw constructs *Pygmalion* out of the literacy myth”, stellen Eldred en Mortensen in hun artikel en:

“Shaw’s well-known *Pygmalion* raises many questions about the process and politics of language acquisition and thus serves as an introduction to the concept of literacy narratives and as a model against which we can read others (...)” (Eldred & Mortensen, 1992: 513)

Ook in ons representatie-onderzoek willen we uitgaan van een analyse van *Pygmalion/My Fair Lady* en dat werk gebruiken als een model waartegen we – in ons geval – andere films kunnen afzetten. Onze keuze voor *Pygmalion/My Fair Lady* als eerste film in onze dataverzameling wordt tevens bevestigd door een kleinschalig, apart receptie-onderzoek dat we uitvoerden van filmrecensies. Een zoektocht aan de hand van de trefwoorden *Pygmalion*, *My Fair Lady* en *literacy* in online filmdatabases zoals *The Internet Movie Database* (1990/2004)⁵ en via de zoekmachine *Google* leverde het inzicht op dat *Pygmalion* en/of *My Fair Lady* talloze keren werden aangehaald als inspiratiebron voor de meest diverse films. Zodoende kunnen we het stuk van Shaw en de filmversie van Cukor zonder meer beschouwen als een archetypische tekst of een soort ‘oerverhaal’ in onze cultuur m.b.t. creatie (metamorfose/transformatie), geletterdheid en cultuuroverdracht. Andere filmteksten – net zoals literaire teksten trouwens – herinneren in hun plot of subplot aan *Pygmalion/My Fair Lady* en/of verwijzen op een intertekstuele manier naar die inspiratiebron.

Ons receptie-onderzoek van de filmrecensies verliep cumulatief: via de informatie in de filmdatabases en de recensies van *My Fair Lady* kwamen we terecht bij andere films die op de een of andere manier refereerden aan het verhaal van Eliza Doolittle en Henry Higgins. De recensies van die films verwezen op hun beurt weer naar andere films, enzovoort. Bij elke nieuwe

titel die in het vizier kwam, gingen we na of die in meerdere recensies gelinkt werd aan *Pygmalion* en/of *My Fair Lady*. Was dat het geval, dan namen we de film in kwestie op in onze (voorlopige) dataverzameling. We kozen daarbij wel voor een afbakening in de tijd: enkel producties die verschenen na *My Fair Lady* (1964) kwamen in aanmerking. Uit de hierboven beschreven zoektocht kwam uiteindelijk een eerste, uitgebreide lijst van films tevoorschijn. We presenteren de lijst hier in chronologische volgorde:

- Cukor, George (1964). *My Fair Lady*. (US)
- Allen, Woody (1977). *Annie Hall*. (US)
- Gilbert, Lewis (1983). *Educating Rita*. (UK)
- Hughes, John (1985). *Weird Science*. (US)
- Haines, Randa (1986). *Children of a Lesser God*. (US)⁶
- Seidelman, Susan (1987). *Making Mr. Right*. (US)
- Gottlieb, M. (1987). *Mannequin*. (US)
- Marshall, Garry (1987). *Overboard*. (US)
- Nichols, Mike (1988). *Working Girl*. (US)
- Marshall, Garry (1990). *Pretty Woman*. (US)
- Besson, Luc. (1990). *Nikita*. (F)
- Mandoki, Luis (1993). *Born Yesterday*. (US)
 - Cukor, George (1950). *Born Yesterday*. (US)
- Schepisi, Fred (1993). *Six Degrees of Separation*. (US)
- Besson, Luc (1994). *Léon*. (F/US)
- Heckerling, Amy (1995). *Clueless*. (US)
- Pollack, Sydney (1995). *Sabrina*. (US)
 - Wilder, Billy (1954). *Sabrina*. (US)
- Kwietniowski, Richard. (1997). *Love and Death on Long Island* (UK/Canada)
- Columbus, Chris (1999). *Bicentennial Man*. (US/D)
- Iscove, Robert (1999). *She's All That*. (US)
- Jaoui, Agnès (1999). *Le Goût des Autres*. (F)
- Van Sant, Gus (2000). *Finding Forrester*. (UK/US)
- Allen, Woody (2000). *Small Time Crooks*. (US)
- Petrie, Donald (2000). *Miss Congeniality*. (US)
- Gallen, Joel (2001). *Not Another Teen Movie*. (US)
- Marshall, Garry (2001). *The Princess Diaries*. (US)
- Spielberg, Steven (2001). *Artificial Intelligence: A.I.* (US)
- Longo, Frank (2002). *Repli-Kate*. (US)
- Wang, Waine (2002). *Maid in Manhattan*. (US)
- Zwick, Joel (2002). *My Big Fat Greek Wedding*. (US/CA)
- Niccol, Andrew (2002). *S1m0ne*. (US).

De beperking in de tijd die we ons oplegden, kende twee uitzonderingen, nl. *Born Yesterday* en *Sabrina*, remakes uit 1993 en 1995 van oudere films. Afgezien van de bovenstaande lijst, namen we in onze voorlopige dataverzameling ook nog enkele films apart op. Het betreft films die eveneens een *Pygmalion*-element bevatten, maar waarin de protagonisten een ietwat bijzonder acculturatieproces of civilisatieproces doormaken aangezien zij als 'wilde kinderen' vanuit een 'natuurlijke' staat geïntroduceerd worden in de cultuur. Bekende voorbeelden hiervan zijn de *Tarzan*-mythe en de historische gevallen van Kaspar Hauser en Victor van Aveyron (cf. *L'Enfant sauvage*). Onze extra data waren de volgende:

- Truffaut, François (1969). *L'Enfant Sauvage*. (F)
- Herzog, Werner (1974). *Jeder für sich und Gott gegen alle (The Enigma of Kaspar Hauser)*. (BRD)

- Hudson, Hugh (1984). *Greystoke: The Legend of Tarzan, Lord of the Apes*. (UK)⁷
- Schepisi, Fred (1984). *Iceman*. (US)
- Apted, Michael (1994). *Nell*. (US)

Alle bovenvermelde films werden op VHS-tape of op DVD verzameld en aan een eerste screening onderworpen.

De films in onze dataverzameling hebben, voortvloeiend uit hun verwantschap met *Pygmalion*, in meer of mindere mate een aantal specifieke kenmerken gemeen. Eldred en Mortensen (1992) geven ons in hun artikel een eerste aanwijzing daarover. Zij categoriseren *Pygmalion* en *My Fair Lady* als een *literacy narrative*. Beide auteurs omschrijven *literacy narratives* als:

“stories (...) that foreground issues of language acquisition and literacy [and] sometimes include explicit images of schooling and teaching; they include texts that both challenge and affirm culturally scripted ideas about literacy.” (Eldred & Mortensen, 1992: 513)

In het spoor daarvan definieert Keroes *literacy narratives* als “(...)stories that place a struggle over language or a character’s choice to become literate at the center of the plot” (Keroes, 1999: 106). Heel wat van de films in onze dataverzameling passen in die categorie of het genre van de *literacy narrative*, op voorwaarde dat we de uitgebreide omschrijving van geletterdheid gebruiken die Gee ons geeft: “mastery of a secondary Discourse” (Gee, 1996: 144). In die zin kunnen we gemakkelijk in de hierboven geciteerde genrebeschrijvingen de woorden “language” en “literacy” vervangen door Gees concept *Discourse*. Om welke *Discourses* het precies gaat, zullen we verder zien in onze analyse en interpretatie van een aantal films (zie: hoofdstukken 5 en 6).

Keroes betitelt films als *Educating Rita* en *Children of a Lesser God* als “student-teacher versions of Pygmalion” (Keroes, 1999: 106). Na een eerste screening van de films in onze dataverzameling stellen we vast dat het erin aanwezige leerproces zich in de meeste gevallen afspeelt in een informele leeromgeving⁸, meestal in de privé-sfeer en vaak tussen twee volwassenen. Daarom verkiezen we om het hier, in tegenstelling tot Keroes, eerder te hebben over *mentor-mentee-versies*⁹ van *Pygmalion*. Het gaat telkens om een mentor die zijn/haar ‘leerling’ introduceert in een bepaalde geletterdheid of, ruimer, in een bepaalde (secundaire) *Discourse*. Dit gegeven, dat als hoofdthema of belangrijk motief fungeert, beschouwen we als een inherent kenmerk van heel wat van de door ons geselecteerde *literacy narratives*.

Onmiddellijk hieruit voortvloeiend vinden we een tweede gemeenschappelijke kenmerk dat we kunnen onderscheiden in de films, nl. de botsing die één van de protagonisten (‘leerling’) ervaart tussen twee socio-culturele milieus en de problemen (voornamelijk m.b.t. de eigen identiteit) die daaruit voortvloeien. De problematisering van geletterdheidsverwerving, het contact tussen diverse geletterdheden en cultuuroverdracht vormt in die zin een belangrijk gegeven in de films uit onze dataverzameling. Eldred en Mortensen hebben het in dit verband over *narratives of socialization*, die zij omschrijven als “stories that chronicle a character’s attempt to enter a new social (and discursive) arena” (Eldred & Mortensen, 1992: 513). En Keroes heeft het over:

“stories that (...) focus upon those moments when the self is on the threshold of possible intellectual, social, and emotional development that comes as a result of passing between language worlds” (Keroes, 1999: 107)

Het hoofdthema van dit soort verhalen is dat van de *culture clash*, of in Gees vocabularium de *Discourse clash*. Ook hier zouden we in die zin het begrip “language worlds” uit het bovenstaande Keroes-citaat misschien beter kunnen vervangen door *Discourses*, dat een ruimere lading dekt en de heterogeniteit aan aspecten van diverse socio-culturele milieus omvat.

Eveneens nauw verbonden hiermee is de metamorfose die de protagonist of beide protagonisten doormaken als gevolg van die botsing tussen verschillende culturen of *Discourses*. Als derde kenmerk kunnen we de films daarom ook tot het genre of de categorie van de *metamorfose-*

verhalen rekenen. Vanuit het perspectief van de mentor staat hierbij het menselijke verlangen centraal om iemand te veranderen naar eigen beeld en gelijkenis. In het algemeen worden films waarin een bepaalde transformatie of metamorfose van een personage centraal staat ook wel eens “makeover movies” genoemd (Ford & Mitchell, 2004). Dit betekent tegelijkertijd dat het gegeven van de creatie een belangrijk gegeven vormt in heel wat van de door ons verzamelde films. Uiteraard gaat dit vooral terug op het centrale element in de antieke *Pygmalion*-mythe, terwijl Reynolds ook Shaws *Pygmalion* “the Shavian creation myth” noemt (Reynolds, 1999). We kunnen onze films daarom ten vierde ook tot de categorie van de ‘creatie-verhalen’ rekenen, waarin diverse aspecten op de voorgrond kunnen treden: van de mannelijke kunstenaar / wetenschapper en zijn (opstandige) creatie tot het (figuurlijk of letterlijk) tot leven wekken van levenloze materie en artificieel leven of artificiële intelligentie.

Ten slotte zijn we (via het hierboven beschreven derde kenmerk) beland bij een vijfde kenmerk dat niet zelden een centraal gegeven vormt in de films uit onze dataverzameling: “the romance of literacy” (Eldred & Mortensen, 1992: 529) of “the erotics of teaching”¹⁰. Afgezien van alle bovengenoemde categorieën of genres, neigen de films die we selecteerden vaak ook naar het genre van de romance of de love story. Er is niet zelden sprake van erotische of seksuele spanning in de *mentor-mentee*-relatie, die tot op zekere hoogte een ongelijke machtsrelatie is. De mentor die door zijn lessen de ‘leerling’ wil veranderen naar eigen beeld en gelijkenis wordt uiteindelijk verliefd op de eigen creatie. Bij Keroes lezen we hierover:

“The Pygmalion myth has always been a natural metaphor for romantic renderings of the pedagogical exchange, the power of teacher and teaching to transform, a pattern that clings with particular tenacity to stereotypical gender and power relations between men and women” (Keroes, 1999: 106)

In het geval van sommige van de films in onze (voorlopige) dataverzameling verdringt het liefdesverhaal de *literacy narrative* of valt die laatste zelfs grotendeels weg ten voordele van de eerstgenoemde. Dit kunnen films zijn waarin de mentor-Pygmalion-figuur zich ontpopt tot de prins op het witte paard en daardoor een Assepoester-karakter krijgen. Het hoeft ons dan ook niet te verwonderen dat heel wat van die films het label ‘romantische komedie’ meekrijgen in filmdatabases (en in videotheken).

Samenvattend kunnen we stellen dat onze data films zijn met als hoofdthema of belangrijk motief: een mentor die als een *Pygmalion*-figuur in een informele leeromgeving een ‘leerling’ kneedt tot een nieuwe, ‘ideale’ creatie door hem/haar in te wijden in geletterdheden (*Discourses*) die grondig verschillen van diegene die hij/zij heeft meegekregen door sociale afkomst en cultureel milieu. Schematisch kunnen we de inspiratiebron(nen) van deze films als volgt voorstellen:

Pygmalion-mythe (Ovidius)
↓
Pygmalion – George Bernard Shaw (1913)
↓
My Fair Lady (1964)
↓
Doorwerking/varianties in recente films

Gemakshalve en toepasselijk gebruiken we vanaf nu de term ‘Pygmalion-films’ voor dit soort films (cf. Starks, 1997).

Zoals we al stelden, hebben de door ons geselecteerde films echter de eerder vermelde kenmerken slechts in meer of mindere mate gemeen. Dat betekent dat sommige van de genoemde categorieën of genres meer van toepassing zijn op bepaalde films dan op andere. Daarom zouden we de films nog kunnen samenbrengen in clusters, afhankelijk van welk aspect van *Pygmalion* ze vooral beklemtonen. Afhankelijk daarvan sluiten de films ook meer aan bij

hetzij de Ovidius-mythe, hetzij het stuk van Shaw. Dit zou een ruwe, ongenueanceerde categorisering kunnen zijn, afgeleid van onze eerder geschetste genre-indeling:

- Literacy narratives (bv. *My Fair Lady*, *Educating Rita*, *Finding Forrester*, ...)
 - Narratives of socialization (bv. *My Fair Lady*, *Educating Rita*, *Pretty Woman*, *She's All That*, *Finding Forrester*, ...)
 - Romantische versies van Pygmalion of 'Assepoester-films' (bv. *Sabrina*, *Pretty Woman*, *She's All That*, *Maid in Manhattan*, ...)
 - Artificial intelligence-versies of science fiction-versies van Pygmalion (bv. *Mannequin*, *Bicentennial Man*, *S1mone*, ...) (hier kunnen ook de *Frankenstein*-mythe en (robot-)klassiekers als *Metropolis* of *Blade Runner* mee worden geassocieerd, die het gegeven van artificiële leven of artificiële intelligentie behandelen.)¹¹
- 'Wilde kinderen'-films: = extra categorie

Uiteraard is dit slechts een ruwe indeling aangezien vrijwel alle geselecteerde films kenmerken van de verschillende categorieën bezitten (en een metamorfose als gemeenschappelijk element hebben). Toch willen we, op basis van de vaststelling dat bepaalde films in sterkere mate getypeerd kunnen worden als de ene of de andere categorie, een reductie doorvoeren van de totnogtoe geschetste dataverzameling.

In onze definitieve dataverzameling kiezen we voor die films die het sterkst aansluiten bij de categorieën *literacy narrative* en *narrative of socialization* (=Discourse-clash), zoals we die eerder hebben beschreven. We sluiten die films uit waarin de romantische verhaallijn de *literacy narrative* – en in het bijzonder de *mentor-mentee*-relatie – zo sterk verdringt dat die laatste vrijwel onzichtbaar wordt of zelfs helemaal ontbreekt. Eveneens schrappen we die films uit onze dataverzameling waarin het idee van de creatie van artificiële leven of artificiële intelligentie de *literacy narrative* overheerst of teniet doet, aangezien die films veeleer aansluiten bij de Ovidius-mythe en niet of nauwelijks bij Shaws *Pygmalion*. Bovendien kiezen we enkel voor die films die zich door middel van een opvallende intertekstualiteit bewust in de traditie van Shaws *Pygmalion* en *My Fair Lady* plaatsen. Die intertekstualiteit kan zich via directe verwijzingen (bv. expliciet refereren aan personages, plot, ...) of meer indirect (subtielere allusies via de *mise-en-scène*, ...) manifesteren¹². Op die manier houden we een beperkte¹³, maar aantoonbaar nauw samenhangende collectie van data over met het oog op ons representatie-onderzoek van de mythe van geletterdheid.

Uiteindelijk komen we na een eerste screening van de films in onze voorlopige dataverzameling en na de bovengenoemde afwegingen en reductie tot de volgende definitieve dataverzameling:

- Cukor, George (1964). *My Fair Lady*. (US)
- Gilbert, Lewis (1983). *Educating Rita*. (UK)
- Marshall, Garry (1990). *Pretty Woman*. (US)
- Besson, Luc. (1990). *Nikita*. (F)
- Iscove, Robert (1999). *She's All That*. (US)¹⁴
- Allen, Woody (2000). *Small Time Crooks*. (US)
- Petrie, Donald (2000). *Miss Congeniality*. (US)

Deze definitieve dataverzameling¹⁵ bevat tevens niet toevallig die films die in ons receptie-onderzoek van recensies het vaakst geassocieerd werden met *Pygmalion* en/of *My Fair Lady*.

In hoofdstuk vijf presenteren we onze analyse en interpretatie van *Pygmalion/My Fair Lady*, die als model fungeren om de andere films tegen af te zetten. In hoofdstuk zes volgt dan onze analyse en interpretatie van de andere films uit de bovenstaande dataverzameling.

Analysemodel en interpretatiekader

Het analysemodel dat we voor ons representatie-onderzoek willen gebruiken valt grofweg uiteen in twee delen. Enerzijds voeren we een tekstuele¹⁶ analyse uit, geïnspireerd door het structuralisme (zie eerder). Anderzijds kiezen we voor een meer post-structuralistisch geïnspireerde, intertekstuele analyse, met terloops ook aandacht voor het analytische concept 'genre'. We gaan eerst even in op het tekstuele analysemodel, dat in eerste instantie gericht is op *Pygmalion/My Fair Lady* als model, en vervolgens verduidelijken we ons intertekstuele analysemodel, dat vooral van toepassing zal zijn op de andere films in onze dataverzameling.

Structuralistisch-narratieve analyse

“Structuralist analysis focuses on the structural relations which are functional in the signifying system at a particular moment in history. It involves identifying the constituent units in a semiotic system (such as a text or socio-cultural practice) and the structural relationships between them (oppositions, correlations and logical relations)” (Chandler, 2002: 79).

Zoals we eerder al hebben gezien is de structuralistische benadering van 'teksten' terug te voeren op het werk en de theorieën van wetenschappers als de Saussure, Lévi-Strauss en Barthes. Kiezen voor een structuralistische analyse betekent het opsporen en identificeren van de samenstellende en betekenisverlenende onderdelen (codes) van – in ons geval – de filmtekst.¹⁷ Een dergelijke structuralistisch-narratieve analyse (het gaat immers om verhalende 'teksten') richt zich onvermijdelijk op het zoeken naar patronen, bv. opposities of correlaties tussen personages, gebeurtenissen, settings, e.d. die in de plot of de narratie (verhalende structuur) van een film voorkomen. Dit kan zowel binnen één en dezelfde filmtekst gebeuren als tussen verschillende filmteksten. In dat laatste geval spreken we van een intertekstuele narratieve analyse (Hansen, e.a., 1998: 142).

Het doel van een structuralistisch-narratieve analyse is niet louter het blootleggen van de diepere structuur van de filmtekst, maar ook van de daaraan gekoppelde betekenissen (connotaties) en ideologische boodschappen:

“The structuralist approach points us towards the key meanings in a text, allowing us to reveal the underlying structure or logic to a moving image product, providing us with the tools to *stop it dead*; permitting us to analyse and classify that which would remain hidden if we were to approach it purely on its own denotive level.” (Hansen, e.a., 1998: 184-185)

Misschien is het nog beter om “key meanings” in dit citaat te vervangen door “preferred meanings”, i.e. de dominante betekenissen waartoe de filmtekst ons potentieel leidt door zijn specifieke structuur. Ook al wordt betekenis uiteindelijk gecreëerd in de relatie tussen elke specifieke kijker en de filmtekst, via *producerly readings* (Fiske, 1989a), toch zijn we van mening dat de vrijheid om heel diverse, onvoorspelbare betekenissen te activeren ook beperkt wordt door de filmtekst zelf. Die vrijheid “is always struggling against textual (and social) forces that attempt to limit it”, zoals Fiske het stelt m.b.t. 'teksten' uit de populaire cultuur. “The popular text is a text of struggle between forces of closure and openness, between the readerly and the producerly, between the homogeneity of the preferred meaning and the heterogeneity of its readings” (Fiske, 1989a: 126).

We merken op dat Bennett en Woollacott (2002) de koppeling tussen structurele elementen van

de 'tekst' en geprivilegieerde betekenissen – een belangrijk uitgangspunt van ons analysemodel en interpretatiekader – lijken te bekritisieren. 'Teksten' hebben, volgens hen, wel "determinate properties" die (zelfs 'objectief') kunnen worden geanalyseerd, maar die bepalende eigenschappen of kenmerken van de 'tekst' "cannot, 'in themselves', validate certain received meanings above others" (Bennett & Woollacott, 2002: 16). Betekenissen die door gebruikers van 'teksten' worden geactiveerd, kunnen daarom niet hiërarchisch gerangschikt worden als *preferred* of minder *preferred*, lijken beide auteurs daarmee te willen aangeven. In antwoord hierop willen we enerzijds beklemtonen dat we 'objectiviteit' niet associëren met ons representatie-onderzoek – wel streven we naar een vorm van 'intersubjectiviteit' door de confrontatie met andere interpretaties – en dat we anderzijds de persoonlijke keuzes inherent aan interpretatief onderzoek niet wenselijk te verdoezelen. Het zijn inderdaad niet de tekstuele elementen op zich die *preferred meanings* kunnen verantwoorden. Die ontstaan uiteindelijk altijd in het functioneren van de relatie van de gebruiker (i.e. de onderzoeker) met de 'tekst'. Interpretaties (ook van onderzoekers) zijn gerelateerd aan diegene die interpreteert en daarom zijn interpretaties nooit 'juist' of 'af' (Meijer, 1996a: 35), en is interpretatief onderzoek een soort van strijdperk: "a debate between, not who is 'right' and who is 'wrong', but between equally plausible, though sometimes competing and contested, meanings and interpretations." (Hall, 1997: 9). In onze studie nemen we daarom als onderzoeker de verantwoordelijkheid op voor het blootleggen van betekenissen die we als *preferred* aanduiden, we verstoppen onze eigen positie niet achter een scherm van valse objectiviteit, ook al hanteren we een door het structuralisme geïnspireerde analysemethode, een benadering waarin de pretenties van wetenschappelijke objectiviteit ooit sterk aanwezig waren.

Binnen onze structuralistisch-narratieve analyse dan, kiezen we niet voor een syntagmatische, maar veeleer voor een paradigmatische benadering via een zoektocht naar thematische clusters, binaire opposities (meestal antoniemen), reeksen van binaire opposities en eventueel bijhorende hiërarchieën, die we uit de zichtbare onderdelen of elementen van de filmttekst kunnen halen. Clusters, binaire opposities en hiërarchieën zijn structurerende principes waaraan we vervolgens betekenissen of (mythische) connotaties kunnen hechten. David Bordwell (1989) is ongetwijfeld de filmwetenschapper die dit proces via zijn indrukwekkende ontleding van filmkritiek – en bij uitbreiding van interpretatief onderzoek – het meest nauwgezet heeft beschreven. Hoewel zijn werk deels als een kritiek op de 'epidemie van het interpreteren' van films en het toekennen van allerlei dieperliggende (vooral politieke) betekenissen aan films is opgevat, maken we hier graag gebruik van zijn bevindingen.

In zijn "anatomy of interpretation" beschrijft Bordwell interpretatie – in dit geval: filmkritiek – als een (hermeneutische) praktijk van infereren en retoriek, die vier activiteiten omvat die in willekeurige volgorde kunnen worden uitgevoerd:

1. "Assume the most pertinent meanings to be either implicit or symptomatic or both"¹⁸
2. *Make salient one or more semantic fields (...)* (for example, thematic clusters, binary oppositions)
3. *Map the semantic fields onto the film at several levels by correlating textual units with semantic features*
4. *Articulate an argument that demonstrates the novelty and validity of the interpretation"* (Bordwell, 1989: 41)

Clusters, binaire opposities (cf. "doublets"), reeksen van (equivalente) binaire opposities (cf. "proportional series, whereby *a* is to *b* as *c* is to *d*") en hiërarchieën zijn vier fundamentele structuurtypes van semantische velden die de analist en interpretator eventueel kan opsporen aan de hand van elementen uit de filmttekst (zie: Bordwell, 1989: 115-126). Het expliciteren van semantische velden is, volgens Bordwell, de tussenstap en de basis om betekenissen te halen uit de zichtbare, samenstellende elementen ("textual cues") van de filmttekst:

"In order to assign explicit, implicit, or symptomatic meanings to the cues, the critic must bring to the film some hypotheses about appropriate semantic fields. A semantic field is a

set of relations of meaning between conceptual or linguistic units. Thus *city/country* can be said to constitute a semantic field, unified by a relation of opposite meaning. (...) City/state/region/country constitutes a semantic field defined by inclusion. (...)” (Bordwell, 1989: 106)

Die semantische velden worden via een proces van “mapping” gekoppeld aan specifieke elementen en patronen van de filmtekst (Bordwell, 1989: 129). Die elementen kunnen, zoals eerder aangegeven, van diverse aard zijn: personages, settings, stilistische elementen als kleurgebruik of cameravoering, enzovoorts (zie ook: noot 17).

Een semantisch veld “is typically mapped ‘one-to-many’ onto the film”, stelt Bordwell. Voor elk semantisch veld dat de interpretator in een interpretatie naar voren schuift is er ten minste één element in de filmtekst dat gecorreleerd kan worden aan elke semantische eenheid/waarde in dat veld. Vaak zullen echter verschillende elementen uit de filmtekst met dezelfde semantische eenheid in verband worden gebracht. Zo kan bv. de binaire oppositie ‘natuur’-‘cultuur’ zich manifesteren in zowel de personages van een film als in de settings, acties, dialoog, enzovoorts.¹⁹ Die vorm van *mapping* heeft het voordeel, merkt Bordwell op, dat het een uitgebreide en veelomvattende interpretatie oplevert. De interpretator kan echter net zo goed een *mapping* uitvoeren van een semantisch veld “‘many-to-one’ onto the film”. In dit geval wordt één en hetzelfde element uit de filmtekst gelinkt aan verschillende semantische waarden uit diverse semantische velden. Zo kan een personage tegelijkertijd ‘natuur’, ‘mannelijkheid’, ‘macht’, en ‘voyeurisme’ representeren, geeft Bordwell als voorbeeld. Het voordeel van een dergelijke vorm van *mapping* is dat de interpretator, door meerdere semantische velden te ontdekken, polysemie of meerduidigheid aan een element uit de filmtekst toekent (Bordwell, 1989: 129-130).

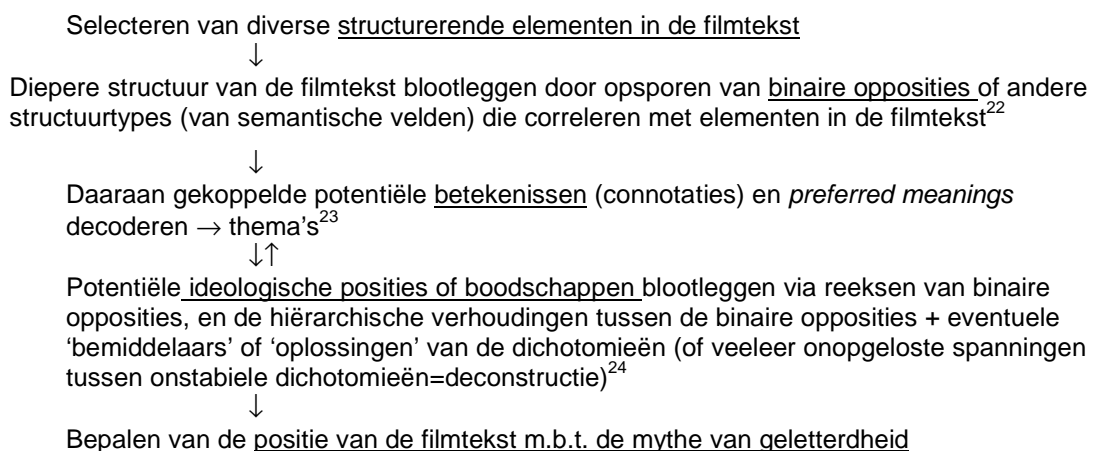
Aan de hand van een “core-periphery schema for textual structure” of “bull’s-eye schema” (cf. noot 17) stelt Bordwell voorts dat het ontdekken van patronen tussen elementen van de filmtekst, structuurtypes van semantische velden, *mapping* en het toekennen van betekenis zowel vanuit de personages (=kern) als vanuit de cinematografie, montage of de *mise-en-scène* (=periferie) kan vertrekken. Vertrekt de interpretator vanuit de kern naar de periferie, dan hanteert hij een “expressive heuristic”; maakt hij daarentegen de omgekeerde beweging, dan hanteert hij een “commentative heuristic”. Concreet betekent dit dat, in het eerste geval, cinematografische kenmerken (bv. cameravoering), montage of *mise-en-scène* de betekenis reflecteren of ondersteunen die de interpretator in de acties van de personages legt. Het belang en de betekenis van die ‘non-diëgetische’ representatietechnieken worden verantwoord door ze te linken aan kenmerken van de personages. In het tweede geval bepalen en kwalificeren de cinematografie, montage en *mise-en-scène* de acties en de kenmerken van de personages (Bordwell, 1989: 181-183). Hierbij kunnen we stellen dat afhankelijk van het soort film, de ene of de andere heuristische strategie makkelijker in aanmerking zal komen. Experimentele of avant-garde-films met een sterk uitgesproken en ongewone stilistiek lenen zich wellicht sneller tot een *commentative heuristic* dan klassieke Hollywood-films, hoewel dit zeker niet veralgemeend kan worden. In onze eigen analyse en interpretatie zullen we in elk geval ofwel vanuit de personages, ofwel vanuit de *mise-en-scène* vertrekken, maar zelden vanuit de cinematografie of de montage. Ongetwijfeld hangt dit samen met de aard van de films in onze dataverzameling. Ten slotte merken we in dit verband nog op dat Elsaesser en Buckland in hun uiteenzetting over *mise-en-scène*-kritiek een poging doen om de bovenstaande visie van Bordwell uit te breiden met nog een aantal andere heuristische schema’s of strategieën (zie Elsaesser & Buckland, 2002: 88-90).

Van de eerder genoemde vier fundamentele structuurtypes van semantische velden zal onze eigen analyse en interpretatie de klemtoon leggen op binaire opposities en reeksen van binaire opposities, weliswaar met aandacht voor de hiërarchische ordening die door de filmtekst binnen een dergelijke binaire oppositie naar voren wordt geschoven (cf. Bordwell, 1989: 117-126; Chandler, 2002: 110-114). In dit verband blijven we in onze analyse ook niet blind voor de post-structuralistische problematisering van binaire opposities (Chandler, 2002: 115; Meijer, 1991; Culler, 1983) met hun hiërarchische categorisering²⁰ (zie eerder noot 28, hoofdstuk 3) en eventuele (ideologisch gestuurde / hegemonische) ‘oplossingen’ van de spanning tussen de

polariteiten. Hoewel we in deze studie niet in de eerste plaats een deconstructivistische ‘lezing’ van de geselecteerde film(s) op zich beogen, zal onze analyse en interpretatie op dit punt toch raken aan de deconstructie, wanneer we onstabiliteit, tussenposities, contradicties, anomalistische categorieën of omkeringen van binaire opposities trachten op te sporen of wanneer we onopgeloste spanningen in dichotomieën detecteren of tegenstrijdige ideologische posities blootleggen binnen de filmtekst.²¹ Tevens geven we een post-structuralistische toets aan onze analyse en interpretatie door af en toe verschillende plausibele, met elkaar wedijverende interpretaties te geven van (elementen uit) een filmtekst (cf. eerder noot 30, hoofdstuk 3).

We menen vooral dat die deconstructivistische toets ons zal toelaten om een genuanceerder oordeel te vellen over – paradoxaal genoeg – de aanwezigheid van dominante, *preferred meanings* m.b.t. geletterdheid en de positie van de films in relatie tot de mythe van geletterdheid. Wat we dus m.a.w. beogen is het hanteren van twee leesstrategieën. Enerzijds ‘lezen’ we *Pygmalion/My Fair Lady* (en daarna de andere films) vanuit de positie van waaruit iemand een *preferred reading of preferred meanings* zou kunnen activeren. Anderzijds hanteren we af en toe ook een oppositionele leesstrategie, waarbij we die *preferred reading* deconstrueren en een alternatieve interpretatie geven (cf. Hall, 1981). Door het uitzetten of exploreren van verschillende interpretatie-scenario’s dwingen we ons ook tot een vorm van ‘zelfreflexiviteit’ (Meijer, 1996a: 35) m.b.t. het polysemische karakter van ‘teksten’ en de persoonlijke keuzes en (inter-)subjectiviteit inherent aan interpretatief onderzoek. We merken hierbij op dat we met dit alles uiteraard niet beweren dat we hierdoor “the range of meanings that have *actually* been produced in relation to a particular text” zouden kunnen vinden en beschrijven (Bennet & Woollacott, in Turner 2002: 15). Ons representatie-onderzoek is immers geen receptie-onderzoek en al zeker geen veelomvattende studie van *reading formations*, zoals Bennett en Woollacott voorstaan.

Schematisch kunnen we de stappen of onderdelen in ons analysemodel en interpretatieproces dan als volgt samenvattend voorstellen:



We merken op dat we dit schema niet noodzakelijk voortdurend zullen expliciteren in onze weergave van de resultaten die eruit voortvloeien in de volgende hoofdstukken. Ook is het zo dat de volgorde van de hierboven geschematiseerde fases in ons analyse- en interpretatieproces niet noodzakelijk vastligt. De aangegeven activiteiten kunnen in een andere volgorde worden uitgevoerd en niet zelden zullen sommige wellicht vrijwel gelijklopend worden uitgevoerd (cf. Bordwell, 1989: 41-42). De dubbele pijl in het midden van ons schema wijst hier trouwens op.

Voorts volgen we geen enkel voorbeeld uit de bestaande literatuur slaafs na, maar laten ons vrij inspireren door het doornemen van diverse concrete toepassingen van structuralistisch-narratief getinte analyses met ruime aandacht voor binaire opposities. Dit kunnen zowel analyses van neergeschreven ‘primitieve’/antieke mythen zijn als literaire analyses, of uiteraard specifieke filmanalyses. Het gaat onder meer om de volgende teksten: “The Structural Study of Myth”, “The

Story of Asdiwal” en “Four Winnebago Myths” van Claude Lévi-Strauss (1963/1976); “Introduction to the Structural Analysis of Narratives” van Roland Barthes (1966/1977); “De narratieve structuren bij Fleming” van Umberto Eco (1965/1988)²⁵; Will Wrights (1975) *Sixguns and Society: A Structural Study of the Western*; de analyses van antieke mythen door Lincoln (1999); Geoffrey Hurds analyse van tv-misdaadseries (in Lacey, 2000: 163-167); Asa Bergers (1997) teksten over *popular narratives* en de analyses van *Die Hard*, *The English Patient* en *Chinatown* in Elsaesser & Buckland (2002: 26-145). Elsaesser & Buckland betitelen de uitgevoerde analyses van die respectievelijk genoemde films als *classical/post-classical narrative analysis*, *mise-en-scène criticism* en *thematic criticism/ deconstructive analysis*. Hun analyses worden geïnspireerd door het werk van Raymond Bellour en David Bordwell. Verder nemen we een aantal andere relatief kleinschalige, maar bruikbare toepassingen in beschouwing, zoals de caleidoscopische representatie-analyses van Meijer (1996a); de analyses van *The Big Sleep* door Bellour, Arts en Delpeut (in de Kuyper, 1980: 118-168); Fiskes (1990) analyse van *The Searchers* en Turners (1999) analyse van *Desperately Seeking Susan*.

Uit al het bovenstaande kunnen we ten slotte concluderen dat de analysemethode die we vooropstellen voor ons representatie-onderzoek onder diverse noemers zou kunnen worden geplaatst, afhankelijk van welk aspect wordt beklemtoond: ‘structuralistisch’, ‘paradigmatisch’, ‘narratief’, ‘semiotisch’, ‘thematisch’, ‘ideologie-kritisch’, (deconstructivistisch) en uiteraard ook ‘mythologisch’, een term die trouwens ook binnen actueel onderzoek van de meest diverse culturele praktijken en ‘teksten’ nog steeds gangbaar is (cf. Johns & Clarke, 2001).

Intertekstuele analyse

Als we aan de structuralistisch-narratieve analyse die we van *Pygmalion/My Fair Lady* zullen uitvoeren in ons vijfde hoofdstuk ook al een post-structuralistisch tintje willen geven, dan is dat zeker het geval met het tweede luik van ons analysemodel en interpretatieproces. In plaats van een ‘filmtekst’²⁶ enkel als een in zichzelf besloten entiteit te zien, willen we recht doen aan het post-structuralistische of postmoderne inzicht dat ‘teksten’ altijd ingebed zitten in andere ‘teksten’.

Intertekstualiteit (cf. noot 30, hoofdstuk 3) werd als begrip in de jaren '60 van de vorige eeuw door Julia Kristeva geïntroduceerd als een vertaling van Bakhtins vroege concept van ‘dialogisme’: de noodzakelijke relatie van elke ‘uiting’ met andere ‘uitingen’ (uiting = geheel van tekens zoals een gesproken zin, een gedicht, een lied, een film, enzovoorts) (Stam, 2000a: 201). Het begrip verwijst tegelijk naar het gegeven dat een ‘lezer’ altijd gevormd is in het licht van al de vroegere verwerkte ‘teksten’, die hem toelaten nieuwe teksten in het licht ervan te begrijpen. En verder refereert intertekstualiteit ook aan de radicale visie dat ‘teksten’ niet zozeer naar de werkelijkheid verwijzen maar vooral of zelfs enkel naar andere teksten. Een ‘tekst’ verwerft betekenis dankzij andere ‘teksten’, en niet dankzij het feit dat hij naar een buitentalige werkelijkheid verwijst (van den Braembussche, 1994: 292-293).

Intertekstualiteit als inbedding van ‘teksten’ in andere ‘teksten’ kan bijzonder ruim worden geïnterpreteerd, zoals mag blijken uit Robert Stams formulering dat “any text that has slept with another text has also slept with all the texts that the other text has slept with” (Stam, 2000b: 154). In zo’n brede opvatting verwijzen films even makkelijk terug naar bronnen uit de Klassieke Oudheid of naar de Bijbel, maar refereren net zo goed aan eigentijdse andere representatievormen zoals muziek, tv-journaals, stripverhalen, computergames, reclame of videoclip. Behalve de begrippen dialogisme en intertekstualiteit zijn er nog andere termen die geïntroduceerd worden, zoals Gérard Genettes begrip ‘transtekstualiteit’. Genette onderscheidt vijf types van transtekstuele relaties, waarvan intertekstualiteit er één is, naast paratekstualiteit, metatekstualiteit, architekstualiteit en hypertekstualiteit. Binnen Genettes classificatie wordt intertekstualiteit wat meer restrictief omschreven als “the effective co-presence of two texts” onder de vorm van citaat, plagiaat en allusie (Genette 1982, in Stam, 2000a: 207-211).

John Fiske beklemtoont dat vooral 'teksten' uit de populaire cultuur²⁷ onvolledig zijn als ze niet in hun intertekstueel functioneren worden gezien. Daarmee bedoelt Fiske dan vooral de relatie tussen een 'tekst' en de gebruikers (receptie). Een 'tekst' circuleert intertekstueel tussen 'primaire teksten' (bv. films), 'secundaire teksten' (bv. reclame, trailers, recensies) en 'tertiaire teksten' die voortdurend in beweging zijn in het alledaagse bestaan (bv. conversaties over films, imiteren van personages uit films, toeristische trekpleisters geconstrueerd door films). Voor Fiske werkt een 'tekst' enerzijds wel naar een gehomogeniseerd geheel van een geprivilegieerde betekenis, maar anderzijds – en in zijn visie belangrijker – bestaat een 'tekst' uit zijn vrije "intertextual reading practices"²⁸ (Fiske, 1989a: 123-127). Eerder al had Fiske een onderscheid gemaakt tussen twee dimensies van intertekstualiteit: de horizontale en de verticale. Horizontale intertekstualiteit manifesteert zich via factoren zoals genre, personages of inhoud. Zo zullen de betekenissen die kijkers toekennen aan iets zoals de horrorfilm sterk verbonden zijn met hun kennis en begrip van andere 'teksten' van hetzelfde type. Verticale intertekstualiteit daarentegen wordt door Fiske in een economische context geplaatst, waarbij hij stelt dat die dimensie het duidelijkst aanwezig is wanneer een bepaalde 'tekst' een andere expliciet promoot. Een goed voorbeeld hiervan is het publiciteitsmateriaal dat de release van een nieuwe film vergezelt, zoals affiches, trailers en begeleidende kritieken. Volgens Fiske helpt dit soort van 'teksten' om de *preferred meaning* van de 'primaire tekst' te mobiliseren en te promoten. Dergelijke 'secundaire teksten' versmallen de diverse potentiële betekenissen van de 'primaire tekst'. Kijkers worden uitgenodigd bepaalde interpretaties te privilegiëren²⁹ (Fiske, 1987). In ons onderzoek analyseren we uiteraard intertekstualiteit in zijn horizontale dimensie, aangezien we de band tussen diverse 'primaire teksten' onderzoeken via verwijzingen, citaten, allusies, structurele kenmerken, enzovoorts.

In verband met het analyseren van intertekstualiteit in ruime zin opgevat, merkt Meijer (1996a) terecht op dat de onderzoeker voor het probleem komt te staan van de begrenzing van het oneindige intertekstuele universum. Hoe blijft het begrip intertekstualiteit praktisch hanteerbaar, vraagt ze zich af, als de intertekstuele relaties oneindig veelvoudig en gecompliceerd zijn, en op die manier nauwelijks interpreteerbaar. Meijer neemt hierin een pragmatische houding aan en wijst op het maken van keuzes in een (inter-) tekstanalyse. De te interpreteren tekst blijft enerzijds altijd het kader waarbinnen functie- en betekenisveranderingen van intertekstuele verwijzingen worden bestudeerd. Anderzijds is intertekstueel onderzoek een interpretatiekader: "Je hoort echo's van andere teksten, je plaatst de tekst in een context (...) dat is een interpretatieve handeling, een keuze, een bewust aangelegd kader (...)" (Meijer, 1996a: 23-24). Een voorbeeld van een keuze die we in ons eigen onderzoek al hebben gemaakt, is de selectie van onze dataverzameling, waarbij we een intertekstualiteit in relatief enge zin lieten spelen: enkel die films die opvallende, duidelijk traceerbare verwijzingen naar *Pygmalion/My Fair Lady* bevatten, zijn overgebleven (zie hiervoor verder: hoofdstuk 6).

Via het intertekstuele luik van onze analyse willen we vooral ontdekken hoe de structuur en de daarmee samenhangende potentiële (dominante) betekenissen in *Pygmalion/My Fair Lady* – alsook de positie m.b.t. de geletterdheidsmythe – eventueel overgenomen worden in de andere films uit onze dataverzameling. We willen nagaan welke variaties of verschuivingen er eventueel ontstaan in de structuur van binaire opposities en welke extra of nieuwe betekenissen in de andere, recentere films worden gecreëerd. Krijgt de *Pygmalion*-intertekst een andere functie doorheen de tijd? Gaat het louter om een oppervlakkige metamorfose van eenzelfde, gelijk gebleven kern, een variatie op hetzelfde thema, of veeleer om een 'transmutatie' (Jacobson, in Steiner: 1996: 34), waarbij andere betekenissen en andere ideologische posities naar voren worden geschoven in de tekstuele structuur? Vooral in dat laatste geval zou het dan gaan om een omwentelende productieve vorm van 'tekst'-hergebruik (cf. Meijer, 1996a: 18). Op basis van een dergelijke intertekstuele analyse en interpretatie kunnen we dan concluderen of de meer recente films de mythe van geletterdheid helpen construeren of veeleer deconstrueren. Binnen dit hele proces letten we tenslotte ook op de aanwezigheid van andere, specifieke "cultuurteksten" of vaste modellen van representatie (Meijer, 1996a: 33), die – zoals het *Pygmalion*-metamorfosemodel – betekenis genereren in de onderzochte films. Dergelijke modellen kunnen in een potentieel activeerbare vorm aanwezig zijn in de gedaante van bredere motieven (bv. de

gedaanteverwisseling, de queeste, ...) of afzonderlijke stereotype/archetypische beelden (bv. de gekke professor, de sullige echtgenoot, de femme fatale, ...).

Concreet laten we ons voor onze intertekstuele analyse en interpretatie inspireren door het onderzoek van verschillende versies van mythen door Lévi-Strauss en door verschillende andere van de in het vorige luik vermelde teksten, die ook een intertekstuele (genre-)component hebben (bv. Wright, Hurd, Meijer, ...). Zoals al eerder gesuggereerd in dit hoofdstuk volgen we ook gedeeltelijk het protocol dat Bruce Lincoln vooropstelt voor het onderzoek van mythen. De stappen die we uit dit protocol overnemen en als leidraad hanteren zijn de volgende:

1. "Establish the categories at issue in the mythic text on which the inquiry is focused. Note also the relations among these categories (including the ways different categorical sets and subsets are brought into alignment), as well as their ranking relative to one another and the logic used to justify that ranking.
2. Note whether there are any changes in the ranking of categories between the beginning of the narrative and its conclusion. Ascertain the logic used to justify any such shifts.
3. Assemble a set of related materials from the same culture area: other variants of the same story, other closely related stories (on the basis of characters, actions, themes, etc.), and other texts in which the same categories are at issue. Establish any differences that exist between the categories and rankings that appear in the focal text and those in these other materials.

(...)

4. Try to draw reasonable inferences about the interests that are advanced, defended, or negotiated through each act of narration. Pay particular attention to the way the categories constituting the social order are redefined and recalibrated such that certain groups move up and others move down within the extant hierarchy.
5. Remember that to treat pointed issues, even in the most manipulative form, is to acknowledge them and to open up possibilities for those with other interests to advance alternate interpretations and thematizations. The enunciation of any mythic variant opens up an arena of struggle and manoeuvre that can be pursued by those who produce (...) other interpretations of the variant." (Lincoln, 1999: 151)³⁰

De eerste twee stappen zijn veeleer van toepassing op onze structuralistisch-narratieve analyse van *Pygmalion/My Fair Lady*. Toch zullen we ook in dat eerste analyseluik al een beperkte, intertekstuele component invoegen, nl. nagaan wat de verschillen zijn tussen het toneelstuk en de film *My Fair Lady*, welke ook al als een andere versie of variant van Shaws *Pygmalion* kan worden gezien, net zoals *Pygmalion* op zijn beurt een (zeer vrije) variant van de gelijknamige Ovidius-metamorfose belichaamt.³¹ Ook aan dat laatste besteden we even aandacht. Verder hebben we de eerste helft van wat in stap drie staat beschreven al doorlopen tijdens de selectie van onze dataverzameling. Ten slotte merken we hier nog op dat we in het kader van ons intertekstuele onderzoek in hoofdstuk zes ook even aandacht zullen besteden aan de manier waarop we onze dataverzameling mogelijk in verband kunnen brengen met de notie 'genre'.

Deel III

Hoofdstuk 5:

Pygmalion in beeld: *My Fair Lady*

Dit hoofdstuk is volledig gewijd aan de analyse en interpretatie van *My Fair Lady* (en *Pygmalion*). Totnogtoe hebben we beide varianten – toneelstuk en filmadaptatie – meestal in één adem genoemd en als één geheel vermeld: *Pygmalion/My Fair Lady*.

Dit is te verantwoorden voor wat betreft de verhaallijn aangezien de musical-filmversie *My Fair Lady* uit 1964 de tekst van het toneelstuk in hoge mate trouw blijft. Daarbij moeten we wel voor ogen houden dat de ‘definitieve’, meest gelezen uitgave van het toneelstuk in feite een mix is van het oorspronkelijke toneelstuk uit 1913 en van de extra sequenties die Shaw er (als medescenarist) aan toevoegde met het oog op de Engelse filmversie uit 1938, – een hybride tekst die uiteindelijk gepubliceerd werd in 1941 en de basis vormde voor de populaire Penguin-editie van *Pygmalion* (Martin, 2001: 40-41). Een vergelijking tussen de verhaallijn van *My Fair Lady* en die van *Pygmalion*, komt dus eigenlijk grotendeels neer op een vergelijking tussen de filmversie uit 1964 en Shaws uitgebreide filmscenario uit 1938 (met dien verstande dat die laatste uiteraard de songs en de muziek van Lerner en Loewe mist¹). Martin stelt in dit verband dan ook duidelijk: “entire sections of dialogue are identical, the basic lines of production design remain the same from one film to the other” (Martin, 2001: 50). Desondanks zullen we de twee-eenheid *Pygmalion/My Fair Lady* in dit hoofdstuk uit elkaar halen om te wijzen op één voor ons onderzoek belangrijk en relevant verschilpunt tussen het toneelstuk *Pygmalion* en de filmversie *My Fair Lady* én om uiteraard onze analyse toe te spitsen op de visuele adaptatie die *My Fair Lady* is.

Achtereenvolgens bieden we in dit hoofdstuk de volgende zaken aan: een beknopte samenvatting van het toneelstuk *Pygmalion*, een korte intertekstuele vergelijking – toegespitst op één relevant verschilpunt – tussen *Pygmalion* en *My Fair Lady*, onze analyse van *My Fair Lady* aan de hand van structurele binaire opposities en twee verschillende daaraan gekoppelde interpretaties, en tenslotte een conclusie over de positie die de film (én het toneelstuk) inneemt m.b.t. de mythe van geletterdheid.

Shaws *Pygmalion*: synopsis²

Eerste akte³

Op een zomeravond schuilen verschillende mensen voor een hevige regenstorm in een portiek van een kerk in Covent Garden, Londen. Freddy, een jongeman uit de hogere middenklasse, tracht een koets te pakken te krijgen zodat hijzelf en zijn moeder en zuster naar huis kunnen na een avondje theater. Freddy botst hierbij per ongeluk op Eliza, een eenvoudig bloemenverkoopster, dat haar waar aan de man tracht te brengen op het marktplein.

Een andere persoon die eveneens schuilt voor de regen waarschuwt Eliza dat zij bespied wordt door iemand die voortdurend notities neemt. Die laatste blijkt professor Higgins te zijn, een foneticus. Als taalwetenschapper koestert hij een bijzondere interesse voor de specifieke accenten en dialecten van de omstaanders. Er ontstaat een levendige discussie tussen Higgins en Eliza, die volgens de professor alleen maar walgelijke klanken uitstoot. Ook kolonel Pickering, eveneens een liefhebber van dialecten, zo blijkt later, heeft het gesprek gevolgd.

Higgins bluft dat hij Eliza in drie maanden tijd zou kunnen leren spreken als een hertogin of haar zelfs een positie zou kunnen bezorgen als winkeljuffrouw, “which requires better English”.

Sarcastisch voegt hij er nog aan toe dat hij er zelfs zou in slagen het bloemenverkoopstertje te laten doorgaan voor “the Queen of Sheba”. Uiteindelijk wordt het gekibbel tussen Eliza en Higgins beëindigd, waarna die laatste met kolonel Pickering verdwijnt om samen een hapje te eten.

Tweede akte

De volgende morgen klopt Eliza aan bij de residentie van Higgins in Wimpole Street. Ze wil dat Higgins haar beschaafd leert spreken zodat ze “a lady in a flower shop” kan worden. Zo hoeft ze niet langer op de hoek van de straat met bloemen te leuren. Pickering verblijft ook in het huis en hij wedt met Higgins dat die er niet zal in slagen Eliza tot een deftige dame om te vormen en haar te introduceren op het tuinfeest van de ambassadeur. Hierop laat Higgins zich verleiden om Eliza’s mentor te worden en aanvaardt de weddenschap. Hij vraagt zes maanden de tijd om Eliza te kunnen laten doorgaan voor een hertogin. Zijn huishoudster krijgt het verzoek om Eliza te wassen en nieuwe kleren aan te trekken.

Eliza’s vader, vuilnisman Alfred Doolittle, belt aan bij Higgins in de hoop dat hij wat geld kan loskrijgen in ruil voor zijn dochter. Na heel wat discussie gaat Higgins ermee akkoord om hem 5 pond te geven. Kort daarna begint Higgins Eliza les te geven in de juiste uitspraak en beschaafde omgangsvormen.

Derde akte

Na verloop van tijd neemt Higgins Eliza mee naar het huis van zijn moeder om te zien of zij kan doorgaan voor een dame in aanwezigheid van gasten. De gasten in kwestie zijn de Eynsford Hills, de familie die toentertijd in de regen wachtte op een koets in Covent Garden, maar geen van hen herkent Eliza als het arme bloemenmeisje. Freddy, de zoon, is gefascineerd door haar verschijning. Eliza spreekt met een zeer correct accent, maar verrast de gasten door haar levendige en akelige beschrijving van de dood van haar tante. Achteraf merkt mevrouw Higgins op dat Eliza nog niet klaar is om zich in de hogere klassen te begeven. Zij beweert tevens dat Henry een probleem heeft omdat hij niet nagedacht heeft over de toekomst van het meisje. Wat moet er van haar worden zonder het inkomen dat past bij een dame?

Uiteindelijk loopt de termijn van de weddenschap ten einde en Eliza ondergaat andermaal een – deze keer beslissende – vuurproef wanneer zij op een Londens ambassadefeest verschijnt, geëscorteerd door Higgins en kolonel Pickering. Zij doorstaat de beproeving wonderwel, oogt bewonderende blikken van de aanwezige *high society* en wordt zelfs voor een Hongaarse prinses aanzien. Niemand herkent in haar het arme bloemenverkoopstertje van weleer, Higgins wint zijn weddenschap.

Vierde akte

Na afloop van het bal, terug in Higgins’ huis, vieren beide mannen hun succes. Higgins beschouwt Eliza als niets meer dan zijn ‘creatie’ en houdt geenszins rekening met de gevoelens van zijn discipel. Eliza ontsteekt in woede tegen een verbijsterde Higgins en ze begint wanhopig te huilen. Ze voelt zich gebruikt, in de steek gelaten, vreest voor haar toekomst en vraagt zich af wat er van haar moet worden. Terugkeren naar de straat is een onmogelijkheid geworden, maar ze voelt ook dat ze in haar nieuwe biotoop, die van de betere kringen, niet thuishoort.

Eliza verlaat het huis en ontmoet Freddy Eynsford Hill, die op haar verliefd is en buiten rondhing. Ze kussen, dwalen door de straten en nemen uiteindelijk een taxi naar Wimbledon Common.

Vijfde akte

Als Higgins de volgende ochtend merkt dat Eliza nog steeds verdwenen is, belt hij de politie en gaat naar het huis van zijn moeder. Hij is verbaasd als hij hoort dat Eliza zich daar bevindt. Plots belt Eliza's vader aan om Higgins uit te nodigen op zijn huwelijk. Alfred Doolittle heeft net als zijn dochter een metamorfose ondergaan, gekleed als hij is in dure kleren. Hij verwijt Henry dat die hem respectabel heeft gemaakt, waardoor hij zijn eigen leven niet meer in handen heeft. Hij voelt zich nu ongelukkig, overgeleverd als hij is aan "middle class morality". Het blijkt dat Higgins een rijke vriend – stichter van Moral Reform Societies – schertsend verteld had dat de meest originele moralist in Engeland de eenvoudige vuilnisman Alfred Doolittle was. Kort daarna liet die Alfred een klein fortuin na.

Dan komt Eliza binnen en zij vertelt Higgins dat zij, ondanks haar nieuwe beschaafde omgangsvormen, voor hem altijd een bloemenverkoopstertje zal blijven omdat hij haar altijd als een bloemenverkoopstertje zal behandelen. Dit in tegenstelling tot kolonel Pickering die haar, zoals ze zelf zegt, met respect behandelt als een dame. Higgins tracht zich te verdedigen en zegt dat hij iedereen op dezelfde manier behandelt. Hij beweert Eliza te missen en tracht haar te overtuigen om terug te keren naar zijn huis, waar ze samen met Pickering als gelijken zouden kunnen wonen. Eliza stemt niet toe en vertelt Higgins dat ze weldra met Freddy zal trouwen, zodra ze hem financieel kan steunen. Ze bluft dat ze zelf een baan zal zoeken als lerares in de fonetiek. Daarna verdwijnt ze met mevrouw Higgins naar het huwelijk van haar vader.

Nawoord

Om voldoende duidelijk te maken dat er geen *happy end* in de vorm van een romantische relatie tussen Eliza en Higgins zou volgen, schreef Shaw nog een nawoord waarin hij Eliza's verdere levensloop schetst als vrouw van Freddy. Samen openen ze een bloemenwinkel gefinancierd met de hulp van Pickering.

Shaws *Pygmalion* versus *My Fair Lady*

De bovengeschetste verhaallijn van *Pygmalion* is in belangrijke mate ook van toepassing op *My Fair Lady*. Zoals eerder gesteld, gaan we hier eerst even in op één opmerkelijk en relevant verschil tussen Shaws toneelstuk en de musical-filmversie. Van de verschillen die er bestaan tussen beide versies⁴, is voornamelijk het slot belangrijk om apart in beschouwing te nemen in het kader van ons onderzoek. "The history of *Pygmalion* was to develop into a struggle over this ending", leren we bij Shaws biograaf Michael Holroyd (1989: 332).

In *Pygmalion* streeft Shaw ernaar om een romantisch einde te vermijden⁵. Eliza beklemtoont haar onafhankelijkheid en eigen wil door Higgins te confronteren met zijn egocentrische en onverschillige gedrag, door hem uiteindelijk de rug toe te keren en – zoals uit het nawoord blijkt – door te kiezen voor een leven aan de zijde van de jonge Freddy Eynsford Hill. Higgins vindt een huwelijk met de zwakke en berooide Freddy een belachelijk vooruitzicht m.b.t. Eliza en hij spoort haar aan om terug te keren naar zijn huis in Wimpole Street, waar hijzelf, Pickering en Eliza verder zouden kunnen leven als "three old bachelors instead of only two men and a silly girl" (132)⁶. De laatste woordenwisseling tussen Eliza en Higgins eindigt met een spottend lachende Higgins: "Nonsense: she's going to marry Freddy. Ha ha! Freddy!! Ha ha ha ha ha!!!!!" (133).

De filmversie van *Pygmalion* uit 1938 introduceerde echter, tegen de wil in van Shaw die enkel mede-scenarist was, een meer romantisch geïnspireerd einde door Eliza aan het slot terug te laten keren naar Higgins, i.p.v. hem achter te laten.⁷ In zijn woning ontvangt Higgins haar treiterig met de beroemde slotzin: "Where the devil are my slippers?", een verwijzing naar een eerdere woordenwisseling tussen de protagonisten over Higgins zoek geraakte pantoffels, en naar Higgins egocentrische gewoonte om Eliza voor allerlei klusjes en praktische problemen in de

huishouding te laten opdraven tijdens haar verblijf in Wimpole Street. Die slotzin werd door de scenarist Alan Jay Lerner en regisseur George Cukor overgenomen voor *My Fair Lady*. In combinatie met de songs in die musical-film – in het bijzonder ook Higgins' slotlied *I've Grown Accustomed to Her Face*, waarin hij beklemtoont hoezeer hij Eliza mist na haar vlucht – krijgt de hereniging een zo mogelijk nog suggestiever einde, dat wijst in de richting van een romantische affaire of huwelijk tussen Higgins en Eliza. In die zin sluit *My Fair Lady* sterker aan bij de *Pygmalion*-mythe van Ovidius, kunnen we stellen, waarin Pygmalion nog lang en gelukkig leeft met zijn tot leven gewekte vrouwelijke standbeeld. Ook Higgins is er als Pygmalion-figuur in *My Fair Lady* in geslaagd om zijn kunstwerk (Eliza) in de perfecte vrouw om te toveren, althans voor wie in deze interpretatie wil meegaan (Martin, 2001: 45).

Shaw zelf verafschuwde het *happy ending* dat de meeste kijkers het liefst wilden zien (Martin, 2001: 44). Lang voordien al had hij instructies gegeven bij theateropvoeringen van het stuk dat er geen "sentimental nonsense" m.b.t. de relatie tussen Higgins en Eliza mocht voorkomen: "Eliza married Freddy and the notion of her marrying Higgins is disgusting", vertelde Shaw aan de Oostenrijkse schrijver en vertaler Siegfried Trebitsch (Holroyd, 1989: 331-332). Hoezeer Shaw worstelde met de romantisch gekleurde verwachtingen van zijn publiek (en sommige critici) ten aanzien van het einde van *Pygmalion*, bewijst het nawoord dat hij in de definitieve versie van zijn stuk opnam. Daarin lezen we de volgende scherpe veroordeling van *happily-ever-after*-formules:

"The rest of the story need not be shewn in action, and indeed, would hardly need telling if our imaginations were not so enfeebled by their lazy dependence on the ready-mades and reach-me-downs of the ragshop in which Romance keeps its stock of 'happy endings' to misfit all stories." (Shaw, 1913/1941/2000: 134)

In dat nawoord verdedigt Shaw tevens de keuze van Eliza voor Freddy vanuit haar vrouwelijke natuur en jeugd, en vanuit haar besef dat Higgins als overtuigd vrijgezel, met bovendien een sterke moederbinding, in geen geval een geschikte partner kan zijn.

Het feit dat Shaw zelf zijn stuk van de ondertitel "A Romance in Five Acts" had voorzien, suggereerde volgens hemzelf in elk geval geen liefdesrelatie tussen de protagonisten. Met het begrip *romance* wilde hij enkel aangeven dat *Pygmalion* handelde over de 'onwaarschijnlijke' geschiedenis van een eenvoudig meisje dat een bijzondere transformatie ondergaat onder leiding van een welgestelde en geletterde heer (Shaw, 1913/1941/2000: 134). "I call it a romance (...) because it is the story of a poor girl who meets a gentleman at a church door and is transformed by him into a beautiful lady. That is what I call romance", bekemtoonde Shaw tegenover een reporter (Holroyd, 1989: 331). Met een daaruit automatisch voortvloeiende erotische relatie of huwelijk had dit, volgens hem, niets te maken.

Aan de problematiek van het slot van *Pygmalion* en *My Fair Lady* is in de loop der tijd heel wat aandacht besteed, waarbij de ene criticus of onderzoeker een huwelijk van Eliza met Freddy onwaarschijnlijk achtte (bv. Cassirer, 1983), terwijl een andere dan weer een huwelijk of romantische relatie met Higgins allesbehalve evident vond (bv. Martin, 2001). De eerste beklemtoont daarbij de logische dramatische structuur van het stuk, waarbij een nevenpersonage niet zomaar op het einde in een 'hoofdrol' kan opduiken, terwijl de tweede onder meer vanuit een feministisch standpunt een huwelijk met en afhankelijkheid van Higgins (maar eigenlijk ook een huwelijk *tout court*) verguist.

Met het oog op ons representatie-onderzoek is dit alles belangrijk omdat het einde van de 'Pygmalion-films' – de manier waarop er al dan niet bemiddeld wordt tussen binaire opposities – een belangrijke indicatie kan zijn over de positie die een specifieke film inneemt m.b.t. de mythe van geletterdheid. We zullen dan ook telkens speciale aandacht besteden aan het slot van de door ons onderzochte films.

My Fair Lady: binaire opposities

Een herhaalde *screening* van *My Fair Lady*, waarbij we zowel de personages (narratieve verloop), de *mise-en-scène* als de cinematografie onder de loep nemen, levert ons een uitgebreide lijst van de volgende betekenisverlenende structurele dichotomieën op:

Higgins ⇔ Eliza
Wimpole Street ⇔ Tottenham Court Road/Lisson Grove
Binnen ⇔ buiten
Privé/privaat ⇔ openbaar/publiek
Standaardtaal ⇔ dialect
Elaborated code ⇔ *restricted code*
Mentor ⇔ 'leerling'
Schepper ⇔ creatie
Subject ⇔ object
Man ⇔ vrouw
seksueel beschikbaar ⇔ seksueel onbeschikbaar
Rijk ⇔ arm
Luxueus ⇔ schamel
Rein ⇔ vuil
Mooi ⇔ lelijk
Licht ⇔ donker
Kleurrijk ⇔ grauw
Technologisch ⇔ pretechnologisch
Vrije tijd ⇔ werk
Stilte ⇔ lawaai
Rustig ⇔ druk
LEISURE CLASS ⇔ *WORKING CLASS*

CONCREET

Verfijnd ⇔ grof
Mondain ⇔ volks
Gecultiveerd ⇔ ruw
'Hoge'(dominante) cultuur ⇔ 'lage' (populaire) cultuur
Beschaafd ⇔ primitief
Aantrekkelijk ⇔ onaantrekkelijk
Conventioneel ⇔ onconventioneel
Gedisciplineerd ⇔ ongedisciplineerd
Orde ⇔ chaos
Onafhankelijk ⇔ afhankelijk
Vrij ⇔ onvrij
Veilig ⇔ onveilig
Stabiel ⇔ onstabiel
Sterk ⇔ zwak
Actief ⇔ passief
Zelfzeker ⇔ onzeker
Dominant ⇔ onderdanig
Rationeel ⇔ emotioneel
Moreel ⇔ amoreel
Goed ⇔ kwaad
Superieur ⇔ inferieur
Volmaakt ⇔ onvolmaakt

Ervaren ⇔ onervaren/naïef
Gekunsteld/artificieel ⇔ spontaan/natuurlijk
Norm ⇔ afwijking
Wij ⇔ zij
Insider ⇔ Outsider
Zelf ⇔ ander(s)
Essentie ⇔ schijn
Geest ⇔ lichaam
Bezieling ⇔ destructie
BEZIELD ⇔ ONBEZIELD
GELETERD ⇔ ONGELETERD

ABSTRACT

LEVEN ⇔ DOOD
CULTUUR ⇔ NATUUR

We hebben de bovenstaande structuur⁸ opgedeeld in twee groepen. De eerste groep bevat veeleer concrete categorieën die we aan specifieke tekstuele elementen kunnen koppelen. Die categorieën kunnen tot op zekere hoogte ingebed worden in de dichotomie 'leisure class' – 'working class'. De tweede reeks van binaire opposities (meestal antoniemen) is samengesteld uit meer abstracte categorieën of waarden, die samen eveneens een reeks van connotaties belichamen die met de categorieën 'geletterd' en 'ongetletterd' worden geassocieerd en 'geletterdheid' zo een mythisch karakter verlenen. Die connotaties of cultuurspecifieke betekenissen krijgen een meer concrete vorm in de dichotomieën uit de eerste groep. Tenslotte kunnen we aan de hand van specifieke tekstuele elementen ook nog de abstracte begrippenparen 'cultuur' – 'natuur' en 'leven'-'dood' onderscheiden, waarop de andere categorieën of waarden – in het bijzonder 'geletterd' en 'ongetletterd' – uiteindelijk worden teruggevoerd en waardoor ze deels worden 'genaturaliseerd'.

In wat volgt zullen we de bovengeschetste structuur van *My Fair Lady* (en dus ook grotendeels van *Pygmalion*) nader toelichten. Daarbij geven we eerst een *preferred reading*, waarna we vervolgens een meer deconstructivistisch geïnspireerde, oppositionele 'lezing' geven, al merken we hierbij op dat het onderscheid tussen beide niet strikt kan worden volgehouden, zoals zal blijken. Tijdens onze toelichting zullen we beide reeksen van binaire opposities en hun onderlinge associaties behandelen alsook tot op zekere hoogte de hiërarchische verhoudingen binnen de dichotomieën zelf. Dit zal ons uiteindelijk toelaten om ideologische boodschappen te detecteren en de positie van *My Fair Lady* (en *Pygmalion*) te bepalen m.b.t. de mythe van geletterdheid.

Geletterdheid als 'bezieling' en empowerment

De Covent Garden-sequentie

Reeds vanaf de eerste sequentie van *My Fair Lady*, waarin de protagonisten worden geïntroduceerd, zien we de tegenstelling tussen twee *Discourses* opduiken, waarin de ene groep personages geletterd is en de andere ongetletterd, en die de hele verhaalstructuur ondersteunt. Die *Discourses* kunnen we benoemen als enerzijds de *leisure class*⁹ en anderzijds de *working class*.

Professor Henry Higgins, kolonel Pickering en de familie Eynsford-Hill behoren duidelijk tot de eerste groep, terwijl het bloemenverkoopsterkje Eliza Doolittle en een aantal omstaanders tot de tweede groep behoren. De meest opmerkelijke betekenaars van die tweedeling, die we in deze

Covent Garden-sequentie terugvinden, zijn het taalgebruik, het soort activiteit die de personages ontplooiën, de kledij en het specifieke gebruik van kleur en licht.

Van meet af aan wordt tussen de protagonisten en nevenpersonages een belangrijke tegenstelling qua idioom geïntroduceerd: Higgins, Pickering en de Eynsford Hills hanteren standaardtaal, terwijl Eliza alsook heel wat andere omstaanders op het marktplein dialect spreken. Higgins geeft trouwens onmiddellijk een demonstratie van zijn kunnen als foneticus door de uitspraak van diverse personages op akelig precieze manier te koppelen aan hun woonplaats of plaats van herkomst: “I can place any man within six miles. I can place him within two miles in London. Sometimes within two streets” (26).¹⁰ Bovendien wordt in deze sequentie tegelijk een bredere dichotomie opgezet tussen wat we, met de termen van Basil Bernstein, een *elaborated code* kunnen noemen – gebruikt door de leden van de *leisure class* – en een *restricted code*, die veeleer eigen is aan de *working class*. Kenmerkend voor beide codes zijn de volgende elementen:

Elaborated Code	Restricted Code
middle classes grammatically complex varied vocabulary complex sentence structure careful use of adjectives and adverbs high-level conceptualization logical use of qualifications users aware of code	working classes grammatically simple uniform vocabulary short, repetitious sentences little use of adjectives and adverbs low-level conceptualization emotional little use of qualifications users unaware of code

(Bernstein, in Asa Berger, 1991: 24)

Hoewel men zou kunnen betogen dat ook dialecten een zekere graad van complexiteit niet ontzegd kunnen worden, is de bovenstaande visie voor ons tot op zekere hoogte bruikbaar omdat ze eigenlijk de visie van Higgins m.b.t. taalgebruik en sociale klasse goed weergeeft. Diens denigrerende houding t.o.v. Eliza suggereert immers zijn geloof in een complexer en hoogstaander idioom. Higgins verdedigt “the language of Shakespeare and Milton and The Bible” tegenover het “kerbstone English” dat Eliza spreekt, een beperkt en sociaal gestigmatiseerd taaltje “that will keep her in the gutter to the end of her days” (27). Vooral het laatste kenmerk in de tabel is uiteraard ook in het bijzonder van toepassing op de figuur van Higgins zelf, die zich als foneticus zeer bewust is van de verschillen in taalgebruik die de elite en de *working class*, zoals gerepresenteerd in de film, van elkaar scheiden.¹¹

De vernederende toon waarop Higgins het heeft over Eliza’s taalgebruik (“this detestable boohooing”, 27) maakt niet alleen de onderlinge hiërarchie tussen de categorieën standaardtaal en dialect duidelijk, maar relateert die dichotomie ook ontegensprekelijk aan andere, waardegeladen categorieën of connotaties. Standaardtaal (en aldus ook de *leisure class*) wordt door Higgins uitspraken impliciet geassocieerd met noties als ‘verfijnd’, ‘gecultiveerd’, ‘beschaafd’, ‘aantrekkelijk’, ‘superieur’ en ‘hoge’ cultuur. Dialect en het gebruik van een *restricted code* worden vereenzelvigd met karakteristieken als ‘grof’, ‘ruw’, ‘primitief’, ‘onaantrekkelijk’, ‘inferieur’ en ‘lage’ cultuur. Standaardtaal wordt gerepresenteerd als de superieure norm waarvan Eliza’s dialectische taalgebruik een afwijking vormt en doordat het (vertel)perspectief in deze sequentie vooral bij de figuur van Higgins ligt, zet de film eveneens een dichotomie op tussen ‘*insiders*’ en ‘*outsiders*’, tussen ‘wij’ en ‘zij’, tussen het normerende en gloriërende ‘zelf’ en de te hervormen en beklagenswaardige ‘andere’. Uiteindelijk wordt de dichotomie ‘standaardtaal’-‘dialect’ teruggevoerd op de abstracte en universele binaire oppositie ‘cultuur’-‘natuur’. Het zijn meer bepaald de volgende woorden van Higgins m.b.t. tot Eliza die een dergelijke transpositie suggereren:

“A woman who utters such depressing and disgusting sounds has no right to be anywhere – no right to live. Remember that you are a human being with a soul and the divine gift of articulate speech (...) and don't sit there crooning like a bilious pigeon.” (27)

Hier zien we duidelijk hoe Higgins een onderscheid maakt tussen het menselijke (= cultuur) en het dierlijke (=natuur). De implicatie van zijn uitspraak is dat diegenen die een zuivere taal hanteren – zoals Higgins zelf – bezielde wezens zijn, voorzien van een ‘goddelijke giff’, terwijl zij die ‘deprimerende’ en onzuivere (dialect-)klanken uitstoten – zoals Eliza – nauwelijks hoger mogen worden ingeschat dan een ‘knorrige duif’. Even later wordt Eliza zelfs herleid tot het niveau van een “squashed cabbage leaf” (27), een levenloos iets in tegenstelling tot de bezielde staat van de standaardtaalspreker die een *elaborated code* weet te hanteren. Door ze te wortelen in de universele binaire oppositie ‘cultuur’-‘natuur’ ‘naturaliseert’ Higgins de eerder vermelde positieve connotaties van standaardtaal versus de negatieve connotaties van dialect. Jean Reynolds beschrijft dit proces van naturalisatie als volgt:

“The insults that Higgins directs at Eliza are linguistic evidence of the ‘naturalization’ process that British class structure has undergone: he can throw epithets at her with no fear of reprisal or contradiction. Eliza’s low status seems ‘primary’ – the unchangeable result of heredity (...)” (Reynolds, 1999: 24)

Ook Eldred en Mortensen leiden uit Higgins’ hele performance en de manier waarop hij Eliza behandelt onderliggende dichotomieën tussen ‘beschaafd’-‘primitief’ en ‘cultuur’-‘natuur’ af: “Henry believes in a primitive/civilized distinction (...) finally, he is Culture, and Eliza that savage Other” (Eldred & Mortensen, 1992: 527).

De Covent Garden-sequentie levert verder eveneens heel wat aanwijzingen op dat de *leisure class-Discourse* waarvan Higgins en Pickering (en de Eynsford-Hills) deel uitmaken een *dominant Discourse* is. Controle en beheersing van die *Discourse* leveren aanzienlijke status, macht en geld op. Afgezien van Higgins eerder vermelde uitspraken, krijgt dit concreet gestalte in de houding die de leden van de *working class*-omstaanders, samen met Eliza aannemen ten opzichte van Higgins (en Pickering). Die houding kunnen we omschrijven als een mengeling van angst, onderdanigheid, lichte spot, fascinatie en verstomming. Eerst wordt het vermoeden geuit dat Higgins een soort politieagent is, waarbij Eliza een smeekbede richt tot Pickering om haar te beschermen. Ze beklemtoont dat ze niets verkeerd heeft gedaan door alleen maar bloemen op straat te verkopen: “I’m a good girl, I am” (24). Nadat Higgins zich geout heeft als wetenschapper (foneticus) luisteren de omstaanders ongelovig naar zijn vertoning.

De status, macht en financiële rijkdom die de *leisure class* tentoonspreidt, komt niet alleen tot uiting in taalgebruik en attitude, maar eveneens in het uiterlijke voorkomen van de personages, met name in de kledij die we te zien krijgen. *My Fair Lady* opent met een reeks shots waarin we die leden van de *leisure class* in avondkledij uit een theatervoorstelling zien schrijden. De hoge hoeden van de heren en de rijkelijke avondjurken, juwelen en mantels van de dames, vervaardigd uit kostbare materialen, steken scherp af tegen de schamele, armoedige jassen en schorten van de werkende klasse op het marktplein. Een opvallend verschil in kleurgebruik sluit daarbij aan: de outfits van de (vrouwelijke) theatergangers wedijveren met elkaar in kleurenpracht, terwijl de grauw-getinte kledij van de menigte op straat de boventoon voert. Dit gegeven wordt ondersteund en versterkt door het specifieke gebruik van licht: we zien een overgang van het fel verlichte theatergebouw met het bont gekleurde publiek naar het donkere, druilerige marktplein, waarop grijs- en bruintinten overheersen. De dichotomieën ‘kleurrijk’-‘grauw’ en ‘licht’-‘donker’¹² worden op die manier in de hele Covent Garden-sequentie geassocieerd met connotaties als ‘mondain’ tegenover ‘volks’.

Het is in dit verband eveneens veelbetekenend dat de elite gerepresenteerd wordt in een activiteit die tot de sfeer van de vrije tijd behoort (i.e. theaterbezoek), terwijl de *working class* aan het werk is (i.e. leuren met bloemen, laden en lossen, ...). Die dichotomie ‘vrije tijd’-‘werk’ blijft de hele film door als structurerend principe aanwezig. Tenslotte merken we op dat ook de auto’s (taxi’s) die af

en aan rijden om het mondaine publiek op te pikken, belangrijke betekenaars zijn die de overkoepelende dichotomie tussen de *leisure class* en de *working class* ondersteunen. 'Technologische' betekenaars zijn eveneens overvloedig aanwezig in de volgende, belangrijke sequentie, meer bepaald in die ten huize van Higgins in Wimpole Street.

De Wimpole Street-sequentie

De lang uitgesponnen Wimpole Street-sequentie¹³ bevestigt de meeste van de reeds besproken dichotomieën en voegt nog enkele andere structurerende polariteiten toe. Deze sequentie toont ons hoe Eliza in een aanbeld bij de residentie van Higgins in Wimpole Street om te vragen of ze spraaklessen kan krijgen. Ze wil deftig leren spreken zodat ze "a lady in a flower shop" kan worden in plaats van bloemen te moeten verkopen "at the corner of Tottenham Court Road" (38). Mrs. Pearce, de huishoudster, omschrijft Eliza als ordinair, "a common girl" (36) met een 'afschuwelijk' accent¹⁴. Higgins, in het gezelschap van Pickering, zet onmiddellijk de tegenstelling tussen Wimpole Street en Eliza's plaats van herkomst – Lisson Grove – in de verf door afwijzend te stellen dat hij de avond ervoor al meer dan genoeg van haar "Lisson Grove lingo" (37) heeft opgevangen. Even later verwijst hij trouwens nogmaals denigrerend naar haar afkomst door haar "slum prudery" te verwijten (in Shaws stuk: "Lisson Grove prudery", 41).

Higgins' grote en rijkelijk gedecoreerde herenhuis in Wimpole Street is een belangrijke betekenaar van rijkdom tegenover de veeleer armoedige en eenvoudige omgeving waarin Eliza zich beweegt op straat. Deze sequentie zet een belangrijke dichotomie tussen 'binnen' en 'buiten' alsook tussen 'privé' en 'openbaar' op, die ook al in de Covent Garden-sequentie tot op zekere hoogte werd geïntroduceerd. In *My Fair Lady* wordt de *leisure class* vooral gerepresenteerd in luxueuze, heldere, veilige, private binnenruimtes, terwijl de *working class* doorgaans buiten in de minder geborgen, drukke, openbare ruimte wordt gesitueerd. Zelfs wanneer de *leisure class* zich buiten bevindt, is het vooral in semi-openbare, beschutte plaatsen, zoals de Ascot-races of het veelvuldige gebruik van koetsen en taxi's om zich te verplaatsen, aantonen.

Andere, meer specifieke elementen dragen in de Wimpole Street-sequentie bij tot al eerder geïntroduceerde binaire opposities zoals 'rijk'-'arm' en 'beschaafd'-'primitief': Higgins' dienstpersoneel en zijn bibliotheek, – een ontegensprekelijke betekenaar van Higgins' culturele geletterdheid en status van wetenschapper. Verder zet deze sequentie nog een andere dichotomie op, die ook al deels werd geïntroduceerd in de Covent Garden-sequentie, nl. die tussen 'technologie' en 'afwezigheid van technologie'. Higgins' spraaklaboratorium en de verschillende vreemde toestellen erin (laryngoscoop, fonograaf, stemvorken, ...), de telefoon¹⁵ en de voor die tijd moderne badkamerinstallatie, kunnen in dit verband worden vermeld als elementen die eveneens bijdragen tot connotaties van rijkdom en beschaving.

Nadat Higgins, uitgedaagd door Pickering, de weddenschap aanvaardt heeft om Eliza in zes maanden tijd om te toveren van "draggetailed guttersnipe" tot "duchess" (41), wordt via die badkamer ook de dichotomie 'rein'-'vuil' duidelijk naar voren geschoven. Eliza wordt – zeer tegen haar zin – verplicht een bad te nemen en nieuwe kleren aan te trekken, zodat ze presentabel is om een lange periode in Higgins' huis te verblijven terwijl ze spraaklessen krijgt. Eliza is in de ogen van Higgins immers "deliciously low, so horribly dirty" (40). En Mrs. Pearce doet er nog een schepje bovenop: "You know you can't be a nice girl inside if you're dirty outside"¹⁶ Het bad betekent het startschot van de metamorfose die Eliza zal ondergaan in de loop van de daaropvolgende maanden. In het algemeen straalt de leefwereld en levensstijl van de vrijgezellen Higgins en Pickering gedisciplineerdheid en orde uit, alsook stabiliteit en rationaliteit, terwijl Eliza's bestaan geassocieerd wordt met chaos, instabiliteit en emotionaliteit, zoals gesuggereerd wordt door haar bijwijlen hysterische gedrag en familiale achtergrond.

De dichotomie tussen de *leisure class* en de *working class* wordt in de Wimpole Street-sequentie door Higgins nog wat sterker in de verf gezet door het droombeeld dat hij Eliza voorschotellet. Higgins beklemtoont dat als Eliza zich inzet voor haar spraaklessen, ze in een wereld van "chocolates, and taxis, and gold, and diamonds (45) zal terechtkomen, een wereld van

ongebreidelde luxe, comfort en verwennerijen. Die levensstijl van de *leisure class* wordt door Higgins in scherpe tegenstelling geplaatst tot Eliza's leefwereld tot dan toe, die hij kortweg karakteriseert als "the gutter" (44). Die *working class*-wereld wordt eveneens geassocieerd met alcoholmisbruik, zoals mag blijken uit Higgins' uitspraak: "She'll only drink if you give her money", wat door Eliza heftig wordt tegengesproken: "Oh you are a brute. It's a lie: nobody ever saw the sign of liquor on me" (43). Ondanks het feit dat Eliza niet ongeletterd is in de strikte zin dat ze niet zou kunnen lezen of schrijven, zien we hier mogelijk een echo van de oude, vermeende band tussen ongeletterdheid, de werkende klasse en alcoholisme (cf. Graff, 1979)¹⁷. Verder laat ook deze sequentie zien hoe standaardtaal en de *elaborated code* als superieur en verheven worden geconnoteerd. Zo gebruikt Higgins de volgende woorden als aanmoediging voor Eliza tijdens zijn uitspraaklessen: "The majesty and grandeur of the English language is the greatest possession we have. The noblest thoughts that ever flowed through the hearts of men are contained in its extraordinary, imaginative and musical mixtures of sounds. And that is what you set yourself out to conquer, Eliza."

Uiteraard roept de Wimpole Street-sequentie ook nog een andere, essentiële dichotomie op, nl. die tussen 'mentor' en 'leerling', en daarmee samenhangend die tussen 'schepper' en 'creatie', 'subject' en 'object'. Door het opzetten van de eerder genoemde weddenschap ondergaat Eliza gedurende zes maanden een "experiment in teaching" (45), waarbij Higgins haar gids is in een wereld van vreemde klanken en woorden. Als mentor is Higgins de sterke, zelfzekere en ervaren figuur die een aanvankelijk angstige, onzekere en wat naïeve 'leerling' tegenover zich heeft. De aartsmoeilijke oefeningen en uitputtende lessen vallen Eliza nog zwaarder doordat Higgins zich als een ware slavendrijver en egocentrische bruut gedraagt tegenover haar. Dit komt vooral tot uiting in bepaalde *literacy events* die niet zelden op een inventieve en humoristische manier worden gevisualiseerd. Zo wordt bijvoorbeeld het correct 'aanblazen' van de letter 'h' wel heel erg letterlijk genomen wanneer Eliza aan de hand van een al dan niet opflakkerende waakvlam aangepaste zinnen moet oefenen. De educatieve principes van Higgins kunnen meer dan eens herleid worden tot sarcastisch en tiranniek schelden, dreigen, bevelen en drillen zoals ook Eldred en Mortensen opmerken: "Henry works through paternalistic condescension and threats, seeing education as a system of ownership and orders" (Eldred & Mortensen, 1992: 518).

Higgins handelt vooral uit een soort van "Pygmalionesque desire" om 'onbezielde' materie te 'bezielen': "the desire for the animation of the inanimate in 'gynomorphic' form"¹⁸, zoals Michelle Bloom het noemt (Bloom, 2000: 291). Higgins is de mannelijke kunstenaar of wetenschapper (subject, schepper) die van Eliza een kunstwerk (object, creatie) wil maken. Hij wil haar veranderen in de perfecte vrouw. Daardoor plaatst *My Fair Lady* (en uiteraard ook Shaws *Pygmalion*) zich in de intertekstuele traditie van literaire, beeldende en cinematografische representaties waarin een 'Pygmalion-complex' centraal staat. Op die manier krijgt *My Fair Lady* ook een romantisch of erotisch aspect aangemeten en treden in de Wimpole Street-sequentie nog een paar binaire opposities in werking, nl. die tussen 'seksuele beschikbaarheid' en 'seksuele onbeschikbaarheid' en tussen 'geest' en 'lichaam'.

Het zijn Mrs. Pearce en Pickering – twee personages die tot op zekere hoogte als bemiddelaars kunnen worden gezien in de *Discourse war* tussen Higgins en Eliza¹⁹ – die de kwestie een paar keer expliciet ter sprake brengen. "I want to know on what terms the girl is to be here" (44), aldus Mrs. Pearce, die zich tevens afvraagt welke toekomst Eliza wacht nadat Higgins' lessen afgelopen zullen zijn. Pickering treedt de huishoudster hierin bij en beklemtoont: "If this girl is to put herself in your hands for six months for an experiment in teaching, she must understand thoroughly what she's doing" (45). Even later stelt Pickering zelfs onomwonden: "Higgins, forgive the bluntness (...) I hope it's clearly understood that no advantage is to be taken of her position", waarop Higgins nogal ironisch antwoordt: "What! That thing! Sacred, I assure you" (50). Pickering neemt geen genoegen met Higgins' antwoord aangezien hij zich mede verantwoordelijk voelt voor Eliza en tracht nog duidelijker te zijn: "Are you a man of good character where women are concerned?" (49), waarop Higgins beklemtoont dat hij een "confirmed old bachelor" (50) is.²⁰

Eldred en Mortensen beschrijven wat hier gebeurt als een “bracketing of body” (Eldred & Mortensen, 1992: 532). Higgins zet een tegenstelling op tussen geest en lichaam, die volgens hem noodzakelijk is om onderwijs mogelijk te maken. Hij bepaalt dat Eliza's lichaam onaantastbaar en privé blijft, terwijl haar geest openbaar en toegankelijk wordt gemaakt voor zijn linguïstisch experiment. In de praktijk komt zo'n platonische relatie neer op 'het maskeren van gender': “Since gender instantly translates, for Henry, into sexuality, education of women can only be accomplished by masking gender (...)” (Eldred & Mortensen, 1992: 532). Dit onderscheid tussen geest en lichaam kan echter slechts met moeite volgehouden worden aangezien Eliza – zoals ze zelf trouwens beklemtoont – een echte persoon is met een echt lichaam en reële gevoelens, een gegeven dat niet zomaar tussen haakjes kan worden geplaatst. “I got my feelings same as anyone else” (43), zegt Eliza tegen Higgins. Holroyd (1989: 329) merkt in dit verband nog op dat het erop lijkt alsof Higgins vrijwel elk soort van (familiale) relatie t.o.v. Eliza kan suggereren, behalve die van echtgenoot. Zo klaagt Eliza op een bepaald moment tegen Higgins: “(Any)one would think you was my father”, waarop Higgins repliceert: “If I decide to teach you, I'll be worse than two fathers to you” (40). De suggestie van Higgins als vaderfiguur dempt enigszins de mogelijke romantische of erotische ondertoon van hun relatie. Eldred en Mortensen zien in *Pygmalion* (en dus zeker ook in *My Fair Lady*) vooral een strijd tussen het genre van de *literacy narrative* en dat van het romantische liefdesverhaal:

“Despite Henry's (and Shaw's) attempts to keep them separate, literacy and romance (...) are powerfully and disturbingly intertwined. When the two genres are combined, we almost always see either one or two plot options acted on: the kind of bracketing of body that Henry engages in (...) or a unifying that violates proscribed sexual mores” (Eldred & Mortensen, 1992: 532)

In de Wimpole Street-sequentie komt Eliza's echte vader, Alfred Doolittle, trouwens nog de mogelijke seksuele implicatie van de relatie tussen Higgins en Eliza versterken, wanneer hij haar zogenaamd komt redden van “worse than death” (56). Het is echter duidelijk dat hij Higgins eenvoudigweg wat geld wil aftroggelen in ruil voor zijn dochter.

Die scène waarin Alfred geld vraagt én bekomt, poneert ook nog een andere, totnogtoe onvermeld gebleven binaire oppositie, nl. 'moreel'-'amoreel'. Alfred Doolittle heeft de gewoonte om zijn naam alle eer aan te doen door liever lui dan moe te zijn. Geld perst hij af van anderen (zelfs van zijn eigen dochter), hij ruilt de ene minnares in voor de andere, maar als puntje bij paaltje komt blijkt alcohol zijn ware liefde te zijn. Als blijkt dat hij zijn dochter komt inruilen voor wat geld, vraagt Pickering hem verontwaardigd: “Have you no morals, man?”, waarop Doolittle antwoordt dat hij zich die niet kan veroorloven: “Can't afford them, Governor. Neither could you if you was as poor as me” (58). Door Higgins wordt Doolittle spottend “one of the most original moralists in England” genoemd. Alfred Doolittle vaart weliswaar uit tegen de “middle class morality” waartegen hij als lid van de “undeserving poor” de hele tijd moet opboksen, maar voelt zich echter als 'onwaardige' als een vis in het water: “I mean to go on being undeserving” (58), beklemtoont hij. Doolittle heeft “all the quick wits and superficial charm of the capitalist entrepreneur”, volgens Holroyd. “He is society's free man – free of responsibilities and conscience” (Holroyd, 1989: 326-327). Alfred Doolittle wordt uiteindelijk zowel geromantiseerd – als sympathieke schurk en criticus van de hypocriete burgerlijke moraal – als gedemoniseerd – als verwerpelijke afwijking van de dominante burgerlijke normen en waarden (cf. Eldred & Mortensen, 1992: 523).²¹

De Ascot-sequentie

We maken vervolgens de overstap naar de volgende belangrijke sequentie in *My Fair Lady*, die we hier de 'Ascot-sequentie' zullen noemen. Na verloop van tijd en veel frustraties, zowel aan Higgins kant als aan Eliza's kant, slaagt Eliza erin om haar Engels en haar algehele uiterlijke verschijning en omgangsvormen zodanig te verbeteren dat Higgins en Pickering de tijd rijp achten om haar in het openbaar 'uit te proberen'. In tegenstelling tot Shaws toneelstuk, waar de

flat van Higgins' moeder het trefpunt was, kiest Eliza's mentor in de film de races in Ascot als de plaats waar hij Eliza wil confronteren met de Londense *society*.

Wat in het bijzonder opvalt bij de Ascot-sequentie is de zeer artificiële of gekunstelde sfeer die ze uitstraalt. De manier waarop regisseur Cukor de *leisure class* laat opdraven als toeschouwers van de races beklemtoont sterk de conventionaliteit, de gekunsteldheid en de gedisciplineerdheid van die dominante klasse. Elke spontaneïteit lijkt uit het lichaam van de personages verdwenen te zijn en ze lijken dan ook veeleer marionetten of modieus geklede robots dan mensen van vlees en bloed (zie ill. 1). De bijdrage van fotograaf en *production designer* Cecil Beaton, die de kostuums ontwierp, speelt hierbij een belangrijke rol. De exuberante, karikaturale hoeden en dito kledij en het strakke gebruik van kleur – zwart, wit en grijstinten overheersen – suggereren veeleer een soort van droomwereld dan een realistische setting. Dit gegeven brengt Martin ertoe om de link te leggen met de ondertitel (“a romance”) van Shaws stuk:

“(…) *My Fair Lady* appears to be a sample of an old-fashioned style of American filmmaking based on stressing the artificial atmosphere of the studio set. Cukor's film eschews all attempts at being realistic, thus indirectly emphasising Shaw's sense of what he called romance, that is to say, an exceedingly improbable story.” (Martin, 2001: 52)

Die bovengeschetste artificialiteit zorgt ervoor dat een aantal al eerder opgezette structurele binaire opposities – ‘gekunsteld’-‘spontaan’, ‘gedisciplineerd’-‘ongedisciplineerd’, ‘orde’-‘chaos’, ‘rijk’-‘arm’ – nog sterker in de verf worden gezet. Daarenboven leiden we hieruit tevens dichotomieën tussen ‘realiteit’ en ‘fantasie’ alsook tussen ‘essentie’ en ‘schijn’ af.

>>>>[Aan de vormgever: **IN DEZE BUURT DE 3 AFBEELDINGEN OP EEN APARTE PAGINA PLAATSEN A.U.B.**]<<<<<

> Bijchrift ill. My Fair Lady Ascot.eps: 1: De *leisure class* als modieuze marionetten op de Ascot-races.

> Bijchrift ill. AscotElizaHiggins.eps: 2: Higgins introduceert Eliza op de Ascot-races.

> Bijchrift ill. BarbieAscot.eps: 3: “Live doll” Eliza geëxploiteerd door de speelgoedindustrie.

Die laatste polariteit kunnen we ook op een andere manier specifiek in verband brengen met het publieke optreden van Eliza in de Ascot-sequentie (zie ill. 2). Door een hypercorrecte uitspraak en bestudeerd gedrag tracht Eliza de schijn te wekken dat ze een vertrouwd lid is van de *leisure class*. Wat Eliza hanteert is eigenlijk, om het in de termen van Gee te zeggen, een gestereotypeerde versie van de *secondary Discourse* die ze zich eigen wil maken. We zien echter een discrepantie tussen vorm (stijl) en inhoud opduiken waardoor Eliza uiteindelijk door de mand valt. Haar uiteenzetting tegenover de Eynsford-Hills en Mrs. Higgins over een tante, waarvan ze vermoedt dat ze vermoord werd (“they done the old woman in”, 76) veroorzaakt enige ophef onder de toehoorders. Een verheven toon en een ‘laag’ onderwerp komen met elkaar in botsing en geven de scène het karakter van een burlleske²². Eliza mist uiteindelijk een essentiële vorm van culturele geletterdheid om de schijn op te houden. Ze heeft ondertussen geleerd *hoe* ze gepast moet spreken, maar het is overduidelijk dat ze niet weet *wat* ze behoort (en vooral niet behoort) te zeggen in gezelschap van de ‘betere’ klasse. Eliza verknoeit haar eerste publieke optreden tevens nog door alle omstaanders te shockeren wanneer ze, in de opwinding van het moment, een paard aanvuurt met de totaal ongepaste en ‘vulgaire’ uitroep: “Come on, Dover! Move yer bloomin' arse!”²³ We zien Higgins naar zijn mond grijpen, een dame die flauwvalt en Pickering die beschaamd zijn hoed over de ogen laat zakken. Wat hier duidelijk wordt is dat – om de termen van Gee te gebruiken – Eliza's nieuwe geletterdheid in hoge mate door een vorm van *learning* verworven werd en (te) weinig te maken heeft met een proces van *acquisition*. Eliza heeft zich een aantal karakteristieken van de *leisure class* (=een nieuwe,

secondary Discourse voor haar) eigen gemaakt via een informele vorm van instructie (Higgins), maar mist een levenslange initiatie of socialisatie in die specifieke *Discourse*. Ze is er voorlopig duidelijk niet in geslaagd een culturele dispositie te verwerven waarmee ze overtuigend haar rol in de *high society* kan opnemen.

Wat de Ascot-sequentie eveneens aantoont is dat Higgins tot dan toe als Pygmalion-figuur faalt. Hij maakt van Eliza “a petrified social statue” (Holroyd, 1989: 327), een “live doll” (81)²⁴ (zie ill. 3), maar slaagt er vooralsnog niet in haar echt te ‘bezielen’ in de mate waarin ze een onafhankelijke, levende vrouw kan zijn. In zekere zin voert Higgins’ daarmee een veeleer destructieve daad door dan een vorm van ‘bezieling’ (zie verder), iets wat ook door Higgins’ moeder wordt gevreesd als ze zich afvraagt wat er achteraf, na afloop van Higgins’ experiment, moet worden aangevangen met Eliza. Een vraag die, zoals we al aangaven, ook Mrs. Pearce reeds vroeger aan Higgins’ had voorgelegd. Higgins vindt dat er geen vuiltje aan de lucht is en dat Eliza zich wel uit de slag zal trekken met “all the advantages I have given her” (84). In Shaws toneeltekst luidt het ontluisterende antwoord van Mrs. Higgins daarop als volgt: “The advantages of that poor woman who was here just now! The manners and habits that disqualify a fine lady from earning her own living without giving her a fine lady’s income! Is that what you mean?” (84). Higgins en Pickering houden zich echter liever niet bezig met de vraag naar Eliza’s toekomst. Ze concentreren zich voorlopig op het creëren van, zoals ze het formuleren, “new Elizas” (82).

Higgins beklemtoont voorts ook het positieve en idealistische karakter van zijn experiment: “(...) you have no idea how frightfully interesting it is to take a human being and change her into a quite different human being by creating a new speech for her. It’s filling up the deepest gulf that separates class from class and soul from soul” (81-82).²⁵ Deze utopische visie op een eenvormige standaardtaal als een middel om de klasseverschillen in een maatschappij te doen vervagen, staat Higgins duidelijk helderder voor de geest, dan de problematiek die eventueel gepaard gaat met het creëren van een nieuwe spraak en geletterdheid voor een individu. Higgins onderschat, zoals Eldred en Mortensen opmerken, de nauwe band die er bestaat tussen taal, cultuur en identiteit (cf. Eldred & Mortensen, 1992: 523) en beseft dus niet dat hij tijdens het proces van de spraaklessen tegelijk aan Eliza’s identiteit sleutelt. Op de kwestie van Higgins’ falen als Pygmalion-figuur komen we verder nog terug.

Met betrekking tot de Ascot-sequentie merken we tenslotte nog op dat ook Mrs. Higgins, net zoals Mrs. Pearce en Pickering, als één van de personages kan worden beschouwd die als bemiddelaars optreden in de *Discourse war* tussen Higgins en Eliza. Mrs. Higgins completeert haar zoon als het ware in de rol van mentor²⁶, aangezien zij een vorm van geletterdheid bezit – zoals later nog duidelijker zal worden – die bij haar zoon afwezig is, nl. emotionele geletterdheid.

*De bal-sequentie*²⁷

Na het (gedeeltelijke) debacle van de Ascot-races blijven er voor Higgins nog zes weken over om Eliza op een succesvolle manier om te toveren tot een “duchess”. Pickering wil de weddenschap afbreken, maar Higgins zet door en na verloop van die periode staat Eliza klaar om, geëscorteerd door haar mentor(s), haar definitieve opwachting te maken in de *society* op een ambassadebal.

In de aanloop naar het bal zelf, zien we een shot waarin Eliza de trap in Higgins’ huis afdaald in een schitterende avondjapon. Een volledige metamorfose heeft zich voorgedaan: van haveloos bloemenverkoopstertje is Eliza omgetoverd tot een stijlvolle, gedistingeerde dame. Heel wat van de in het begin van het verhaal met haar geassocieerde categorieën – zoals ‘werk’, ‘volks’, ‘primitief’, ‘ruw’, ‘vuil’, ‘onaantrekkelijk’, ‘dialect’ en ‘ongeleterd’ – zijn niet langer op haar van toepassing. Bij het vertrek naar het bal merken we voor het eerst op dat Higgins tot op zekere hoogte rekening houdt met de gevoelens van een nerveuze en stilzwijgende Eliza, door haar op hoffelijke wijze zijn arm aan te bieden. Het zijn dit soort van visuele details die uiteraard voeding geven aan het mogelijke romantische aspect van hun relatie.

Over het ambassadebal zelf kunnen we vervolgens kort zijn: Eliza schittert op het bal en Higgins beleeft aldus een triomf en wint zijn weddenschap. Eliza doorstaat zelfs het keurende oor van een taalexpert en wordt aanzien voor een Hongaarse prinses aangezien haar Engels 'té perfect' is. Pickering feliciteert Higgins uitgebreid voor zijn prestatie.

Eens terug in Higgins' huis in Wimpole Street zien we Eliza echter stil en bedrukt luisteren naar het enthousiasme waarmee Higgins en Pickering elkaar bewieroken. Zodra Pickering naar bed is, komt het tot een uitbarsting, waarbij de leerling (creatie) zich tegen haar mentor (schepper) keert. Eliza is woedend en wanhopig tegelijk aangezien ze zich als een object behandeld voelt. "What's to become of me? What's to become of me?" (100), werpt ze Higgins voor de voeten, "What have you left me fit for?" (102). Eliza beseft dat ze, nu alles voorbij is, onmogelijk kan terugkeren naar haar positie van weleer²⁸, maar dat ze evenmin echt thuishoort in de *leisure class*. Welk leven moet ze vanaf nu opbouwen? Higgins zegt dat ze nu vrij is en kan doen wat ze wil. Hij suggereert dat ze misschien kan trouwen, waarop Eliza repliceert: "We were above that at Covent Garden (...) I sold flowers. I didn't sell myself. Now you've made a lady of me I'm not fit to sell anything else" (103). Eliza ziet in dat ze haar onafhankelijkheid van het straatleven van weleer kwijt is, en dat ze er geen reëel of benijdenswaardig toekomstbeeld voor in de plaats heeft gekregen. Eldred en Mortensen omschrijven de heikele situatie van Eliza als volgt:

"Eliza journeys from the literacy of Tottenham Court Road to that of Wimpole Street by means of progress and technology – the taxi as well as Henry's voice machines. Her journey involves (...) a failure of memory, an erasure of origin. As such, the journey is a scientific failure (...) Henry leaves Eliza with no literacy with which to understand Tottenham Court Road, and no place in which to use the literacy she has been compelled to acquire at Wimpole Street." (Eldred & Mortensen, 1992: 528)

Wat in deze scène centraal staat, is een conflict tussen Eliza's *primary Discourse* en haar nieuw verworven *secondary Discourse*. Dat conflict zorgt ervoor dat Eliza zich verloren voelt, gevangen tussen haar oude identiteit en nieuwe identiteit. In feite zijn we in zekere zin getuige van een worsteling om *bi-Discoursal* te worden, om in Gees termen te blijven.

In de interpretatie van dit gegeven, kunnen we zelfs stellen dat Higgins als Pygmalion-figuur een destructieve daad heeft doorgevoerd in plaats van een vorm van 'bezieling' teweeg te brengen. Eliza is een "social statue" geworden, een "replica duchess" (Holroyd, 1989: 327-328), wiens 'te perfecte Engels' meer aan een machine doet denken dan aan een levend wezen: "La perfection est (...) l'indice qu'on a affaire à une machine qui mime la vie" (Kofman, in Bloom, 2000: 295). In deze sequentie zien we eigenlijk een 'ontbinding' of omkering van Ovidius' Pygmalion-mythe: "Remolding the Pygmalion myth by reversing Pygmalion's life-giving gesture yields inanimate rather than animate bodies (...)", lezen we bij Bloom (2000: 292). Doordat Eliza zich tegen hem keert, ondergaat Higgins een "Pygmalionesque delusion" (Bloom), een waan en ontgoocheling, die zichtbaar wordt in de verwijten die hij Eliza stuurt (ook in de slot-sequentie). Higgins verwijt Eliza onder meer ondankbaarheid en zelfs harteloosheid. Hij noemt haar achtereenvolgens "presumptuous insect" (100), "the creature" (100) en "you infamous creature" (104). We kunnen stellen dat Higgins eigenlijk niet wil dat zijn creatie een zelfstandig denkend, voelend en handelend wezen is. Hij is geschokt door het gegeven dat zijn 'leerling' meer is dan een willeloos, zelf gecreëerd 'beeld'. Reynolds vergelijkt de relatie tussen Higgins en Eliza met een auteur die zijn zelf geschapen 'tekst' overlaadt, zodat die instort:

"Higgins's destabilization of Eliza is unconscious: he has transformed her into a 'text' that self-destructs under the weight of his projections – servant, plaything, objet d'art, companion, disciple. Eliza rebels and undertakes a life of her own (...) in Derridean fashion, author and 'text' finally separate" (Reynolds, 1999: 55).

Tijdens de woordenwisseling in de nasleep van het bal ontstaat inderdaad een feitelijke breuk tussen Higgins (Pygmalion) en Eliza (Galatea), symbolisch bekrachtigd door Eliza's overhandiging van het halssnoer en de andere juwelen die ze draagt, zoals Holroyd opmerkt:

“While she lives in Higgins’s house, Eliza remains a bought woman and simply his creation, as Galatea had been Pygmalion’s. But the transformation scene, which is a deflowering of Eliza, leads to her rebirth and, with the handing over of her necklace, a severing of the umbilical cord.” (Holroyd, 1989: 329)

Vanaf dan tracht Eliza haar onafhankelijkheid terug te winnen en dit gebeurt, volgens Eldred en Mortensen, precies in die woordenstrijd die na het bal en even later ook in de slot-sequentie wordt uitgevochten tussen Higgins en Eliza: “This battle of words marks the culmination of the literacy narrative: Eliza tries to take control of language and to create a self not forged through Henry and his language. During this battle she fashions herself as an independent woman” (Eldred & Mortensen, 1992: 533). In de slotsequentie zal Higgins uitermate geschokt zijn wanneer Eliza ermee dreigt haar onafhankelijkheid terug te winnen precies door datgene professioneel te gaan doen waarmee Higgins haar nieuwe geletterdheid en identiteit heeft gecreëerd, nl. onderwijs in fonetiek: “I’ll teach phonetics” (131).

*De slot-sequentie*²⁹

Na de bovengeschetste woordenwisseling is Eliza Higgins’ huis ontvlucht. De volgende ochtend wordt haar verdwijning ontdekt door Higgins en Pickering. Higgins verwijt Eliza onredelijkheid en Pickering belt de politie om haar op te sporen. Verder belt Pickering ook naar het Ministerie van Binnenlandse Zaken, waar hij een oude schoolkameraad om raad vraagt. Uit dit gegeven in deze scène blijkt hoe ook relaties en netwerken onverbrekelijk deel uitmaken van de macht die de *leisure class* uitoefent. Het feit dat Higgins en Pickering deel uitmaken van een *dominant Discourse*, wordt via dit soort details bevestigd.

Vervolgens trekt Higgins naar de flat van zijn moeder, waar hij al onmiddellijk tot zijn grote verbazing Eliza aantreft, die haar beklag heeft gedaan bij Mrs. Higgins over zijn egocentrische houding. In de woordenwisseling tussen de protagonisten die daarop volgt, kunnen we tot op zekere hoogte een omkering zien van een aantal binaire opposities die eerder werden besproken. We kunnen dit als volgt voorstellen:

Eliza ↔ Higgins
Mentor ↔ ‘leerling’
Schepper ↔ creatie
Subject ↔ object
Onafhankelijk ↔ afhankelijk
Vrij ↔ onvrij
Sterk ↔ zwak
Actief ↔ passief
Aantrekkelijk ↔ onaantrekkelijk
Zelfzeker ↔ onzeker
Dominant ↔ onderdanig

Hoewel de bovenstaande structuur niet in absolute zin mag worden geïnterpreteerd – Higgins blijft uiteraard nog steeds een dominante figuur en grotendeels overtuigd van zijn gelijk³⁰ – is de tendens naar een omkering van een aantal binaire opposities toch onmiskenbaar. Het zwaartepunt van het (vertel)perspectief komt tijdens de woordenwisseling in de slot-sequentie bij Eliza te liggen. Voor het eerst wordt Higgins, mede onder invloed van zijn moeder, in een passievere rol gedwongen. Dit is onder meer mogelijk door Eliza’s nieuwe taal, die ervoor zorgt dat ze niet langer machteloos staat tegenover Higgins’ verbale manipulaties, zoals voordien meestal het geval was. Eliza keert zich tegen haar schepper, veegt hem de mantel uit (“I’m not dirt under your feet” 130) en manifesteert zich als een actief en zelfstandig denkend subject. Daarbij eist ze een bepaald soort vrijheid en onafhankelijkheid op. Dat streven naar

onafhankelijkheid en naar een plaats voor haar nieuwe identiteit wordt duidelijk in diverse uitspraken die ze tijdens de woordenwisseling met Higgins doet: "I can get along without you; don't you think I can't", fulmineert Eliza. Ze beklemtoont dat Higgins het voortaan zonder haar zal moeten stellen.

Ook op seksueel vlak bevestigt Eliza die onafhankelijkheid wanneer ze expliciet stelt: "That's not the sort of feeling I want from you" (130) en "That's not what I want and don't you think it is" (129). Op de wat ironische vraag van Higgins "Or would you rather marry Pickering?", repliceert Eliza: "I wouldn't marry you if you asked me; and you're nearer my age than what he is." (129). Desondanks zien we in de slot-sequentie dat het genre van de romantische *love story* de *literacy narrative* op bepaalde momenten dreigt te overschaduwen. Dit wordt onder meer mogelijk gemaakt doordat Eliza van een onaantrekkelijke straatmeid veranderd is in een aantrekkelijke, geletterde vrouw, zoals Eldred en Mortensen opmerken: "Though Eliza starts as a character who is 'not at all a romantic figure', once literate, she becomes a suitable romantic heroine" (E&M: 532).

Daar waar Eliza eerst afhankelijk was van Higgins voor onderwijs en voor geld, bevrijdt ze zich nu van hem en merken we dat Higgins deels afhankelijk is geworden van haar. Higgins geeft toe dat hij Eliza zal missen en dat hij ook iets van haar heeft geleerd: "I shall miss you, Eliza. I have learnt something from your idiotic notions: I confess that humbly and gratefully" (127). Met deze woorden wordt de polariteit 'mentor'-'leerling' omgekeerd en wordt de wederzijdse afhankelijkheid van mentor en 'leerling' gesuggereerd. Higgins lijkt hier een soort van *éducation sentimentale* te ondergaan. Eliza's verwijten en haar dreigement om op haar beurt lerares fonetiek te worden storten Higgins in een – zij het zeer lichte vorm van – "Pygmalionesque delusion" (Bloom, 2001). Die vorm van vertwijfeling manifesteert zich ook – nadat Eliza opgestapt is ("You shall not be seeing me again") – in de slotzang van Higgins waarin hij zweeft tussen gemis ("I've grown accustomed to her face") en zelfvoldaanheid. In het algemeen toont Higgins zich in de slot-sequentie wat onzekerder, onderdaniger, zwakker en afhankelijker dan in de rest van de film, al houdt hij zich kranig bij het vertrek van Eliza door te beklemtonen dat zijn experiment geslaagd is: "Eliza, you're magnificent. Five minutes ago you were a millstone round my neck, and now you're a tower of strength: a consort battleship! I like you this way" (132). Met die woorden bevestigt ook Higgins zelf Eliza's nieuw verworven onafhankelijkheid. Holroyd brengt deze scène intertekstueel in verband met het negentiende-eeuwse *Trilby*-verhaal³¹ van George du Maurier over de diva Trilby O'Ferrall en haar mentor, de demonische Svengali:

"In this final act, Shaw was rewriting the legend of Svengali and his pupil Trilby. When Svengali dies of a heart attack, Trilby's voice is silenced, she cannot sing at her concert, and she follows Svengali into death. In Shaw's version, Eliza's voice speaks truly once she emerges from Higgins's bullying presence and walks out to a separate life." (Holroyd, 1989: 330)

Eliza moet zich als 'leerling' ontworstelen aan Higgins om zelf een eigen stem te vinden, teneinde niet louter een creatie van de mentor te blijven. Het is duidelijk dat zij gewaardeerd wil worden om iets van zichzelf.

De bovengeschetste vorm van *empowerment* die Eliza bereikt in de slotsequentie van *My Fair Lady* kunnen we ook onderscheiden in een drietal voorbeelden van uitspraken die wijzen op een mogelijke evolutie bij Eliza in de richting van een *bi-Discoursal* individu of het aanwenden van een vorm van *liberating literacy*. Een eerste voorbeeld hiervan kan Eliza's uitspraak zijn tegenover Mrs. Higgins, waarin ze het verschil tussen een dame en een bloemenverkoopster als volgt duidt:

"You see, Mrs. Higgins, apart from the things one can pick up, the difference between a lady and a flower girl is not how she behaves, but how she is treated. I shall always be a flower girl to Professor Higgins because he always treats me as a flower girl, and always will. But I know

I shall always be lady to Colonel Pickering because he always treats me as a lady, and always will." (122)

Hier reflecteert Eliza op een meta-niveau over haar *primary Discourse* en haar nieuw verworven *secondary Discourse*. Die laatste stelt haar in staat om de eerste beter te duiden en omgekeerd. Eliza maakt het onderscheid tussen enerzijds de specifieke uiterlijkheden of vormelijke elementen die verschillen tussen de twee *Discourses* en anderzijds essentiële opvattingen of attitudes, zoals respect t.o.v. mensen in het algemeen, die *Discourse*-onafhankelijk kunnen zijn en die verschillen kunnen overstijgen. De twee andere voorbeelden zijn die waarin Eliza een specifiek element uit haar *primary Discourse* – namelijk dialect – op een bevrijdende manier gebruikt. In het ene geval schakelt ze vlot over van standaardtaal op dialect om Higgins op zijn plaats te zetten: “[Purposely dropping her aitches to annoy him] Aha! Thats done you, Enry Iggins, it az. Now I dont care that for your bullying and your big talk”(131). In het andere geval gaat het om het slot van de film, waarin Eliza plots weer opduikt in Wimpole Street en Higgins, die haar niet meer verwacht terug te zien, verrast met de woorden “I washed my face and hands before I come, I did”. In dat laatste geval gaat het om een verzoening met haar mentor en een bevrijding uit de patstelling waarin ze beiden verzeild waren geraakt.

Wat betreft de categorieën ‘bezield’-‘onbezield’ en ‘leven’-‘dood’ kunnen we na al het voorgaande stellen dat we vanuit de respectievelijke standpunten van Higgins en Eliza twee verschillende bewegingen zien plaatsgrijpen gedurende het verloop van *My Fair Lady*. Higgins ziet Eliza’s transformatieproces gedurende de periode dat hij als haar mentor optreedt als volgt:

Onbezield/dood
↓
Bezield/leven

Zoals we zagen, is het Higgins’ overtuiging dat hij onbezielde materie (cf. “squashed cabbage leaf”) ‘bezielt’ of tot leven wekt door Eliza “a new speech” te geven. Eliza daarentegen ervaart haar metamorfose echter op een complexere manier, die we als volgt kunnen voorstellen:

Bezield/leven
↓
Onbezield/dood
↓
Bezield/leven

Eliza start immers – ook al ziet Higgins dat helemaal anders – in een positie waarin ze (zoals ze later beklemtoont) een onafhankelijk leven leidt. Doordat Higgins haar omvormt tot een geletterde dame stort hij haar echter in een ware identiteitscrisis: ze vervreemdt van zichzelf en wordt aan haar lot overgelaten. Meer dood dan levend zweeft ze tussen twee *Discourses* en identiteiten. Eliza voelt zich in de nasleep van het ambassadebal zelfs zo ‘zielloos’ dat ze even overweegt om zich van het leven te beroven, zoals blijkt uit haar conversatie met Freddy Eynsford-Hill:

Freddy: “Eliza, where are you going?”
Eliza: “To the river.”
Freddy: “What for?”
Eliza: “To make a hole in it.”

Het is pas nadat ze zich aan Higgins heeft ontworsteld in de slot-sequentie van de film dat Eliza effectief de ‘bezielde’ figuur wordt waarin Higgins haar dacht te hebben omgevormd. Er is dus een tussenstadium in Eliza’s ervaring van het hele leer- en transformatieproces, dat door Higgins miskend of niet begrepen wordt.

Tenslotte richten we onze aandacht nog even op de laatste scène binnen de slotsequentie. Dit slot van *My Fair Lady* wijkt volledig af, zoals we al eerder in dit hoofdstuk zagen, van de manier waarop het toneelstuk *Pygmalion* van Shaw eindigt. Aan het slot van *Pygmalion* vertrekt Eliza, die zich heeft losgemaakt van Higgins, samen met Mrs. Higgins naar de bruiloft van haar vader. Higgins blijft alleen achter en in het nawoord van Shaw beschrijft hij hoe Eliza een zelfstandig leven opbouwt met Freddy, waarbij ze weliswaar bevriend blijft met Higgins en Pickering. Op die manier vermijdt Shaw een *happy ending*, waarbij een romantisch slotakkoord zijn *literacy narrative* zou overvleugelen. De klemtoon blijft in *Pygmalion* liggen op het nieuwe, zelfstandige leven dat Eliza, dankzij haar nieuw verworven geletterdheid, weet uit te bouwen.

In *My Fair Lady* zien we echter dat Eliza aan het slot van de film totaal onverwacht opnieuw opduikt in Higgins' huis in Wimpole Street. Ondanks de hevige woordenwisseling kort daarvoor, keert ze terug naar haar mentor. Met de rug naar haar gekeerd in zijn kamer, hoort Higgins tot zijn grote verbazing achter zich dat Eliza is teruggekeerd en met een blik waarin een mengeling van opluchting en triomfalisme te zien is, ontvangt hij haar met de treiterige en ironische slotzin: "Where the devil are my slippers?". Alhoewel dit in zekere zin op een meer romantisch en onlogisch einde³² wijst, zouden we echter kunnen stellen dat Eliza niet met hangende pootjes is teruggekeerd, maar als de onafhankelijke, zelfbewuste en geletterde vrouw die ze geworden is. In zo'n interpretatie beklemtonen we dat een abrupte breuk met Higgins onnodig is, aangezien beiden elkaar nu als min of meer gelijkwaardige gesprekspartners (en minnaars?) tegemoet kunnen treden. Eliza's terugkeer naar Higgins hoeft op die manier helemaal niet te worden geïnterpreteerd als een capitulatie en een mislukking van de *literacy narrative*, zoals ook de volgende woorden van Martin kunnen suggereren: "When he demands Eliza to fetch his slippers the spectator smiles, anticipating a formidable battle that will last for years, maybe their whole life together" (Martin, 2001: 54).

In een dergelijke interpretatie staat de hereniging of verzoening van Higgins en Eliza aan het slot van *My Fair Lady* niet noodzakelijk in contradictie tot de individuele ontplooiing en culturele vooruitgang die d.m.v. geletterdheidsverwerving bij Eliza tot stand is gebracht. We zouden zelfs kunnen argumenteren dat geletterdheid (in de voor haar nieuwe *Discourse* van de *leisure class*) Eliza niet alleen persoonlijk heeft ontwikkeld en *empowered*, maar haar ook als extra neveneffect een levenslange vriendschap (of huwelijk?) met een aanzienlijk man als Higgins heeft opgeleverd. Vanuit zo'n perspectief is een romantische relatie met Higgins slechts één van de vele 'zegeningen' of positieve zaken die geletterdheid met zich brengt. Uiteindelijk wordt de dichotomie tussen de 'hoge' en de 'lage' *Discourse* of tussen 'geletterd' en 'ongeletterd' in de film in het voordeel van de eerste categorie beslecht. *My Fair Lady* privilegieert (net zoals *Pygmalion*) de 'hoge' *Discourse* door Eliza aan het slot te presenteren als 'bezield' individu met de kracht van geletterdheid in zich. Die privilegiëring vormt dan ook een soort van 'eenheid' waartoe de verhaalstructuur ons volgens een welbepaalde interpretatie leidt.

Geletterdheid als identiteitscrisis en assimilatie

Na onze eerste, uitgebreide *preferred reading* van *My Fair Lady* zullen we vervolgens in een korter stuk een meer oppositionele interpretatie trachten te geven. Daarbij geven we een andere interpretatie van de hiërarchieën tussen een aantal eerder onderscheiden binaire opposities. Verder zoeken we minder naar eenheid, en beklemtonen (nog) meer de tekenen van conflict in de naar verzoening strevende verhaalstructuur: Op diverse plaatsen (onder meer in de balsequentie) hebben we daartoe onvermijdelijk al belangrijke aanzetten gegeven, waardoor reeds duidelijk werd dat "een tekst het strijdtoneel is van zowel eenheids-forcerende als eenheids-ondermijnende krachten" (Meijer, 1996: 77).

Heel wat van de eerder behandelde dichotomieën zijn allesbehalve onproblematisch. In een meer deconstructivistische 'lezing' kunnen we stellen dat de categorieën 'geletterd' en 'ongeletterd' zelf niet stabiel zijn. Er zijn tussenposities mogelijk en de categorie 'geletterdheid' verschilt niet alleen van 'ongeletterdheid', maar ook van zichzelf. Er zijn immers verschillende vormen van

geletterdheid mogelijk. Zo is Higgins als personage wel ontegensprekelijk geletterd te noemen op het cognitieve vlak, maar is hij veeleer ongeletterd wat het emotionele domein betreft (en zelfs ten dele op het sociale vlak). Wat 'emotionele geletterdheid'³³ betreft scoort Higgins laag en Eliza hoog. Met betrekking tot Higgins komt dit zowel tot uiting in zijn egocentrische en zorgeloze attitude t.o.v. Eliza als in zijn gebrek aan zelfkennis (cf. *I've Grown Accustomed to Her Face*). Eliza daarentegen toont een grotere sensibiliteit in het doorgronden van Higgins' aard, vooral in de bal-sequentie en in de slot-sequentie, waar ze herhaaldelijk een juiste inschatting maakt van haar mentor (cf. "You don't care. I know you don't care", 100). Vanuit zo'n perspectief worden de hiërarchieën omgekeerd: Higgins= 'laag' en Eliza='hoog'. Ook andere leden van de *working class* doorbreken de hiërarchische verhouding tussen 'geletterdheid' en 'ongeletterdheid' via de categorie 'emotionele geletterdheid'. Zo getuigen zowel Mrs. Pearce – door haar vooruitziendheid – als Alfred Doolittle – als manipulator – van meer emotionele geletterdheid dan Higgins. En binnen de *leisure class* slagen kolonel Pickering en vooral Mrs. Higgins er als bemiddelaars veel beter in Eliza's gevoelens en noden in te schatten dan Higgins. Op die manier bekeken zijn er diverse 'geletterde identiteiten' mogelijk die niet in oppositionele taal te vatten zijn.

De symmetrie, correlatie en de impliciete hiërarchie van de eerder besproken reeksen binaire opposities in *My Fair Lady* blijkt ook in een aantal andere gevallen problematisch te zijn. Zo stelden we eerder dat de *leisure class* via een aantal karakteristieken en connotaties (zoals 'standaardtaal', 'elaborated code', 'beschaafd', 'gecultiveerd', etc.) in de film geassocieerd wordt met de categorie 'cultuur', terwijl de *working class* (dialect, 'restricted code', 'primitief', etc.) veeleer geassocieerd wordt met de categorie 'natuur' (cf. Higgins' uitspraken t.o.v. Eliza). Die dichotomie en hiërarchie 'cultuur'-'natuur' wordt paradoxaal genoeg echter ontmaskerd en gedeconstrueerd door Higgins' eigen didactische experiment met Eliza, aangezien hij aantoonde dat elk van beide *Discourses* culturele (en dus geconstrueerde en door conventie bepaalde) gegevens zijn. Het volstaat om een eenvoudig volksmeisje de nodige 'trucs' te leren om haar binnen te loodsen in de *leisure class* en iedereen om de tuin te leiden, wat aantoonde dat de categorie 'natuur' niets te maken heeft met het verschil tussen *Discourses*. Holroyd beschrijft Shaws verhaal dan ook als "a dry didactic experiment to demonstrate how the science of phonetics could pull apart an antiquated British class system now tied together by little more than a string of impressions and appearances." (Holroyd, 1989: 325)

De associatie die in *My Fair Lady* tot stand wordt gebracht tussen 'geletterd'- 'ongeletterd'/ 'standaardtaal'- 'dialect' en 'aantrekkelijk'- 'onaantrekkelijk' komt eveneens onder druk te staan, meer bepaald door de *casting* van Audrey Hepburn in de rol van Eliza Doolittle. In het begin van *My Fair Lady* is Hepburns Eliza immers weinig overtuigend als lelijk ongeletterd eendje, dat moet worden omgevormd tot een mooie en gecultiveerde zwaan. Audrey Hepburn belichaamde ten tijde van het verschijnen van de film het nieuwe schoonheidsideaal en functioneerde als een rolmodel: het etherische kind-vrouwetje, dat destijds de voluptueuze vormen van actrices als Marilyn Monroe en Jane Russell had vervangen. Net zoals Garbo in Barthes' analyse een mythisch gezicht was dat stond voor "a lyricism of Woman" (Barthes, 1957/1972: 57), kunnen we Hepburns gezicht mythische kwaliteiten toekennen – in Barthes' woorden "an Event" – die maar moeilijk met de categorie 'onaantrekkelijk' kunnen worden geassocieerd. Dit gegeven ondermijnt tot op zekere hoogte het hele opzet van de metamorfose die we te zien krijgen van slonzige "guttersnipe" tot stijlvolle, geletterde "lady".³⁴

De figuur van Alfred Doolittle is een andere betekenaar die ervoor zorgt dat een aantal dichotomieën en hiërarchieën worden geproblematiseerd of gedeconstrueerd. De connotaties 'armoede', 'onvrijheid' en 'afhankelijkheid' die worden opgezet en geassocieerd met de *working class* vanuit Higgins perspectief, botsen in zeker opzicht met het personage van Doolittle, aangezien die zich rijker, vrijer en onafhankelijker voelt vóór zijn transformatie tot burgerman. (Ook Eliza klaagt in dit verband, zoals we al zagen, over het feit dat ze haar onafhankelijkheid kwijt is nadat Higgins haar omgevormd heeft tot geletterde dame.) Verder kunnen we de dichotomieën tussen 'moreel'- 'amoreel' en 'goed'- 'kwaad', die eveneens vanuit Higgins' en Pickering's perspectief opgezet en gecorreleerd worden met *leisure class-working class* via de figuur van Alfred, in vraag stellen als we zien hoe weinig respectvol Higgins zich gedraagt

tegenover Eliza. Op Pickering's opmerking: "Does it occur to you, Higgins, the girl has some feelings?", volgt het ontnuchterende antwoord van Higgins: "Oh no, I don't think so. No feelings that we should worry about". Onze eerdere associatie van de categorieën 'beschaafd', 'verfijnd' en 'gecultiveerd' met de *leisure class*, wordt op z'n minst gedeeltelijk door de figuur van Higgins gedeconstrueerd. Geletterdheid is duidelijk geen garantie voor respect, vriendelijkheid, geluk, etc. Tevens wordt de associatie van de *leisure class* met veiligheid (via de beschutte ruimtes waarin ze zich bewegen) in vraag gesteld door Eliza's terughoudendheid wanneer Higgins haar een chocoladebonbon aanbiedt: "How do I know what might be in them? I've heard of girls being drugged by the like of you" (44).

Negatieve connotaties worden aan de *leisure class* en aan geletterdheid verder ook toebedeeld via de Ascot-sequentie. De gekunsteldheid en levenloosheid van de geletterde klasse wordt daarin sterk beklemtoond, en contrasteert scherp met de spontaneïteit van de *working class* zoals die door Alfred en de nog niet getransformeerde Eliza wordt belichaamd. Discipline en orde verworden hier tot bloedeloosheid, waardoor tegelijk ook de dichotomie 'bezield'-'onbezield' op de helling komt te staan. Door middel van karikaturisering wordt, zoals we al eerder aangaven, de 'hoge' klasse in haar hemd gezet. Het keurslijf waarin de leden van de *leisure class* geperst zitten deconstrueert eveneens de dichotomie 'vrij'-'onvrij' zoals die gecorreleerd werd aan '*leisure class*'-'*working class*'. In de Ascot-sequentie wordt, net zoals in de bal-sequentie, de 'schone schijn' opgehouden, die in schrill contrast staat met de eenvoud en essentie van de *working class*. In die zin is het niet zozeer Eliza die de schijn tracht op te houden in haar publieke optredens, kunnen we stellen, maar is het veeleer de *leisure class* die de menselijke essentie tracht weg te moffelen onder een dikke laag make-up.

De belangrijkste deconstructie van de eerder opgezette correlaties en impliciete hiërarchie van binaire opposities vinden we echter terug in de bal-sequentie en de slotsequentie. In de nasleep van het ambassadebal zijn we getuige van de destructieve werking van Higgins' "teaching experiment". Zijn poging om van Eliza een geletterde dame te maken, veroorzaakt niets minder dan een identiteitscrisis. In plaats van Eliza te 'bezielen' is zij in een onbezielde, levenloze toestand belandt. Higgins heeft er als Pygmalion-figuur voor gezorgd dat "disanimation [is] playing a greater role than animation", zoals Bloom (2000: 293) het formuleert. "What happens if speaking a new language means cultural displacement? What happens if speaking a new language means losing self?", vragen Eldred en Mortensen (1992: 515) zich af naar aanleiding van Higgins' wedschap met Pickering: "What happens to Eliza, after all, if the gambler loses, if education does not deliver her into the promised land?" (Eldred/Mortensen, 1992: 514). Het beloofde land van Higgins (cf. de illusie van "chocolates, and taxis, and gold, and diamonds") blijkt een niemandsland te zijn, een zone waarin Eliza "becomes other than herself" (Reynolds, 1999: 54) in de negatieve zin: zelfverlies en vervreemding zijn haar deel. Geletterdheid ontpopt zich tot een vergiftigd geschenk. "(...) Eliza's tragedy is in the 'freedom' and mobility Henry believes his instruction has given her, in her transformation to feminized, literate lady (...) The domesticating power of literacy enfeebles Eliza; it does not liberate her", lezen we in dit verband bij Eldred en Mortensen (1992: 519).

In de slotsequentie zijn we er getuige van hoe Eliza zich tegen haar schepper keert en in een bitse woordenwisseling haar onafhankelijkheid en een eigen identiteit probeert te veroveren. Hoewel dit aanvankelijk lijkt te lukken doordat Eliza ermee dreigt Higgins te verlaten en een zelfstandig leven op te bouwen als lerares (cf. "I'll teach phonetics"), zien we in de slotscène Eliza terugkeren naar Higgins' huis in Wimpole Street. Daarmee wordt duidelijk een romantische ontwikkeling gesuggereerd. Het genre van de romantische *love story* plaatst de *literacy narrative* in de schaduw. De laatste shots van *My Fair Lady* trekken de bevrijdende kracht en invloed van geletterdheid in twijfel doordat gesuggereerd wordt dat socio-economische factoren (cf. "a fine lady's income", 84) uiteindelijk belangrijker zijn dan de beheersing van de specifieke karakteristieken (taal, gedragscode, kledij, ...) van een *secondary Discourse*.³⁵ Geletterdheid op zich redt het niet want "only marriage gives Eliza access to higher social status" (Martin, 2001: 45). In *My Fair Lady* zien we uiteindelijk een bemiddeling van de binaire opposities tot stand

komen via de synthese van een romantische relatie of huwelijk tussen de protagonisten.³⁶ Eldred en Mortensen formuleren deze ontwikkeling als volgt:

“Yet finally, despite Shaw’s progressive stand on suffrage and on female education (...) *Pygmalion* is not a narrative of female education and ‘liberation’. (...) The rags-to-riches structure of *Pygmalion* leaves few choices: in the ball scene and in the battle of words, the warring logics of the romance and literacy plots converge, and the romance emerges as the more powerful of the two.” (Eldred & Mortensen, 1992: 533)

Eldred en Mortensen hebben het weliswaar over Shaws toneelstuk, maar de bovenstaande vaststelling gaat wegens het specifieke einde van *My Fair Lady* nog meer op voor de film. Geletterdheid bevrijdt Eliza niet, ze wordt integendeel afhankelijk van de ‘hoge’ *secondary Discourse* die ze zich met de hulp van haar mentor eigen heeft gemaakt. In plaats van bevrijding en individuele ontplooiing ervaart Eliza ontworteling, een gevoel van afhankelijkheid en zelfs een verlies van eigenwaarde: “Why did you take my independence from me? Why did I give it up? I’m a slave now, for all my fine clothes” (129), klaagt Eliza in Shaws toneeltekst tegenover Higgins. Ook haar al eerder aangehaalde harde woorden: “I sold flowers. I didn’t sell myself. Now you’ve made a lady of me I’m not fit to sell anything else” (103), wijzen hierop. Geletterdheid als beheersing van een ‘hoge’ *Discourse* heeft van Eliza een “displaced person” (Eldred & Mortensen, 1992: 534) gemaakt, iemand met een onstabiele identiteit, balancerend tussen twee *Discourses* en in die zin is Higgins’ “teaching experiment” mislukt:

“Although Eliza has mastered genteel phonetics and manners and even freed herself from Higgins’s domination, the transformation process has fallen short of its original purpose: effecting a smooth integration into respectability. Eliza will always be a ‘disclassed’ and displaced person, *absent* in a profound way (...)” (Reynolds, 1999: 134)

Dat geletterdheid geen waarlijk bevrijdend en *empowering* effect heeft op Eliza wordt niet alleen duidelijk gemaakt door Eliza’s statuut van ontwortelde persoonlijkheid, maar wordt ook op een andere manier aangetoond door de slotscène van *My Fair Lady*. Het feit dat Eliza in de film uiteindelijk niet haar zelfstandigheid tegemoet wandelt, maar terugkeert naar Higgins, kunnen we interpreteren als een assimilatie van Eliza’s *primary Discourse* door de dominante *secondary Discourse* zoals die vertegenwoordigd wordt door Higgins en Pickering. In plaats van *bi-Discoursal* te worden, is Eliza verplicht om haar oude *Discourse* of identiteit achter te laten teneinde toegelaten te worden tot de autoritaire *dominant Discourse* die de *leisure class* vormt.

Conclusie

My Fair Lady (en tegelijk ook *Pygmalion*) laat in ideologisch opzicht en met betrekking tot de mythe van geletterdheid minstens twee belangrijke interpretaties toe, zoals duidelijk is geworden in de loop van dit hoofdstuk. Uit onze analyse blijkt dat de film zowel een reeks positieve als een reeks negatieve connotaties koppelt aan ‘geletterdheid’ en aan de twee *Discourses* die tegenover elkaar worden geplaatst via een reeks van structurele dichotomieën.

Vanuit de eerste interpretatie – door ons *preferred* genoemd omdat ze het meest aansluit bij algemeen aanvaarde en dominante culturele opvattingen (cf. hoofdstuk drie: ‘De mythe van geletterdheid’) – wordt geletterdheid gerepresenteerd als een na te streven en begerenswaardig doel. Geletterdheid als beheersing van een *dominant secondary Discourse* (i.c. die van de *leisure class*) leidt tot individuele ontplooiing, *empowerment* en vooruitgang op diverse vlakken, kortom: tot een beter leven (= *preferred meanings*). De geletterde klasse wordt geprivilegieerd als ‘hoge cultuur’ die superieur is aan de door armoede en onwetendheid geteisterde *working class*. Streven naar geletterdheid wordt gerepresenteerd als streven naar beschaving en ‘bezieling’ en als een vlucht uit het primitieve (straatleven). *My Fair Lady* biedt als moderne mythe aldus een ‘oplossing’ voor belangrijke tegenstellingen door de ene *Discourse* te privilegiëren boven de andere. Door de inbedding van de *literacy narrative* in zowel een *rags-to-riches*-structuur als in

een (aanzet tot een) romantische *love story* of Assepoester-motief krijgt geletterdheid nog een extra verleidelijke toets mee. Positieve connotaties van geletterdheid worden in elk geval beklemtoond in deze *preferred reading*. *My Fair Lady* – en zeker ook Shaws *Pygmalion* – draagt in die zin bij tot de constructie of het instandhouden van de mythe van geletterdheid in onze populaire visuele cultuur .

Vanuit de tweede, meer oppositionele interpretatie faalt geletterdheid in *My Fair Lady* aangezien het in de eerste plaats de identiteitscrisis is, die uit de geletterdheidsverwerving voortkomt, die beklemtoond wordt. De Pygmalion-figuur stelt een veeleer destructieve daad waardoor de 'leerling' in een eerder 'onbezielde', levenloze toestand van zelfverlies wordt gebracht dan in een 'bezielde' staat. Geletterdheid leidt allesbehalve vanzelf tot vooruitgang of een beter leven. In het algemeen wordt geletterdheid vanuit deze oppositionele interpretatie geassocieerd met een reeks van negatieve connotaties. Eén van de middelen bij uitstek om dit te realiseren is de karikatuur als stijfiguur, zoals onze bespreking van de Ascot-sequentie aantoonde. Door middel van spot wordt een vorm van weerstand opgebouwd t.o.v. de dominante *Discourse*. Als moderne mythe bemiddelt *My Fair Lady* tussen belangrijke tegenstellingen via de synthese van een (aanzet tot een) romantische relatie of huwelijk tussen de protagonisten. Die 'symbolische oplossing' van deze Hollywoodfilm om te kunnen omgaan met beangstigende en problematische tegenstellingen in onze samenleving neutraliseert het conflict of moffelt het weg, zoals critici zullen stellen. We kunnen in dit verband misschien ook spreken van een 'verzoeting' van de tegenstellingen. Door te kiezen voor een synthese als middel om met de dichotomieën 'geletterd'-'ongeletterd'/'*leisure class*'-'*working class*' om te gaan, suggereert *My Fair Lady* tevens een autoritaire assimilatie van *non-mainstream people* door de *dominant Discourse* in kwestie. Een conservatieve onderliggende ideologie is er in deze Hollywoodfilm op gericht *outsiders* uiteindelijk te 'normaliseren' binnen de geletterdheid van een dominante groep in de maatschappij. De dominante connotaties van identiteitscrisis en assimilatie die uit onze oppositionele interpretatie naar voren komen, laten ons toe om te argumenteren dat *My Fair Lady* bijdraagt tot de deconstructie van de mythe van geletterdheid in onze populaire visuele cultuur. Belangrijk is hierbij het besef dat de mythe van geletterdheid in *My Fair Lady* (meer dan in *Pygmalion*) interfereert met een andere, nog krachtiger mythe: de mythe van de romantische liefde. De film ondergraaft dus de ene mythe, maar zet er een andere voor in de plaats.

Samenvattend moeten we concluderen dat *My Fair Lady* zowel een reeks van positieve als een reeks van negatieve connotaties genereert van geletterdheid, en op die manier tegelijk bijdraagt tot de discursieve constructie én deconstructie van de mythe van geletterdheid in onze populaire visuele cultuur. We kunnen de film – net als het toneelstuk trouwens – best omschrijven als een ideologische *site of struggle* (Fiske) waarin dominante en minder dominante visies op geletterdheid met elkaar wedijveren. Dit meervoudige perspectief op geletterdheid³⁷ in *My Fair Lady* getuigt van de complexiteit van de film, die daardoor een waardevolle bijdrage aan of illustratie van het theoretische debat rond (de mythe van) geletterdheid belichaamt.

Hoofdstuk 6:

Pygmalion in beeld: intertekstuele doorwerking in de hedendaagse populaire visuele cultuur

In dit zesde en laatste hoofdstuk voeren we een intertekstuele analyse uit van de overige films uit onze dataverzameling. *Pygmalion/My Fair Lady* fungeert daarbij als een model waartegen we de andere films afzetten. Die intertekstuele analyse zal zich grotendeels beperken tot een zoektocht naar de belangrijkste variaties of verschuivingen en gelijkenissen in structuur (=binaire opposities en hiërarchieën). Daaruit trachten we af te leiden of er extra of nieuwe betekenissen in de andere, recentere films worden gecreëerd t.o.v. *Pygmalion/My Fair Lady* en welke positie m.b.t. de mythe van geletterdheid de films in kwestie innemen.

We behandelen de diverse films na elkaar en achtereenvolgens voorzien we daarbij de volgende zaken: een korte synopsis; een aanduiding van de opvallende intertekstualiteit m.b.t. *Pygmalion/My Fair Lady* op basis waarvan de film in onze dataverzameling werd weerhouden; een analyse toegespitst op variaties of verschuivingen en gelijkenissen in de structuur van binaire opposities en hiërarchieën t.o.v. *Pygmalion/My Fair Lady* en tenslotte een conclusie. We onderzoeken achtereenvolgens de volgende films:

- Gilbert, Lewis (1983). *Educating Rita*. (UK)
- Marshall, Garry (1990). *Pretty Woman*. (US)
- Besson, Luc. (1990). *Nikita*. (F)
- Iscove, Robert (1999). *She's All That*. (US)
- Allen, Woody (2000). *Small Time Crooks*. (US)
- Petrie, Donald (2000). *Miss Congeniality*. (US)

Educating Rita

Synopsis

Frank Bryant, een cynische literatuurprofessor van middelbare leeftijd met een alcoholprobleem, ontvangt een nieuwe studente in zijn bureau. Rita is een 26-jarige haarkapster, die de beperkingen van haar *working class*-achtergrond wil ontvluchten door bij Frank een *Open University*-cursus in Engelse literatuur te volgen. Rita wil zichzelf ontdekken en zich de cultuur van de "educated classes" (18)¹ eigen maken. Frank is aanvankelijk weigerachtig om haar mentor of "tutor" te worden, ook al voelt hij zich vrijwel onmiddellijk aangetrokken door Rita's frisse ideeën en onbeschaamde taalgebruik. Frank beklemtoont dat hij een "appalling teacher" (25) is, maar Rita wijkt niet en uiteindelijk aanvaardt hij de lesopdracht.

Al snel zijn de lessen vrijwel de enige dingen waar zowel Frank als Rita naar uitkijken. Beiden zijn ontevreden met hun leven. Frank is een mislukte dichter, die zijn studenten misprijst, en in een doodlopende relatie zit met een ex-studente van hem. Rita zit gevangen in een huwelijk met een man die haar streven om een beter leven te leiden niet begrijpt en alleen maar zo snel mogelijk een kind wil, – iets wat Rita probeert te vermijden door buiten zijn medeweten om stiekem de pil te nemen. Zijn bekrompen attitude leidt er zelfs toe dat hij Rita's studieboeken verbrandt in de achtertuin. Rita zet echter door met haar studie en verlaat op zeker ogenblik haar echtgenoot.

De essays die Rita ondertussen voor Frank produceert worden alsmat beter naargelang ze er in slaagt om zich het academische discours eigen te maken en haar emotionele reacties op boeken onder controle te houden ten voordele van een meer afstandelijke, 'objectieve' aanpak. Hoewel

Rita vorderingen maakt in haar studie, blijft ze zich minderwaardig voelen m.b.t. haar *working class*-afkomst, een gegeven dat erg duidelijk wordt wanneer ze Franks uitnodiging voor een diner bij hem thuis aanvaardt, maar er zich uiteindelijk niet kan toe brengen om bij hem aan te bellen op de bewuste avond. Een en ander heeft tot gevolg dat Rita zich noch in haar oude milieu, noch in de nieuwe wereld van de geletterde middenklasse, zoals die door haar mentor wordt gerepresenteerd, thuisvoelt. Rita voelt zich een “half-caste” (67).

Na verloop van tijd volgt Rita een *summer school* en wanneer ze daarvan terugkeert, blijkt ze zowel uiterlijk als innerlijk definitief veranderd te zijn. Ze voelt zich steeds beter in haar vel bij haar nieuwe vrienden-studenten, deelt een flat met haar non-conformistische vriendin Trish en heeft haar job in het kapsalon opgegeven. Die nieuwe levensstijl bevalt haar en het is duidelijk dat ze zich de ‘hoge’ cultuur meer en meer eigen heeft gemaakt en aan zelfzekerheid heeft gewonnen. In haar streven om haar onafhankelijkheid op te eisen, zien we Frank daarentegen – na een betere periode – verder afglijden in zijn alcoholmisbruik. Hij gedraagt zich jaloers als Rita wegblijft van hun gezamenlijke *tutorials* en kan het niet verkroppen dat Rita veranderd is onder zijn eigen invloed. Het komt uiteindelijk tot een uitbarsting tussen hem en de ‘nieuwe’ Rita bij hem thuis, waarbij Frank suggereert dat hij zijn eigen ‘creatie’ niet meer onder controle heeft. Rita verwijt Frank jaloersheid, een gebrek aan inzicht in haar nieuw verworven vrijheid en beklemtoont dat hij door zijn cynische en blasé houding (ook tegenover zijn eigen poëtisch werk) alle kansen vergooit. Daarna zien beiden elkaar een hele tijd niet meer, tot Rita plots weer opduikt in Franks bureau, net als die op het punt staat om een gedwongen *sabbatical* te nemen in Australië. Rita knipt Franks haar en beiden verzoenen zich aan het slot van de film, waarbij Rita Frank uitwuijt op de luchthaven en hem bedankt.

“Educating Rita, or an Open University Pygmalion”²

De verhaallijn van *Educating Rita* is overduidelijk geïnspireerd door Shaws *Pygmalion*. Rita klopt net als Eliza Doolittle aan bij een mentor om zich te laten introduceren in een tot dan toe voor haar vreemde *secondary Discourse*. Via de beheersing van die *Discourse* hopen ze allebei te ontsnappen aan de beperkingen van hun eigen ‘lage’ milieu. Geletterdheid lijkt het middel om zich te bevrijden van de negatieve aspecten van de *Discourse* waar ze het tot dan toe mee moesten roeien.

Professor Frank Bryant kunnen we als een moderne versie zien van Professor Henry Higgins, zij het dat de eerste nauwelijks gelooft in de waarde van zijn eigen *Discourse* of ‘hoge’ cultuur.³ Frank is een gedesillusioneerde man die als literatuurprofessor een onvervuld bestaan lijdt, net zoals zijn *Open University*-‘leerling’ Rita. Maar ook hij voert als Pygmalion-figuur, net als Higgins, eenzelfde proces van ‘bezieling’ en ‘destructie’ uit t.o.v. zijn Galatea en ondergaat een (heviger) vorm van “Pygmalionesque delusion” (Bloom, 2000). De parallellen in de verhaallijn tussen *Pygmalion* en *Educating Rita* staan buiten kijf en *Educating Rita* is wellicht van alle films die na *My Fair Lady* werden gemaakt diegene die het makkelijkst als een gemoderniseerde versie ervan kan worden herkend.

Afgezien van de bovenvermelde intertekstualiteit, vinden we in *Educating Rita* twee intertekstuele verwijzingen die de film eveneens verbinden met *Pygmalion* en met de brede traditie van ‘animatie’- of metamorfoseverhalen. De eerste vinden we terug in de scène waarin het bij Frank thuis tot een uitbarsting komt tussen hemzelf en Rita. Rita looft Franks poëtische werk, terwijl hij het op zelfdestructieve wijze als “worthless, talentless, shit” betitelt en zich vooral opwindt over de ‘nieuwe’, geletterde en onafhankelijke Rita, die hem de les probeert te spellen. Daarop doet Frank de volgende uitspraak:

“You know, Rita, I think – I think that like you I shall change my name; from now on I shall insist upon being known as Mary, Mary Shelley – do you understand that allusion, Rita? (...) She wrote a little Gothic number called *Frankenstein*” (97).

Net zoals diverse auteurs Higgins vergelijken met Dr. Frankenstein als schepper van een creatie die zich uiteindelijk tegen hemzelf keert, verwijst Frank (~Frankenstein?) hier naar zichzelf op een gelijkaardige manier via de schrijfster van het Mary Shelley. De suggestie is verder dat Rita een creatie is geworden die haar natuurlijke spontaneïteit en frisse ideeën heeft ingeruild voor een artificiële houding en gestandaardiseerde ('hoog'-culturele) opvattingen. De tweede intertekstuele verwijzing is minder uitgesproken. Het betreft een vermelding van Shaw in een voorafgaande scène waarin Rita probeert uit te leggen waarom ze Franks *dinner party* heeft gemist: "It's all jumbled up in me head. I can't remember if it's Wilde who's witty an' Shaw who was a Shavian or who the hell wrote *Howards End* (66).⁴ In de notities van de Longman-editie van het stuk wordt deze verwijzing naar Shaw gekoppeld aan *Pygmalion* als inspiratiebron voor *Educating Rita* (Russell, 1980/2000: 106-107).

Educating Rita: binaire opposities

Een herhaalde *screening* van *Educating Rita*, waarbij we zowel de personages (narratieve verloop), de *mise-en-scène* als de cinematografie onder de loep nemen, levert ons het inzicht op dat de film door heel wat van dezelfde betekenisverlenende dichotomieën gestructureerd wordt als *My Fair Lady*. De lijst ziet er als volgt uit:

Frank ↔ Rita
 Formby ↔ Liverpool
 Binnen ↔ buiten
 Privé/privaat ↔ openbaar/publiek
 Standaardtaal ↔ dialect
Elaborated code ↔ *restricted code*
 Mentor ↔ 'leerling'
 Schepper ↔ creatie
 Man ↔ vrouw
 seksueel beschikbaar ↔ seksueel onbeschikbaar
 Bemiddeld ↔ onbemiddeld
 Auto ↔ openbaar vervoer
 Luxueus ↔ schamel
 Rustig ↔ druk
 Stilte ↔ lawaai
 (UPPER) MIDDLE CLASS (ACADEMIA) ↔ WORKING CLASS

CONCREET

Mondain ↔ volks
 Gecultiveerd ↔ ruw
 Geschoold ↔ onwetend
 Ruimdenkend ↔ bekrompen
 'Hoge'(dominante) cultuur ↔ 'lage' (populaire) cultuur
 Beschaafd ↔ primitief
 Aantrekkelijk ↔ onaantrekkelijk
 Conventioneel ↔ onconventioneel
 Gedisciplineerd ↔ ongedisciplineerd
 Onafhankelijk ↔ afhankelijk
 Vrij ↔ onvrij
 Sterk ↔ zwak
 Zelfzeker ↔ onzeker

Dominant ⇔ onderdanig
Rationeel ⇔ emotioneel
Superieur ⇔ inferieur
Gekunsteld/artificieel ⇔ spontaan/natuurlijk
Blasé ⇔ nieuwsgierig
Gereserveerd ⇔ openhartig/onbeschaamd
Cynisch ⇔ verwachtingsvol
Norm ⇔ afwijking
Wij ⇔ zij
Insider ⇔ Outsider
Bezieling ⇔ destructie
BEZIELD ⇔ ONBEZIELD
GELETTERD ⇔ ONGELETTERD

ABSTRACT

LEVEN ⇔ DOOD
CULTUUR ⇔ NON-CULTUUR

Educating Rita zet vanaf het begin een belangrijke dichotomie op tussen twee *Discourses*, nl. de (*upper*) *middle class* van de academische wereld en de *working class*. Net zoals in *My Fair Lady* wordt die dichotomie ondersteunt door betekenisvolle verschillen in de setting waarin de personages zich bewegen. Zowel Frank Bryants bureau binnen de voorname universiteitsgebouwen in classicistische architectuur, als zijn huis in de deftige voorstad Formby van Liverpool⁵, zijn belangrijke betekenaars van zijn geletterdheid, welstand en van zijn status en autoriteit als academicus. Die rustige, voorname en luxueuze ruimtes worden in contrast geplaatst met de lawaaierige, veeleer schamele en troosteloze *working class*-buurt in Liverpool waar Rita woont.

De meeste scènes waarin Frank ten tonele wordt gevoerd, spelen zich binnen af in de (semi-)private ruimtes van zijn bureau of privé-woning, terwijl Rita ook meermaals in openbare ruimtes wordt gesitueerd (pub, kerk, ...). Een significant detail zien we aan het begin van de film wanneer Rita voor het eerst aan Franks deurklink morrelt om zich aan te dienen als *Open University*-student. De haperende deurklink symboliseert Rita's pogingen om binnen te raken in het elitaire domein van de academische *Discourse* of 'hoge' cultuur.⁶ We merken eveneens dat Rita de tocht vanuit haar omgeving naar de serene binnenruimtes van Frank telkens met het openbaar vervoer maakt, terwijl Frank in minstens één scène met een blitse auto wordt geassocieerd.

Een andere belangrijke dichotomie die de overkoepelende tegenstelling tussen de twee *Discourses* ondersteunt, is die tussen standaardtaal en dialect. Rita's zware Liverpool-dialect onderscheidt haar van meet af aan van Frank die, net als de "regular students", standaardtaal spreekt. Ook het onderscheidt tussen een *elaborated code* en een *restricted code* vinden we terug in de film. Rita kijkt op naar Franks mooie volzinnen en boeiende wijsheden. Het verschil tussen Franks taalgebruik en dat van Rita kunnen we omschrijven als een botsing tussen alledaags (mondeling) taalgebruik en academisch (geschreven) taalgebruik (= een openbaar discours). Pas nadat zij voldoende geletterdheid heeft verworven, zal Rita zich ook het academische discours eigen maken en fraai uitgewerkte zinsconstructies gaan gebruiken. Dit komt tot uiting in haar essays en wanneer ze op zeker moment Franks poëzie becommentarieert als "a direct line through to the nineteenth-century traditions of – of like wit an' classical allusion" (96), een uitspraak die de 'oude', ongeletterde Rita nooit zou kunnen doen. Tevens schakelt Rita op een gegeven moment ook over op (een zeer geaffecteerde vorm van) standaardtaal, want "there is not a lot of point in discussing beautiful literature in an ugly voice" (83). Standaardtaal wordt hier duidelijk geassocieerd met aantrekkelijkheid en schoonheid. De polariteit tussen 'hoge'

en 'lage' cultuur zien we verder vooral aan het begin van de film ook op een grappige manier weerspiegelt in de misverstanden die er bestaan tussen beiden doordat ze ieder verwijzingen uit hun respectievelijke cultuur hanteren. In het geval van Frank gaat het om klassiekers uit de wereldliteratuur, terwijl Rita Frank om de oren slaat met 'lectuur', of populaire cultuur.

De dichotomie tussen Frank als mentor en Rita als 'leerling' wordt ook in *Educating Rita* – net zoals in *My Fair Lady* – geassocieerd met die tussen 'schepper' en 'creatie' en tussen 'man' en 'vrouw'. Die laatste dichotomie wordt op haar beurt gekoppeld aan die tussen seksuele beschikbaarheid en seksuele onbeschikbaarheid. Ondanks sporadische seksuele toespelingen⁷ ("why didn't you walk in here twenty years ago?", 37) en Franks jaloerse gedrag als Rita met de andere studenten bevriend raakt, weigert Rita een seksuele relatie met haar mentor: "Rita resists the erotic temptation of the Galatea role, refusing to let her teacher become a lover" (Keroes, 1999: 114). Dit wordt zeer duidelijk tot uiting gebracht wanneer Frank zich luidop afvraagt of Rita's echtgenoot misschien denkt dat ze een buitenechtelijke relatie heeft met hem, waarop Rita die gedachte onmiddellijk afdoet als nonsens: "Oh go way. You're me teacher (...) I've tried to explain to him how you give me room to breathe. Y'just, like feed me without expectin' anythin' in return" (52). De *literacy narrative* slaagt erin de suggesties van een romantische *love story* te overheersen in *Educating Rita*. Met betrekking tot het liefdesverhaal slaagt de film erin "to elude the grasp of that powerful genre" (Eldred & Mortensen, 1992: 532).

Verder kunnen we stellen dat heel wat van de waardegeladen connotaties die in *My Fair Lady* geassocieerd worden met de 'hoge' versus de 'lage' cultuur, ook in *Educating Rita* van toepassing zijn. Volgens Rita ontbreekt het de *working class* zelfs helemaal aan 'cultuur' en het feit dat ze de *dominant Discourse* of 'hoge' cultuur van Frank als superieur beschouwt, komt diverse keren tot uiting in haar uitspraken. Zo vindt ze dat haar klasse getuigt van idiotie door aanstoot te nemen aan vloeken, terwijl de geletterde klasse beseft dat het maar woorden zijn. Haar klanten in het kapsalon beschouwt ze als dom en kortzichtig omdat ze nooit iets van belang te vertellen hebben en denken dat ze kunnen veranderen als mens door alleen maar hun uiterlijk te laten bijwerken ("if you want to change y' have to do it from the inside", 23). De *working class* is volgens haar een wanhopige klasse van mensen met alleen maar een vorm van 'non-cultuur' bezitten "cos there's no meaning": "I just see everyone pissed, or on the Valium, tryin' to get from one day to the next" (47). De keuzevrijheid die ze menen te hebben tussen "eight different kinds of beer" is, volgens Rita, een valse vrijheid, enkel gebaseerd op een geïndoctrineerde vorm van consumptie. Ook een veelbetekenende scène waarin Rita's familie en echtgenoot samen zitten te zingen in de pub, toont aan dat de leden van de *working class* gevangen zitten in een leeg leven zonder veel toekomstperspectief. De schijnbare vrolijkheid wordt ontmaskerd door Rita's moeder die plots stopt met zingen, begint te huilen en zich afvraagt of er geen "better songs than those" (68) kunnen worden gezongen. "To sing a better song" is precies de reden waarom Rita een *Open University*-cursus is gaan volgen. Ze wil een ander en rijker leven leiden met meer echte keuzemogelijkheden. Ook de bekrompen en aartsconservatieve attitude van Rita's echtgenoot en ook haar vader m.b.t. haar rol als vrouw en haar plannen om te studeren, zijn belangrijke negatieve connotaties die de ongeletterde klasse toebedeeld krijgt.

We richten onze aandacht hier verder echter vooral op de belangrijkste verschillen die er tussen het model *Pygmalion/My Fair Lady* en *Educating Rita* bestaan. Die verschillen kunnen we het beste aantonen aan de hand van de dichotomieën 'onafhankelijk'-'afhankelijk' en 'bezielde'-'onbezielde'. Het traject dat Rita aflegt in de loop van de film, kunnen we vanuit haar perspectief als volgt samenvatten:



De lessen die ze bij Frank volgt zijn voor Rita een tocht naar een beter en vrijer leven met meer diepgang en echte keuzemogelijkheden. Rita kiest voor Frank als haar mentor om uit een 'onbezielde' toestand te ontsnappen naar een nieuw en 'bezielde' leven. Dit wordt herhaaldelijk

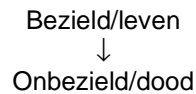
bevestigd door Rita's uitspraken in de loop van haar opgang naar geletterdheid: "It makes me stronger comin' here" (48), zegt ze tegen Frank en "it's providin' me with life itself" (53).⁸ Als Frank na de breuk tussen Rita en haar echtgenoot twijfelt of hij wel wil doorgaan met de lessen beklemtoont Rita: "The only thing I value is here, comin' here once a week" (71).

Geleidelijk aan en met veel doorzettingsvermogen bereikt Rita haar doel. In de loop van dat proces naar een bezielde toestand bereikt ze tevens een onafhankelijke status t.o.v. haar mentor⁹, net zoals ze onafhankelijkheid bereikt t.o.v. haar familie en echtgenoot. De ommekeer wordt in *Educating Rita* vooral zichtbaar na Rita's deelname aan een *summer school*. Rita wint van dan af aan zelfzekerheid, voelt zich hoe langer hoe beter thuis in de 'hoge' cultuur of de *secondary Discourse* die ze zich eigen tracht te maken. We zien zelfs hoe ze na verloop van tijd haar wekelijkse lessen bij Frank regelmatig opgeeft omdat ze het te druk heeft met haar nieuwe leven temidden van andere studenten en intellectuele vrienden. Uiteindelijk bereikt Rita een belangrijke vorm van *empowerment*, kunnen we stellen, wanneer ze zichzelf volledig bevrijdt heeft van alles wat haar onafhankelijkheid en eigen keuzevrijheid aan banden zou kunnen leggen. Geletterdheid wordt in die zin in *Educating Rita* niet (of in veel mindere mate) gerepresenteerd als een vorm van assimilatie, zoals dat wel tot op zekere hoogte in *My Fair Lady* gebeurt. Een belangrijke aanwijzing daarvoor is dat Rita haar dialect, dat ze even tracht op te geven, uiteindelijk behoudt. Het feit dat ze geen afstand doet van haar dialect als een element van haar *primary Discourse*, zorgt ervoor dat ze haar eigenheid (en spontaneïteit) niet echt verliest en wijst erop dat ze in belangrijke mate *bi-Discoursal* wordt. Dat laatste blijkt vooral ook uit de kritiek die Rita uiteindelijk formuleert ten aanzien van de *secondary Discourse* of 'hoge' cultuur die ze zozeer bewondert en die haar bevrijdt (zie verder). Een tweede aanwijzing die er verder op wijst dat geletterdheid in deze film niet als assimilatie wordt gerepresenteerd, is het feit dat elke suggestie van een romantische relatie tussen Rita en Frank uiteindelijk wordt opgeheven doordat Rita Franks aanbod om met haar naar Australië te vertrekken, afwijst. De slotscène van de film, waarin de onafhankelijk geworden Rita Frank uitwuijt naar Australië nadat ze zijn aanbod om hem te vergezellen heeft afgewezen, bevestigt het gegeven dat *Educating Rita* de romantische *love story* afwijst ten voordele van de *literacy narrative*. Martin zegt hierover in een vergelijking met *Pygmalion/My Fair Lady* het volgende:

"In a sense, Eliza had to undergo yet another transformation to leave romance behind. The film based on Willy Russell's stage play *Educating Rita* (1980, film 1983) – a text clearly inspired by Shaw's *Pygmalion* – significantly alters the terms of the Freddy-Eliza-Higgins triangle (...) As Shaw wanted, romance is avoided and Rita sends Frank off to a new life in Australia in a gesture intended to show how close they have been and how far they drift apart, once she becomes her own woman. Rita, more truly Shavian than Pascal's or Cukor's Elizas, shows in this way she would never fetch Higgins's slippers" (Martin, 2001: 57).⁹

De sterke klemtoon in *Educating Rita* op geletterdheid als 'bezieling' en *empowerment* betekent echter niet dat Rita die positieve toestand op een onproblematische wijze verwerft. Net zoals Eliza in *Pygmalion/My Fair Lady* ervaart ook Rita in de loop van het proces van geletterdheidsverwerving een vorm van identiteitscrisis, waarbij ze het gevoel heeft noch in haar oude *Discourse* noch in haar nieuwe *Discourse* thuis te horen. In dit verband verwijst Rita veelbetekenend naar zichzelf als een "freak" en een "half-caste" (67). Die crisis duurt echter niet lang, is minder uitgesproken en weegt ook minder zwaar door dan die van Eliza in *Pygmalion/My Fair Lady*. Rita bevrijdt zich makkelijk van de identiteitscrisis omdat ze zo vastberaden wil ontsnappen aan haar oude zelf (cf. "I don't want to be myself", 67) en aan de beperkingen van haar oude *Discourse*. Ze ontwikkelt relatief gemakkelijk een nieuwe identiteit waarin ze zich comfortabel voelt. Het grote verschil met (in het bijzonder) *My Fair Lady* wordt door Keroes daarom als volgt beschreven: "For Eliza, literacy means a loss of independence; for Rita, it's a guarantee. Any loss she feels, including that of her marriage and connection to her family, is more than compensated by the gain" (Keroes, 1999: 110).

Hierboven hebben we Rita's ontwikkeling beschreven vanuit haar perspectief. Vanuit Franks standpunt ondergaat Rita echter de omgekeerde beweging:



Frank beseft dat hij door Rita in te wijden in de geletterdheid van de academische literatuurstudie haar eigenheid, uniciteit en spontaneïteit gedeeltelijk of volledig zal moeten wegnemen in ruil voor een vorm van 'objectiviteit' en geleende ideeën. Hij gelooft zelf niet (meer) in de meerwaarde van de 'hoge' cultuur, staat er cynisch tegenover en daarom aarzelt hij om Rita's streefdoel te helpen vervullen: "Rita's goal represents to Frank all he has come to view sardonically about the university, about the pretensions of the educated (...) Captivated by Rita in her unsculpted state, Frank resists transforming an innocent into his own corrupted image" (Keroes, 1999: 107).¹⁰

Als Pygmalion-figuur weifelt Frank daarom voortdurend tussen een daad van 'beziëling' en 'destructie'. Enerzijds dwingt Rita hem door haar vastberadenheid om haar in te wijden in de 'hoge' cultuur, anderzijds tracht hij het leerproces regelmatig te dwarsbomen of te vernietigen door haar wens in vraag te stellen¹¹ en door zich jaloers op te stellen naarmate Rita onafhankelijker wordt: "(...) when she 'comes alive', becomes more and more like him, more closely allied with the values he represents, he becomes temporarily disenchanted with her, though also more jealous of the wider world she begins to explore" (Keroes, 1999: 108). Die spanning tussen 'beziëling' en 'destructie' is voortdurend voelbaar en komt tot een uitbarsting in de verwijten die Frank uiteindelijk Rita toeslingert in de scène waarin hij zichzelf met Mary Shelley vergelijkt en Rita met Frankensteins 'monster' (97). Rita doorziet hem tot op zekere hoogte als ze hem terechtwijst met de volgende woorden: "(...) what you can't bear is that I am educated now (...) I've got a room full of books. I know what clothes to wear, what wine to buy, what plays to see, what papers and books to read. I can do without you" (98). Daarop repliceert haar Pygmalion echter sarcastisch: "Found a culture have you, Rita? Found a better song to sing have you? No – you've found a different song, that's all – and on your lips it's shrill and hollow and tuneless" (98).

Frank zelf doorloopt via het bovengeschetste proces de volgende ontwikkeling:



Net als Rita verkeert Frank in het begin van de film in een 'onbezielde' toestand. In die zin wordt *Educating Rita* ook gestructureerd door een parallelle structuur: beiden zijn ontevreden met hun leven en voelen zich onvoldaan en gefrustreerd. In het geval van Frank komt dit tot uiting in een geblokkeerd schrijverschap, zijn misprijzen t.o.v. zijn studenten en zijn alcoholisme. Na de kennismaking met Rita en de daaraan verbonden wekelijkse privé-lessen herwint Frank een deel van zijn levenslust. Rita zorgt ervoor dat hij opnieuw opfleurt. Zo is het tekenend dat we hem in een bepaalde scène tot grote verbazing van de pedel zelfs vóór de officiële start van het academiejaar opnieuw aan het werk zien gaan (als voorbereiding voor de *tutorials* met Rita). Nadat Rita zich echter onafhankelijker van hem gaat opstellen, verzinkt Frank langzaam maar zeker opnieuw in een levenloze toestand, gekenmerkt door zwaar alcoholmisbruik en ettelijke aanvaringen met het universiteitsbestuur. Frank ondergaat een vrij zware vorm van "Pygmalionesque delusion" (Bloom, 2000), een ontgoocheling en waan als gevolg van het feit dat zijn 'creatie' (Rita) zich tegen hem keert. Pas aan het slot van de film zien we een vorm van

verzoening tussen de protagonisten en lijkt het alsof Frank – gesymboliseerd door de haarknipbeurt van Rita – een nieuw leven tegemoet gaat:

“Rather than disabling Frank, [Rita] endows him with renewed vitality and confidence (...) The spoiled teacher-priest goes off into the sunset to begin a new life, one made at least partially possible by his acolyte’s role in his passage from disillusioned drunk. She sends him on his way to be recuperated, revived. That’s the real function of the haircut: Rita the hairdresser remains, not as a shadow of her former self but intact, enhanced, this Galatea refusing to be merely the created, the taught, instead capable of effecting a transformation of her own” (Keroes, 1999: 113).

In die zin zien we – net zoals in *Pygmalion/My Fair Lady* – aan het slot van *Educating Rita* ook een omkering van een aantal dichotomieën: Rita vervult de rol van de onafhankelijke en zelfzekere mentor, die als scheppend, transformerend en bezielend figuur optreedt. De haarknipbeurt is tevens – afgezien van haar dialect – een tweede element uit Rita’s oude *Discourse* die in zekere zin behouden blijft, iets wat ook bijdraagt tot de interpretatie dat geletterdheid niet als assimilatie wordt gerepresenteerd.

Tenslotte willen we nog even de aandacht vestigen op de negatieve connotaties die aan geletterdheid worden gekoppeld in *Educating Rita*. Ondanks de dominante positieve connotaties die de film vooruitschuift, wordt geletterdheid ook meer dan eens geassocieerd met artificialiteit, gekunsteldheid en een verlies van authenticiteit en uniciteit. Dit gebeurt vooral aan de hand van Franks uitspraken en bezorgdheid voor Rita’s “uniqueness”. Verder worden negatieve connotaties van geletterdheid uiteraard opgeroepen door Rita’s identiteitscrisis, maar die verliest snel aan kracht in de film. De belangrijkste manier waarop *Educating Rita* echter negatieve connotaties genereert van geletterdheid en de ‘hoge’ cultuur of de *dominant Discourse* is via Rita’s evaluatie van de personages die die geletterde klasse representeren. Nieuwe vrienden waar Rita in het begin naar opkeek, zoals de student “Tiger” (Tyson) en haar flatgenoot Trish, worden respectievelijk ontmaskerd als “a wanker” (104) en als een ongelukkig persoon die zelfmoord probeert te plegen: “It’s like Trish, y’ know me flatmate, I thought she was so cool an’ together – I came home the other night an’ she’d tried to top herself” (103). Rita komt tot het inzicht dat geletterdheid en ‘hoge’ cultuur geen absolute garantie zijn voor een boeiende persoonlijkheid of een succesvol en gelukkig leven (zelfvervulling). Ook de figuur van Frank draagt daar toe bij aangezien hij het levende bewijs is van dat laatste.

Conclusie

In *Educating Rita* worden uiteindelijk zowel positieve als negatieve connotaties gekoppeld aan geletterdheid. Belangrijke *preferred meanings* zijn geletterdheid als ‘bezieling’ en *empowerment*, wat aansluit bij onze bevindingen uit de *preferred reading* van *Pygmalion/My Fair Lady*. Ook geletterdheid als ontsnapping en bevrijding worden terzelfdertijd beklemtoond. Geletterdheid als identiteitscrisis en gekunsteldheid zijn daarentegen negatieve connotaties die we in *Educating Rita* terugvinden. Geletterdheid als assimilatie ontbreekt grotendeels als dominante betekenis in de film, dit in tegenstelling tot *Pygmalion/My Fair Lady*.

Op basis van onze analyse en interpretatie (van in het bijzonder ook het slot van de film) kunnen we stellen dat de positieve connotaties uiteindelijk sterker worden beklemtoond dan de negatieve. Vanuit ideologisch opzicht betekent dit dat de ‘hoge’ cultuur of *Discourse* in *Educating Rita* tot op zekere hoogte wordt uitverkoren. De ‘oplossing’ die *Educating Rita* als mythische ‘tekst’ geeft voor problematische tegenstellingen in onze samenleving is er dus een waarbij één kant van de structurele dichotomieën tussen twee *Discourses* wordt vooruitgeschoven, alhoewel we ook zouden kunnen stellen dat er een vorm van synthese tussen beide kampen plaatsvindt in de figuur van de ‘nieuwe’ Rita.

Educating Rita kunnen we, net als *Pygmalion/My Fair Lady*, beschouwen als een *site of struggle*, waarin 'lage' en 'hoge' cultuur met elkaar wedijveren, maar waarin de 'hoge' cultuur in dit geval wellicht meer kans maakt om door de kijker te worden geprivilegieerd. In tegenstelling tot *My Fair Lady* wordt de romantische toets in *Educating Rita* sterk op de achtergrond gehouden, een gegeven dat Jo Keroes tot het besluit brengt dat *Educating Rita* in de eerste plaats een romantische visie op onderwijs en geletterdheid uitdraagt:

“In *Educating Rita*, in place of a romance between teacher and student, we're given a romantic view of education (...) we have romanticized the power of education, have internalized the fantasy that a flower girl can become a duchess through education, that literacy in particular leads to a better life, a fantasy *Educating Rita* knowingly entertains” (Keroes, 1999: 107/109)

Uit een en ander kunnen we concluderen dat *Educating Rita* tegelijk bijdraagt tot de constructie én de deconstructie van de mythe van geletterdheid in onze populaire visuele cultuur, maar dat het eerste aspect in deze film overweegt op het tweede.

Pretty Woman

Synopsis

Edward Lewis is een rijke zakenman die zopas zijn relatie met zijn vriendin Jessica heeft afgebroken. Hij reist naar Los Angeles voor zaken maar op weg naar het Regent Beverly Wilshire hotel raakt hij de weg kwijt. Terwijl hij naar de juiste route informeert, ontmoet hij Vivian Ward, een vrijgevochten prostituee die haar territorium heeft op Hollywood Boulevard. Nadat Vivian een nacht in zijn hotelsuite doorgebracht heeft, biedt Edward haar drieduizend dollar om de hele week bij hem te blijven en hem te escorteren bij een paar zakelijke afspraken.

Vivian grijpt de kans met beide handen aan en ondergaat al snel een metamorfose als ze zich een nieuwe look aanmeet die past bij de mondaine wereld waarin ze is verzeild geraakt. Zo goed en zo kwaad als het gaat tracht ze zich de *lifestyle* van de financiële elite eigen te maken met de hulp van Edward en van de hotelmanager Barney Thompson. Dit omvat onder meer het aanleren van de juiste tafelmanieren, het dragen van de gepaste kledij en het toepassen van andere etiquette-regels. Vivian vergezelt Edward onder meer naar een zakenlunch en naar een polowedstrijd, waar ze zich gekwetst voelt omdat Edward aan zijn meedogenloze advocaat Phil verklaart dat ze een hoertje is. Phil maakt Vivian duidelijk dat ze uitschot is en valt haar lastig.

Vivian maakt Edward duidelijk dat ze met respect wil worden behandeld en geen stuk speelgoed is in de handen van Edward. Daarop leggen beiden hun ruzie bij en Vivian blijft de rest van de week bij Edward, zoals eerder overeengekomen. Vivian wordt verder ingewijd in de leefwereld van Edward – zo leert ze onder meer de ervaring van operabezoek kennen – terwijl Edward op zijn beurt verandert onder invloed van Vivian – hij waagt het zelfs als workaholic om eens een dagje niet naar zijn kantoor te trekken en verandert van een aasgier, die bedrijven opkoopt om ze te vernietigen, in iemand die constructief begint te denken om bedrijven te redden. Ondertussen stelt hij Vivian voor om na afloop van de week die ze samen doorbrachten, een flat voor haar te kopen zodat ze elkaar verder kunnen blijven zien. Vivian voelt zich daar echter niet goed bij, aangezien ze weinig verschil ziet tussen zo'n situatie en haar vroegere werk op straat. Door haar metamorfose heeft ze ook aan eigenwaarde en zelfrespect gewonnen, en daarom weigert ze op Edwards – op het eerste gezicht aantrekkelijke – aanbod in te gaan.

Na een laatste onaangename aanvaring met Edwards advocaat, waarbij Edward die laatste de laan uitstuurt, nemen hij en Vivian afscheid van elkaar. Vivian besluit om niet naar haar oude leventje terug te keren, maar wil opnieuw studeren of een andere job zoeken. Net op het moment

echter waarop ze wil vertrekken naar San Francisco duikt Edward onverwacht op onder haar raam en redt haar als de prins uit het sprookje waarvan ze als kind droomde.

Pretty Woman: “The Disney redoing of the Pygmalion myth”¹²

Pretty Woman is een goed voorbeeld van een hedendaagse variatie op de Pygmalion-mythe en Shaws *Pygmalion*. De basiselementen – man uit een ‘hogere’ cultuur of *Discourse* transformeert een jonge vrouw uit een ‘lager’ milieu en wordt verliefd op zijn eigen ‘creatie’ – zijn getransponeerd naar de setting van het Los Angeles van het einde van de 20^{ste} eeuw. Als ‘Disney-film’ beklemtoont *Pretty Woman* het romantische liefdesverhaal tussen beide protagonisten (cf. Assepoester) ten nadele van het leerproces (*literacy narrative*), dat sterk gereduceerd wordt in vergelijking met de films die we totnogtoe hebben besproken.

Desondanks getuigt *Pretty Woman* echter van een opvallende intertekstualiteit m.b.t. *Pygmalion/My Fair Lady*. Die intertekstualiteit is, afgezien van de duidelijke parallellen in verhaalstructuur, vooral een visuele aangelegenheid. Het beeld vergeet immers niet waar het geweest is, zouden we – parafraserend op een artikel van Diaz-Diocaretz¹³ – kunnen stellen. De uitstap die Edward en Vivian naar de polowedstrijd maken, roept ontegensprekelijk de herinnering op aan Eliza’s verschijning op de Ascot-races in *My Fair Lady*. De hoed die Vivian draagt, heeft als het ware ook op het hoofd gestaan van Eliza en de ongepaste aanmoediging die Vivian schreeuwt, kwam eveneens al eens uit de mond van Vivians vroeg-twintigste-eeuwse voorgangster. “You look great. You look like a lady”, beklemtoont Edward tegenover Vivian. Verder wordt overduidelijk aan *Pygmalion/My Fair Lady* gerefereerd in de slot-sequentie van de film, wanneer Edward een bos bloemen koopt van een bloemenverkoopster net voor hij Vivian uit haar kamer komt ‘redden’.

Tenslotte kunnen we stellen dat ook regisseur Garry Marshalls keuze voor een prostituee voor de geüpdate Eliza-rol niet toevallig kan zijn. Ook *Pygmalion/My Fair Lady* bevatte al heel wat suggesties van pooierschap en prostitutie. In de verwijten van Vivian aan Edward na haar ontmaskering op de polowedstrijd (“Are you my pimp now?”) zien we de verwijten van Eliza aan Higgins (“I sold flowers. I didn’t sell myself”, 103) weerspiegelt in de nasleep van het ambassadebal.

Pretty Woman: binaire opposities

In *Pretty Woman* wordt een dichotomie opgezet tussen twee *Discourses*: de wereld van de geldadel of *haute finance* en het prostitutiemilieu. Het mondaine en beschutte milieu waarin Edward zich als rijke zakenman beweegt, vormt een wereld vol glamour en luxe, terwijl Vivian zich als prostituee in een chaotische, gevaarlijke en onaantrekkelijke omgeving moet redden. Tot op zekere hoogte wordt *Pretty Woman* daardoor gestructureerd volgens dezelfde binaire opposities als *Pygmalion/My Fair Lady*, ook al is de uiterlijke verschijningsvorm anders. De dominante *Discourse* van de geldadel wordt – althans wat de uiterlijke kenmerken ervan betreft – als superieur voorgesteld via de permanent verwonderde en bewonderende blik van Vivian.

De *Discourse* die door Edward wordt gerepresenteerd is in vergelijking met die van Vivian een ‘hoog’-culturele wereld, zoals onder meer het operabezoek en het pianospel van Edward aantonen. Tevens komen we te weten dat Edward een hoge opleiding heeft genoten, terwijl Vivian haar school niet heeft afgemaakt. Vivian mist aanvankelijk de geletterdheid om zich in Edwards milieu te kunnen redden, maar onder zijn invloed als mentor en die van Mr. Thompson, de hotelmanager, wordt ze beetje bij beetje ingewijd in de gedragsvormen en de bezigheden van de geldadel.

Essentieel in de film *Pretty Woman* is de dichotomie ‘bezielde’-‘onbezielde’ in die zin dat zowel Edward als Vivian uiteindelijk meer ‘bezielde’ figuren worden onder invloed van elkaar. De

metamorfose die Edward bij Vivian teweegbrengt, zorgt ervoor dat ze aan eigenwaarde en zelfrespect wint. Geletterdheid wordt in *Pretty Woman* in die zin gerepresenteerd als 'bezieling', empowerment, bevrijding en ontsnapping. Dit wordt duidelijk aangetoond door het feit dat Vivian aan het slot van de film, na het kortstondige afscheid van Edward, beslist om opnieuw te gaan studeren. Edward ondergaat op zijn beurt onder invloed van Vivians nobele persoonlijkheid een transformatie. Hij begint zijn activiteiten als aasgier¹⁴ – die noodlijdende bedrijven enkel opkoopt om ze daarna tegen winst te kunnen ontmantelen – in vraag te stellen: “We don’t build anything, Phil. We don’t make anything.” De gevoelloze Edward, in aanvang koud als een standbeeld (“You and I are such similar creatures, Vivian. We both screw people for money”), verandert in een beter man die Vivians aandacht waard is. In die zin zien we een omkering van de ‘mentor-‘leerling’- en ‘schepper’-‘creatie’-dichotomieën in *Pretty Woman*, net als in de andere, reeds besproken films. De wederzijdsheid van de transformatie wordt sterk beklemtoond, zoals mag blijken, uit de slotzinnen van de protagonisten wanneer Edward onverwacht terugkeert naar Vivian om alsnog met haar te trouwen:

Edward: “So what happened after he climbed up the tower and rescued her?” Vivian: “She rescues him right back...”

Dit slot van de film vormt het sluitstuk van de sprookjesmetafoor waarin de hele film baadt. Vivian ziet zichzelf als een hedendaagse Assepoester die door haar prins op het witte paard wordt gered, maar op haar beurt ook hem 'redt'. Die sprookjesachtige sfeer wordt nog beklemtoond door de allerlaatste zinnen die we horen uitspreken door een voorbijganger net voor de aftiteling: “This is Hollywood, land of dreams (...) So, keep on dreaming.” Die zelfreflexieve benadering van de filmindustrie als droomfabriek kunnen we als kijker zowel interpreteren als een beklemtoning van de onwaarschijnlijkheid en de fictionaliteit van het verhaal als een oproep om het geloof in sprookjes (en in de *American Dream*) niet op te geven. Voorts kunnen we het slot echter ook interpreteren als de belangrijkste aanwijzing dat in *Pretty Woman* geletterdheid uiteindelijk als assimilatie wordt gerepresenteerd. Door te kiezen voor de synthese van het huwelijk als middel om te bemiddelen tussen de twee *Discourses* lijkt *Pretty Woman* een autoritaire assimilatie van *non-mainstream people* door de *dominant Discourse* in kwestie te privilegiëren. Zo'n interpretatie ligt ook in de lijn van de kritiek die Giroux formuleert als hij het heeft over Disney's poging om genderrollen, identiteiten en kapitalisme uitsluitend te definiëren binnen het discours van familiewaarden en cultureel kapitaal van de blanke middenklasse:

“In Disney's terms, the agency of women outside of the traditional family is reduced to the freedom to buy expensive clothing and to reinvent their identities within the logic and terms of white, middle-class cultural capital (...) In the end, both Vivian and Edward throw off the psychological baggage they carry as the result of the loss or the abandonment of the family and reestablish the promise and viability of marriage and the middle-class, heterosexual family as a vehicle for upward mobility and for the moral redemption of the humanist, capitalist subject” (Giroux, 1999: 144-145).

Een conservatieve onderliggende ideologie is er in deze film op gericht *outsiders* uiteindelijk te 'normaliseren' binnen de geletterdheid van een dominante *Discourse* in de maatschappij.

Conclusie

Pretty Woman kan best worden gezien als een *site of struggle* waarin positieve en negatieve connotaties van geletterdheid met elkaar wedijveren. De eerste kunnen we vooral afleiden uit het slot van de film, waarin Vivian onder invloed van haar introductie in de geletterdheid van Edwards 'hoge' *Discourse* ervoor kiest om haar oude *Discourse* achter te laten en opnieuw te gaan studeren. Geletterdheid als 'bezieling', *empowerment*, bevrijding en individuele ontplooiing worden op die manier geprivilegieerd. Hoewel dit scenario van een zelfstandig bestaan uiteindelijk niet doorgaat, kunnen we vanuit deze interpretatie Vivians aangekondigde huwelijk met Edward eveneens als een succesvolle stap zien en een rechtstreeks positief gevolg van

geletterdheid, aangezien het in het proces van geletterdheidsverwerving tot "lady" is dat Edward verliefd werd op Vivian. Een huwelijk met een succesvol man als Edward is vanuit dit perspectief één van de vele 'zegeningen' van geletterdheid.

De tweede groep van connotaties wordt in de film vooral belichaamd door de 'oude' Edward, die vóór zijn transformatie tot een gevoeliger man, duidelijk maakte dat geletterdheid in een 'hoge' *Discourse* geen garantie is voor geluk of een nobele attitude. Ook het slot kan in een meer oppositionele interpretatie als een element gezien worden waarbij geletterdheid negatief geconnoteerd wordt, nl. geletterdheid als assimilatie. Vivian wordt als *outsider* opgeslorpt door de *dominant Discourse* van Edward, wat aangeeft dat geletterdheid op zichzelf niet volstaat om een 'beter' en rijker zelfstandig bestaan op te bouwen. De economische factor in Edwards *Discourse* blijkt uiteindelijk te belangrijk om links te laten liggen. Het is het huwelijk dat Vivian op de maatschappelijke ladder doet opklimmen, en niet de nieuw verworven geletterdheid als zodanig. De *literacy narrative* wordt in *Pretty Woman* duidelijk gereduceerd ten voordele van het romantische liefdesverhaal. Deze film slaagt er niet in "the grasp of that powerful genre" (Eldred & Mortensen, 1992: 532) te ontlopen.

We kunnen dus concluderen dat *Pretty Woman* open staat voor dezelfde uiteenlopende interpretaties als *My Fair Lady*. De film draagt tegelijk bij tot de constructie én de deconstructie van de mythe van geletterdheid in onze populaire visuele cultuur

Nikita

Synopsis

Nadat ze veroordeeld werd voor het doden van een politieagent bij een mislukte inbraak moet de sociale *outcast* Nikita kiezen tussen haar eigen executie of het volgen van een trainingsprogramma bij een ultrageheime regeringsorganisatie om een speciaal agent en professionele *killer* te worden en zo haar schuld tegenover de maatschappij af te betalen. Nikita gaat noodgedwongen in op het laatste voorstel, leert nieuwe vaardigheden en krijgt een nieuw uiterlijk, een nieuwe identiteit en een nieuw leven aangemeten door haar onbarmhartige mentor Bob.

Nikita wordt Marie/Joséphine. Als Marie werkt ze in een ziekenhuis en woont samen met haar vriend Marco. Als Joséphine wordt ze regelmatig opgeroepen door de geheime dienst om opdrachten te vervullen, waarbij ze soms personen moet uitschakelen, zoals tijdens een reisje naar Venetië met Marco. Ondertussen weet Marco niets af van Maries verleden noch van haar undercover-operaties. Dit dubbelleven houdt ze vol totdat ze de opdracht krijgt om een ambassadeur aan te pakken en papieren te bemachtigen uit zijn ambtswoning. De opdracht loopt uit op een *débâcle*, waarbij heel wat doden vallen, ook al slaagt Marie erin de documenten uiteindelijk te bemachtigen.

Marco heeft ondertussen ontdekt wie Marie eigenlijk is en voor wie ze in het geheim werkt, maar Marie ziet na de mislukte opdracht geen andere uitweg dan noodgedwongen afscheid van hem te nemen en te vluchten. In de laatste confrontatie tussen Marco en Bob vraagt hij Bob om Marie te beschermen en hij overhandigt hem de ambassadedocumenten waar die op uit is.

***Nikita: "a hi-tech Pygmalion tale for our own violent times"*¹⁵**

De kern van de verhaallijn van *Nikita* is ons ondertussen bekend en is duidelijk geïnspireerd op de antieke Pygmalion-mythe en op *Pygmalion/My Fair Lady*, een variatie op hetzelfde thema: een

wilde straatmeid wordt getransformeerd tot iets 'beters' door de lessen van een mentor, die uiteindelijk verliefd wordt op zijn 'creatie':

"The *Nikita* narrative that has inspired so many remakes is itself a kind of remake about the process of remaking: it is a high-tech Pygmalion tale about a woman who is rescued from her lowly circumstances and made over into something 'better'" (Grindstaff, 2001: 134).

Nikita is evenzeer "a gutter snipe" als Eliza en ook in deze film wordt de rol van de mentor/Pygmalion-figuur verdubbeld: Bob neemt de supervisie op zich van Nikita's fysieke en intellectuele training, terwijl de gesofisticeerde Amande haar een vrouwelijke gratie, verfijning en etiquette bijbrengt. Ook Nikita's minnaar Marco kan in zekere zin als een derde mentor-figuur worden gezien aangezien hij haar op emotioneel vlak laat openbloeien.

Nikita bevat verder ook een opvallende, rechtstreekse intertekstuele link met *My Fair Lady* in de scène waarin Nikita (alias Marie/Joséphine) Bob ontmoet voor verdere instructies na de moordopdracht in Venetië. Nikita verschijnt in een koffiebar in een excentrieke hoed met bijpassende jurk, die overduidelijk refereert aan Eliza's outfit op de Ascot-races en (op anachronistische wijze) ook aan Vivians bolletjesjurk en hoed op de polowedstrijd in *Pretty Woman*.

Nikita: binaire opposities

Uit een herhaalde *screening* van de film, waarbij we zowel de personages (narratieve verloop), de *mise-en-scène* als de cinematografie onder de loep nemen, komen we tot het inzicht dat de film door een aantal van dezelfde betekenisverlenende dichotomieën gestructureerd wordt als onze modelfilm *My Fair Lady* en *Shaws Pygmalion*. De belangrijkste dichotomieën die *Nikita* structureren zijn de volgende:

Bourgeois/burgerlijk ↔ anti-bourgeois/marginaal
Binnen de maatschappij ↔ buiten de maatschappij
Wet ↔ wetteloos/*outlaw*
Mentor ↔ 'leerling'
Subject ↔ object
Mannelijk ↔ vrouwelijk
Seksueel beschikbaar ↔ seksueel onbeschikbaar
GEHEIM AGENT/*PROFESSIONAL KILLER* ↔ CRIMINELE STRAATMEID
GELETTERD ↔ ONGELETTERD

Orde ↔ chaos
Gedisciplineerd ↔ ongedisciplineerd
Beschaafd ↔ primitief
Goed ↔ kwaad
'Hoge' cultuur ↔ 'lage' cultuur
Plicht ↔ verlangen
BEZIELD ↔ ONBEZIELD
MENS ↔ MACHINE

LEVEN ↔ DOOD
CULTUUR ↔ NATUUR

In Luc Bessons *Nikita* zijn we er getuige van hoe een marginale, criminele straatmeid, die zich samen met een drugsbende in een wetteloze toestand deels buiten de maatschappelijke orde bevindt, in eerste instantie veroordeeld wordt tot de dood, maar naderhand een kans krijgt om

zich te laten inwijden in een extreme *secondary Discourse*: de wereld van de geheime diensten en speciaal agenten met een *license to kill*.

De transformatie die Nikita ondergaat door vanuit een chaotische en 'primitieve' ('natuurlijke') toestand naar de ordelijke, gedisciplineerde en 'beschaafde' wereld van haar mentor Bob over te stappen, wordt in deze film gerepresenteerd als een pijnlijk bevallingsproces. Het moeilijke karakter van Nikita's proces van geletterdheidsverwerving zien we al aangekondigd in de vroege scène waarin Bob zijn toekomstige, huilende 'leerling' uitlegt wat ze zal moeten doen:

Bob: "Je travaille, disons... pour le gouvernement. Et il a décidé de vous donner une nouvelle chance, le gouvernement."

Nikita: "De faire quoi?"

Bob: "Apprendre. Apprendre à lire, à marcher, à parler, à sourire, a se battre même. Apprendre à tout faire"

Nikita: "Pour quoi faire?"

Bob: "Pour servir l'état"

De geletterdheid die Nikita zich vervolgens eigen moet maken kunnen we opdelen in twee elementen. Enerzijds zien we hoe ze onder supervisie van Bob in een 'mannelijke' component, bestaande uit fysieke en intellectuele vaardigheden/kennis, wordt ingewijd (wapenkunde, gevechtstraining, computergebruik, ...). Anderzijds bekommert de gracieuze Amande zich om Nikita's feminie ontwikkeling door haar vrouwelijke verschijning bij te schaven en haar die vrouwelijkheid eveneens als een wapen te laten ervaren. Die multiplicatie van de mentor-rol zagen we eerder ook al in *Pygmalion/My Fair Lady* en vervult in Nikita, volgens Grindstaff, dezelfde functie als het androgyne uiterlijk van de protagoniste:

"This splitting of the Higgins role into multiple characters serves much the same purpose as Nikita's physical androgyny. It emphasizes her task of embodying seemingly incompatible masculine and feminine qualities: aggressiveness, ruthlessness, and strength, alongside patience, grace, and beauty" (Grindstaff, 2001: 149).

De *mise-en-scène* en de cinematografie dragen op hun beurt bij tot die tweedeling. Besson combineert een *tech-noir* esthetiek (de donkere, ondergrondse wereld van machines, wapens en technologie van het trainingscentrum) met een glossy esthetiek van reclame en modebladen (de bovengrondse bekoorlijke verschijning van Nikita na haar transformatie).

Nadat Nikita slaagt in een levensgevaarlijke proef wordt ze de wereld ingestuurd om een onopvallend 'normaal' bestaan op te bouwen. De *dominant Discourse* waarin Nikita werd ingewijd verschaft haar financiële middelen zodat ze een flat kan betrekken, mooie kleren kan kopen en verder in haar levensonderhoud voorzien. Als Marie knoopt ze al snel een relatie aan met Marco, een gevoelige jongeman die in zekere zin als een derde multiplicatie van de mentor-rol in de film kan worden gezien: hij bekommert zich om Nikita's emotionele ontwikkeling en helpt haar een nieuw leven op te bouwen¹⁶. Dat laatste staat echter haaks op Nikita's voorgeprogrammeerde bestaan als speciaal agent en professioneel doder, zodat Bob haar 'normale' bestaan regelmatig doorbreekt met 'abnormale' interventies. Als Joséphine krijgt Nikita/Marie opdrachten van Bob die ze in het grootste geheim moet uitvoeren. Naarmate de opdrachten veeleisender worden, ervaart ze hoe langer hoe meer de onhoudbare spanning tussen die (staats-)plicht en haar verlangen om een zo normaal mogelijk leven te leiden met Marco.

Het zijn de geassocieerde dichotomieën 'bezield'-'onbezield' en 'mens'-'machine' die de kern uitmaken van *Nikita* als Pygmalion-verhaal en de film zijn specifieke variatie verlenen op het ondertussen bekende thema. Nikita ondergaat de volgende ontwikkeling:

Onbezield/dood



(Beziëld/leven)
↓
Onbeziëld/dood

Nikita start in een 'onbeziëde', levenloze toestand, wat duidelijk wordt gemaakt door haar apathische toestand aan het begin van de film wanneer ze wanhopig op zoek is naar drugs, samen met haar criminele makkers. Ook de foto's van haar in scène gezette begrafenissen die Bob Nikita toont nadat ze opgepakt is en veroordeeld, bevestigen en beklemtonen nog eens extra haar 'dode' status. Nadat Nikita haar nieuwe geletterdheid heeft verworven en dus toegetreden is tot haar nieuwe *Discourse* bereikt ze op een halfslachtige manier een 'beziëde' staat, vooral door de ontmoeting met Marco. Het wordt echter duidelijk dat Bob als Pygmalion-figuur in de loop van Nikita's beschavingsproces veeleer een destructieve daad dan een 'beziënde' daad heeft gesteld. Nikita's gelukkige, 'normale' leven met Marco wordt voortdurend doorbroken door de 'abnormale' interpellaties van haar mentor. Die problematische penetratie van de *dominant Discourse*, vertegenwoordigd door Bob, brengt Nikita voortdurend in de knoei met haar identiteit. Bob, die duidelijk verliefd is op zijn naar zijn eigen beeld gecreëerde 'schepping', ook al hebben ze slechts één keer gekust, bezoekt Nikita op een geven moment thuis. Tegenover Marco doet hij zich voor als Maries "oncle Bob", maar ondanks die familiale band is de veelbetekende scène geladen met seksuele spanning – net zoals de Higgins/Eliza- relatie dat was – en worden de twee mannen als seksuele rivalen gepresenteerd. Nikita krijgt in deze scène als het ware de herinneringen van haar "oncle Bob" ingeplant, die haar een verleden en identiteit (van Marie) moeten verschaffen tegenover Marco. Grindstaff (2001) vergelijkt dit gegeven met het inplanten van herinneringen in de *replicants* (androïden) in de film *Blade Runner*, waardoor Nikita veeleer de status van machine dan van mens krijgt. Daardoor koppelt Grindstaff *Nikita* tegelijk ook qua intertekstualiteit aan de traditie van *science-fiction*-versies van de Pygmalion-mythe.

Uiteindelijk betaalt Nikita een hoge tol voor haar transformatie van criminele straatmeid tot professioneel geheim agent en vechtmachine. Geletterdheid wordt in *Nikita* vooral als identiteitscrisis gerepresenteerd. De meervoudige en voortdurend veranderende identiteiten van de protagoniste worden veruitwendigd in haar drie verschillende namen: Nikita/Marie/Joséphine. De druk van het dubbelleven dat Nikita als Marie/Joséphine leidt tijdens haar relatie met Marco wordt te groot en de uiterste consequentie van de spanning tussen 'beziëling' en destructie teweeggebracht door de Pygmalion-figuur is het verdwijnen van de Galatea-figuur, iets wat in deze film letterlijk wordt genomen na Nikita's laatste, half-mislukte opdracht. "The animation of the inanimate occurs only at the expense of (...) human and typically female life", stelt Bloom (2000:294) over de destructieve daad van de Pygmalion-figuur. De assimilatie van Nikita door haar nieuwe *Discourse* is totaal en wordt doorgevoerd tot het punt van de 'vernietiging' van de vrouwelijke protagoniste. Zowel Bob als Marco verliezen Nikita aan het slot van de film (cf. "Elle va nous manquer, he?"). Marco's woorden: "Vous ne trouvez pas qu'elle a payé ses dettes? On a détruit sa vie", reflecteren de 'onbeziëde', levenloze toestand waarin Nikita uiteindelijk verzinkt (of terugkeert).

We merken nog op dat het 'betere', geletterde bestaan dat Nikita in eerste instantie dankzij haar mentor kon bereiken ook sterk wordt geproblematiseerd in deze film doordat het in vele opzichten in essentie weinig verschilt van haar vroegere, criminele bestaan. Dit blijkt onder meer uit de fysieke gelijkenissen tussen haar criminele drugskompanen van vroeger en haar nieuwe medestanders/collega's bij haar eerste opdracht als speciaal agent. De dichotomieën 'goed'- 'slecht' en 'wet'- 'wetteloos' worden tevens door Marco in de slot-scène met Bob in vraag gesteld wanneer hij die laatste voor de voeten werpt dat het geweld zoals dat via Nikita (alias Marie/Joséphine) uitgeoefend werd door de staat ("servir l'état") sneller genade vindt dan het geweld dat zij in haar vroegere leven pleegde: "Elle en a tué combien pour votre compte?" De dichotomie 'goed'- 'kwaad' is een valse polariteit, de twee leden zijn veeleer twee zijden van hetzelfde muntstuk, lijkt de suggestie te zijn.

Conclusie

Luc Bessons *Nikita* is ongetwijfeld de meest donkere en pessimistische variatie op het Pygmalion-thema die zich in onze dataverzameling bevindt. Zoals blijkt uit onze bovenstaande analyse en interpretatie worden vooral negatieve connotaties van geletterdheid als *preferred meanings* dominant naar voren geschoven. Geletterdheid leidt in deze film niet tot een heleboel 'zegeningen' of goede dingen. Het zijn integendeel de identiteitscrisis en de assimilatie door de *dominant Discourse* die het sterkst worden beklemtoond in *Nikita*. Geletterdheid blijkt voor Nikita niets minder dan een vergiftigd geschenk te zijn aangezien het haar in een crisis stort waaruit geen uitweg mogelijk is.

In ideologisch opzicht kunnen we *Nikita* beschouwen als een *site of struggle* tussen positieve en negatieve visies op geletterdheid, maar dan een waarbij de laatste overduidelijk overheersen en sterk worden geprivilegieerd. In de film is er geen sprake van een bemiddeling of 'oplossing' tussen de problematische dichotomieën die erin aan bod komen, aangezien het de in zichzelf verscheurde protagoniste is die als het ware 'oplost', d.w.z. uit beeld verdwijnt. In die zin kunnen we mogelijk stellen dat *Nikita* niet werkt als mythische 'tekst' in de Lévi-Straussiaanse zin. *Nikita* draagt, zo moeten we concluderen, vooral bij tot de deconstructie van de mythe van geletterdheid in onze populaire visuele cultuur.

She's All That

Synopsis

Op een middelbare school in Los Angeles wordt playboy en *popular guy* Zach Siler geconfronteerd met de mededeling dat zijn knappe, zelfvoldane en arrogante vriendin Taylor Vaughan het met hem uitmaakt. Ze heeft in de vakantie een nieuwe vriend ontmoet, Brock Hudson, die bekend is van de tv-soap *A Real World*. Er zijn nog zes weken te gaan voor *Prom Night* (galabal), het hoogtepunt van het laatste jaar middelbare school. Taylor wil ondanks de breuk met Zach toch met hem naar het bal om koningin en koning te worden van het gala.

Om de breuk met Taylor en haar onaantastbare status op school wat te relativeren, sluit Zach met zijn vriend Dean Sampson een weddenschap af dat hij om het even welk meisje in zes weken tijd tot *Prom Queen* kan omtoveren. Sampson kiest voor Laney Boggs, die behoorlijk uit de toon valt op school tussen de populaire jongens en meisjes. Zij geeft haar hart aan kunst, wil de wereld verbeteren en wordt door iedereen als "weird" omschreven. Uiterlijk vertoont ze niets, ze heeft nauwelijks vrienden of vriendinnen en ze lijkt dan ook de perfecte *loser* om het Zach quasi onmogelijk te maken zijn weddenschap te winnen. Zach heeft zes weken de tijd om te zorgen dat zij de populairste en de mooiste van de school wordt.

Laney reageert aanvankelijk zeer wantrouwig op Zachs toenaderingspogingen. Hij duikt op op een performance-avond en zij stemt toe om mee te gaan naar het strand met zijn vrienden voor een partijtje volleybal. Ze verkennen stelselmatig elkaars leefwereld, en groeien naar elkaar toe. Zach leert Laney, met de hulp van zijn zuster, hoe ze haar vrouwelijke charmes beter kan gebruiken en hij transformeert haar uiterlijk zo dat ze met hem op een party van zijn vrienden kan verschijnen zonder uit de toon te vallen. Daar wordt ze echter vernedert door Taylor, Zachs jaloerse ex-vriendin, die Laney duidelijk maakt dat ze nooit 'lid van de club' zal worden. Ondertussen wordt Zach gaandeweg verliefd op zijn 'creatie'.

De wederzijdse gevoelens tussen Zach en Laney blijven groeien, totdat Zach's vriend Dean Sampson Laney vraagt voor *Prom Night* en haar op een achterbakse manier vertelt over de weddenschap. Laney is woedend en Zack gaat noodgedwongen met Taylor naar *Prom Night*, waar ze verkozen worden tot *Prom King* en *Queen*. Zack heeft echter alleen maar oog voor

Laney en daagt na het feest op bij haar huis, waar ze zich verzoenen en hun gevoelens voor elkaar opbiechten.

***She's All That: "a George Bernard Shaw for Dummies production of Pygmalion"*¹⁷**

In de *teen movie* *She's All That* wordt het basisgegeven van de Pygmalion-mythe en *Pygmalion/My Fair Lady* getransponeerd naar de wereld van de hedendaagse Amerikaanse *high school*. Het gegeven van de weddenschap ("a project") roept onmiddellijk eenzelfde narratieve element in herinnering uit *Pygmalion/My Fair Lady*. Ook in *She's All That* transformeert de mannelijke protagonist zijn vrouwelijke evenknie in een 'nieuwe' vrouw, waarbij hij romantische gevoelens begint te koesteren voor zijn eigen 'creatie'. Weliswaar wordt de *literacy narrative* in *She's All That* (en daarmee de complexiteit) zeer sterk gereduceerd en vrijwel enkel op uiterlijke kenmerken gericht, wat een criticus de film sarcastisch deed bestempelen tot een "G.B. Shaw for dummies production of *Pygmalion*". Dit laatste heeft wellicht ten dele ook te maken met een gevoel van voorspelbaarheid dat opduikt.

Verder bevat *She's All That* ook een expliciete intertekstuele verwijzing naar *Pygmalion/My Fair Lady* – weliswaar via de omweg van *Pretty Woman* – in de uitspraak die protagoniste Laney Boggs aan het slot van de film doet wanneer ze haar mentor en 'prins op het witte paard' kan omhelzen: "I feel just like Julia Roberts in *Pretty Woman* ...except for the whole hooker thing." Laney had hier net zo goed kunnen zeggen dat ze zich zoals Audrey Hepburn voelde in *My Fair Lady* "because *She's All That* is the latest example of a series of movies based on the **Pygmalion** myth, an occurrence that illustrates Hollywood's long fascination with this myth".¹⁸

She's All That: binaire opposities

In de *teen movie* of *high school movie* *She's All That* worden we als kijker geconfronteerd met een conflict tussen twee totaal verschillende *Discourses* binnen eenzelfde microcosmos (van de school): de leefwereld van de populaire jongens en meisjes en die van de *nerds*, *losers* of eenzame zielen die er niet bijhoren doordat ze afwijken van de norm. In die zin representeert deze film twee belangrijke groepen of klikjes die we in heel wat van de films uit het *teen movie*-genre zien opduiken.

De *Discourse* van de sportieve jongens en hippe, modebewuste meisjes is overduidelijk een *dominant Discourse* aangezien die de macht heeft om te bepalen wie als superieure *insider* of inferieure *outsider* op school wordt bestempeld. *Popular guy* Zach Siler wil de artificialiteit en de constructie van dit hele systeem ontmaskeren door een weddenschap aan te gaan waarbij hij pocht dat hij om het even wie kan omtoveren tot *Prom Queen*: "Give her the right look, the right boyfriend, and bam! In six weeks she's being named prom queen". Onder zijn invloed verandert Laney Boggs – een kunstminnend¹⁹, asociaal, onhandig en allesbehalve sexy meisje – van lelijk eendje in een prachtige zwaan met behulp van de juiste kleren, een ander kapsel, make-up en contactlenzen. Geletterd zijn in de *dominant Discourse* betekent in deze film vooral kennis bezitten van de 'juiste' kledij, make-up, haartooi, enzovoort; kortom er een glamoureuze *lifestyle* op kunnen nahouden en zich zeker niet inlaten met 'saaie' bezigheden voor *losers* en *weirdo's*, zoals kunst en CNN.

De metamorfose die Laney Boggs in *She's All That* ondergaat, wordt in tegenstelling tot de andere films die we in dit hoofdstuk bespreken, als een moeiteloze transformatie voorgesteld. Dit sterk gereduceerde metamorfose-motief als element van de *literacy narrative* en de *narrative of socialization* wordt trouwens geparodieerd in de film *Not Another Teen Movie*:

"*Not Another Teen Movie*, one of the great unheralded films of the year, already parodied the effortless Pygmalion transformation by having its heroine transformed from ugly weirdo into raging beauty by simply undoing her ponytail and pulling off her glasses. The

students in *Teen Movie* gawk at the heroine, going, "How did she undo her ponytail?" "And take off her glasses!" "She's sooo beautiful now!"¹⁹

Dit alles in tegenstelling tot het romantische liefdesverhaal, dat in *She's All That* sterk wordt beklemtoond. Het romantische *happily-ever-after*-einde van de film kunnen we, net zoals in *My Fair Lady* of *Pretty Woman* op twee manieren interpreteren. Enerzijds zouden we kunnen stellen dat geletterdheid in de *dominant Discourse* in deze film de protagoniste uit een ongezond kluizenaarschap haalt, haar leert hoe ze moet omgaan met de haar populaire leeftijdgenoten op school en haar een relatie met een rijke, knappe vriend oplevert, die om haar welzijn bekommerd is. Geletterdheid wordt in die zin als een vorm van 'bezieling' gerepresenteerd. Vanuit zo'n positieve interpretatie heeft ook Laney's 'oude' geletterdheid een invloed ten goede uitgeoefend op Zach. Het feit dat Zach uiteindelijk Laney ziet als diegene die ze werkelijk is – in tegenstelling tot bv. Taylors blijvende haat – kunnen we tevens interpreteren als een boodschap dat het innerlijk belangrijker is dan het uiterlijk. Anderzijds kunnen we echter ook aanvoeren dat geletterdheid in *She's All That* vooral als assimilatie wordt gerepresenteerd via de synthese van een romantische relatie tussen de protagonisten. Daarbij krijgt Laney enkel toegang tot de *dominant Discourse* via de autoriteit van Zach en niet door haar nieuwe geletterdheid als zodanig. Een conservatieve, onderliggende ideologie zorgt ervoor dat *outsiders* uiteindelijk 'genormaliseerd' worden binnen de geletterdheid van een *dominant Discourse* in de maatschappij. Zoals een criticus het formuleert in zijn snedige typering van *She's All That*: "Arty outcast learns happiness is wearing lip gloss and dating jocks in pointless teen *Pygmalion*"²⁰. Vanuit zo'n interpretatie wordt de ontkenning van Laney's 'oude' *Discourse* beklemtoond en wordt ook een boodschap meegegeven dat het veranderen van iemands uiterlijk conform de heersende standaard noodzakelijk is om gelukkig te worden.

Verder worden negatieve connotaties aan geletterdheid gekoppeld in *She's All That* via de karakterisering van de secundaire personages die de dominante geletterdheden of de *dominant Discourse* belichamen. Zowel Taylor Vaughan, Brock Hudson als Dean Sampson zijn ijdele, verwaande, arrogante of doortrapte figuren die neerkijken op jongeren uit een andere, 'lagere' *Discourse*. Laney's vader en jongere broer daarentegen worden op een positieve manier in beeld gebracht. Ook de weddenschap zelf tenslotte – die voldoende blootlegt dat de *dominant Discourse* van populariteit draait om oppervlakkigheden en uiterlijk vertoon – draagt bij tot een negatieve representatie van de dominante geletterdheid/*Discourse*.

Conclusie

She's All That moeten we in ideologisch opzicht beschouwen als een *site of struggle* waarin positieve en negatieve connotaties van geletterdheid met elkaar wedijveren. Hoewel de protagoniste zich aanvankelijk reeds uit via schilderkunst, kunnen we enerzijds stellen dat geletterdheid in de *dominant Discourse* van de populaire jongeren haar individuele ontplooiing en sociale leven ten goede komt. Geletterdheid wordt in die zin als bevrijding gerepresenteerd. Anderzijds kunnen we aanvoeren dat geletterdheid ook als assimilatie wordt gerepresenteerd. De film biedt een bemiddeling of 'oplossing' aan tussen de problematische dichotomieën die erin aan bod komen via de synthese van een romantische relatie, iets wat geïnterpreteerd kan worden als een proces van 'normalisering' van *outsiders* door de *dominant Discourse* in kwestie.

Uit onze beknopte analyse en interpretaties concluderen we dat *She's All That* tegelijk bijdraagt tot de constructie én de deconstructie van de mythe van geletterdheid in onze populaire visuele cultuur.

Small Time Crooks

Synopsis

Ray Winkler is een kleine boef met grote dromen. Hij overhaalt zijn vrouw Frenchy om samen met enkele kompanen een koekjeszaak op te zetten naast een bank. Die zaak moet als dekmantel dienen om een tunnel te graven naar de bank en die te beroven. Geheel onverwacht blijkt echter dat de koekjeszaak van Frenchy zo goed loopt dat ze de bestellingen nauwelijks kan bijhouden. Ray en Frenchy bouwen een koekjesimperium op en worden na verloop van tijd miljonairs.

Ze mogen dan wel schatrijk zijn, door de New Yorkse elite worden beiden echter als parvenu's beschouwd zonder smaak of cultuur. Daarom besluit Frenchy dat het tijd wordt om met hun geld iets zinvols te doen. Ze contacteert David Grant, een snobbistische kunsthandelaar, aan wie ze vraagt of die hen beiden tegen betaling lessen in cultuur wil geven. David twijfelt aanvankelijk wat maar stemt toe en wordt vooral Frenchys mentor aangezien Ray al snel afhaakt. David introduceert zijn ongeletterde 'leerling' zo goed en zo kwaad als het gaat in de wereld van de 'hoge' cultuur en de levensstijl van de elite. Daarbij komen onder meer theaterbezoek, schilderkunst, literatuur, fijne wijnen, reizen en klassieke muziek aan bod. In de loop van het leerproces groeit er een (romantische) band tussen David en Frenchy.

Ray houdt zich ondertussen onledig met zijn eigen favoriete activiteiten zoals kaarten en tv-kijken, maar hij voelt hoe zijn vrouw langzaam maar zeker van hem vervreemdt. Er ontstaan ruzies en op een bepaald moment draait de hele situatie zelfs uit op een kortstondige breuk tussen Ray en Frenchy. Maar als blijkt dat Frenchy door slecht financieel beheer plots failliet gaat en al haar geld verliest, komt de ware aard van David als goudzoeker naar boven. Eenmaal zonder geld, is die niet langer geïnteresseerd in haar en dumpt Frenchy. Uiteindelijk verzoenen Ray en Frenchy zich opnieuw en leven arm maar gelukkig verder met elkaar.

***Small Time Crooks: "an evil variation on Henry Higgins from Pygmalion"*²¹**

De (sub)plot van Woody Allens zedenkomedie *Small Time Crooks* is rechtstreeks geplukt uit de antieke *Pygmalion*-mythe en *Pygmalion/My Fair Lady*, zij het dan dat er een specifieke variatie wordt aangebracht. Frenchy, die lessen in cultuur wil volgen bij haar mentor is niet arm, maar bijzonder rijk. Allen verplaatst als regisseur het *Pygmalion*-verhaal naar het hedendaagse New York, en naar het milieu van rijke zakenlui die opgeklimmen zijn op de maatschappelijke ladder, maar de beschaving missen om zich comfortabel in de elitaire kringen van de grootstad te bewegen. David, de kunsthandelaar-mentor, kan worden gezien als een perfide variant van Higgins, die niet geïnteresseerd is in de culturele vooruitgang van zijn 'leerling', maar enkel op haar geld uit is en daarvoor zijn charmes en kennis misbruikt.

Dat *Small Time Crooks* zich in de traditie van *Pygmalion/My Fair Lady* plaatst, wordt afgezien van de verhaallijn, ook nog aangetoond door een ostentatieve intertekstuele hint: in een bepaalde scène geeft David aan zijn 'leerling' Frenchy een in leer gebonden editie van Shaws boek *Pygmalion* cadeau.

Small Time Crooks: binaire opposities

De overkoepelende dichotomieën die Woody Allen in *Small Time Crooks* opzet, zijn die tussen 'hoge' en 'lage' cultuur en tussen twee *Discourses*: de culturele grootstadelite en het parvenumilieu van een louter financiële bovenlaag. Ray en Frenchy behoren tot die laatste en dit wordt in de film duidelijk gemaakt door hun 'slechte' smaak in kleding, eetgewoonten en kitscherige interieurdecoratie, zoals de gasten in hun huis trouwens opmerken als ze de luipaardvellen en het klatergoud zien ("the definition of bad taste"). Ook de conversatie tussen Ray en Frenchy en hun gasten uit de New Yorkse elite verloopt niet bijzonder vlot aangezien de eersten heel wat

culturele verwijzingen niet begrijpen. Als parvenu's worden Ray en Frenchy enkel geduld wegens hun geld, waardoor ze interessant zijn voor de anderen.

Vooraf nadat Frenchy besluit om lessen in cultuur te volgen bij David, een kunsthandelaar die ze heeft leren kennen, zijn we er getuige van hoe verschillend de gedragsvormen en interesses tussen beide *Discourses* wel zijn. Ray blijft trouw aan zijn oude 'laag'-culturele gewoonten en we zien hem fastfood eten, tv-kijken, baseball-wedstrijden bijwonen en kaarten. Frenchy daarentegen wordt door David ingewijd in de 'hoge' cultuur en zij houdt zich van dan af bezig met theaterbezoek, literatuur ("great books discussion"), fijne wijnen, klassieke muziek en moderne kunst.

Ook al worden de 'laag'-culturele gewoonten van Ray en Frenchy aanvankelijk sterk gecontrasteerd met de 'goede' smaak van de culturele elite in *Small Time Crooks*, toch zijn het vooral de 'hoge' cultuur en de elitaire *Discourse* die in de film met negatieve connotaties worden geassocieerd. Dit gebeurt op verschillende manieren. Ten eerste worden heel wat elementen uit de 'hoge' cultuur geridiculiseerd: de slaapverwekkende hedendaagse dansvoorstelling, de pseudo-intellectualistische conversaties, het artistiekerige snobisme, de culturele pretenties, enzovoort. Hierdoor spreekt een vorm van *resistance* of weerstand tegen de 'hoge' cultuur uit de film. Ten tweede worden de personages die de elite vertegenwoordigen, in *Small Time Crooks* ontmaskerd als doortrapte huichelaars en elitaire snobs. De gasten van Ray en Frenchy roddelen over de 'slechte' smaak van hun gastheer en gastvrouw, David Grant blijkt een ordinaire schattenjager te zijn die zich enkel met Frenchy inlaat wegens haar geld, en het koekjesbedrijf van de protagonisten gaat failliet door bedrog van hun accountants. Op die manier worden die negatieve connotaties eveneens geassocieerd met geletterdheid. Bovendien zien we dat de relatie tussen Ray en Frenchy sterk onder druk komt te staan door het streven naar geletterdheid. Geletterdheid drijft een wig tussen de protagonisten en leidt naar ongeluk, kunnen we stellen.

In zijn poging om Frenchy geletterdheid bij te brengen en haar te introduceren in de 'hoge' cultuur stelt David als Pygmalion-figuur veeleer een daad van destructie aangezien Frenchy er bijna haar echtgenoot door verliest. Ray wordt in de film veeleer als sympathieke schurk (dief) voorgesteld, terwijl zijn 'rivaal' David als een doortrapte en onbetrouwbaar sujet in het geheugen blijft hangen. De 'ongeleterde' Ray komt uiteindelijk, ondanks zijn zwakheden, als nobele en moreel superieure figuur uit de hele affaire tevoorschijn en Frenchy krijgt waar ze om gevraagd heeft: "A private crash course: lessons in life".

Conclusie

In *Small Time Crooks* krijgt het streven naar geletterdheid vooral negatieve connotaties aangemeten, door de manier waarop de 'hoge' cultuur en de geletterde *Discourse* worden gerepresenteerd. In deze film overheersen betekenissen van geletterdheid als desillusie, schijn, onmogelijkheid en splijtzwaam tussen personages. Het romantische liefdesverhaal tussen mentor en 'leerling' duikt ook hier op, maar wordt voortijdig afgebroken door de ontmaskering van de Pygmalion-figuur. Van een synthese tussen de twee *Discourses* in de film is dan ook geen sprake. Door de variatie op het thema waarbij de dichotomieën 'rijk'-'arm' atypisch worden ingevuld, speelt in deze film ook het *rags-to-riches*-gegeven uit eerdere films, zoals *My Fair Lady* of *Pretty Woman*, geen rol.

De 'oplossing' die *Small Time Crooks* biedt voor de problematische dichotomieën die erin worden gerepresenteerd, is er een waarbij uiteindelijk de 'lage' cultuur of *Discourse* wordt geprivilegieerd. Uit onze beknopte analyse en interpretatie leiden we af dat *Small Time Crooks* vooral bijdraagt tot de deconstructie van de mythe van geletterdheid in onze populaire visuele cultuur.

Belangrijk is dat *Small Time Crooks* het Pygmalion-thema vooral parodieert. Daardoor wordt de mythe van geletterdheid van haar dominante (positieve) connotaties vervreemd en wordt het kunstmatige karakter ervan blootgelegd. De hele onderneming van het proces van

geletterdheidsverwerving wordt in haar hemd gezet, krijgt een spottend karakter aangemeten en wordt zo ontdaan van haar voor de hand liggende betekenis. De mythe wordt als het ware op haar beurt 'bestolen' en van een andere, humoristische betekenis voorzien (Barthes, 1957/172).

Miss Congeniality

Synopsis

De Miss United States-schoonheidswedstrijd wordt bedreigd door één van de meest beruchte criminelen van het land, "the Citizen". Die psychopaat, die het land al een hele tijd terroriseert met overvallen, explosies en brandstichting, wordt door het FBI met man en macht gezocht.

Om de Miss-verkiezing te beschermen wordt door het FBI beslist om één van hun agenten undercover te laten deelnemen aan de wedstrijd. Via de wedstrijdleiding zorgen ze ervoor dat hun agente vooraf al zeker is van een plaats in de top vijf, zodat die tot het einde alles in het oog kan houden om de dader te pakken te krijgen. Alleen is het niet zo eenvoudig om een geschikte agente te vinden die de klus wil/kan klaren.

Via een computersearch van alle beschikbare agenten onder de vijftig wordt beslist dat agente Gracie Hart de taak op zich zal moeten nemen, aangezien ze goed oogt in badpak, ook al is vrouwelijke charme het laatste waar door haar collega's aan gedacht wordt bij het horen van haar naam. Gracie eet, loopt en lacht als een slons, ze vecht als een vent en ziet er volgens haar collega en hoofd van de undercover-operatie Eric Matthews met haar onverzorgde uiterlijk uit als "a car wreck". Zelf heeft Gracie ook een broetje dood aan schoonheidswedstrijden met deelnemers die door haar omschreven worden als "a bunch of bikini stuffers who only want world peace".

Daarom wordt de consultant van de schoonheidswedstrijd Victor Melling opgetrommeld. Hij krijgt de opdracht om de jongensachtige en slonzige Gracie Hart ("Dirty Harriet") om te vormen tot "a lady", die een waardige deelnemer is aan de Miss-verkiezing. Na heel wat moeite slaagt Victor daar als mentor ook in en als Gracie Lou Freebush eindigt zijn 'leerling' uiteindelijk als tweede in de schoonheidswedstrijd, waarbij ze tevens door haar concurrentes wordt verkozen tot "Miss Congeniality". Ondertussen onmaskert Gracie de organisatoren Kathy Morningside en haar zoon Frank Tobin als diegenen die het, onder de dekmantel van "the Citizen", echt gemunt hebben op de wedstrijd, door een bom te verstoppen in de kroon van de winnares. Morningside en Tobin worden op tijd opgepakt en aan het slot van de film zien we een amoureuze relatie opbloeien tussen Gracie en haar collega Eric Matthews, die de 'nieuwe' Gracie aantrekkelijk is gaan vinden.

***Miss Congeniality: "Pygmalion meets beauty pageant – Educating Sandra"*²²**

De subplot van *Miss Congeniality*, waarbij Victor Melling Gracie moet transformeren van slonzig 'man-wijf' tot "lady" en schoonheidskoningin, is ontegensprekelijk geïnspireerd op het basisgegeven van *Pygmalion/My Fair Lady*. Een paar extra intertekstuele elementen wijzen eveneens in die richting.

Zo treffen we een letterlijke verwijzing aan naar Shaws mannelijke protagonist wanneer Gracie aan het slot van de film haar mentor Victor Melling toeroept: "You know, you're gonna get yours, Henry Higgins." Bovendien wordt die typering van Victor als Pygmalion-figuur nog versterkt door de casting van Michael Caine in de rol van Victor Melling. Caine vertolkte namelijk eerder al de rol van Frank Bryant in *Educating Rita*, en parodieert in *Miss Congeniality* tot op zekere hoogte zijn eigen vroegere rol als Pygmalion-mentor. Dit gegeven brengt Montgomery (zie: noot 22) ertoe om naar deze film te verwijzen als "Educating Sandra", – actrice Sandra Bullock vertolkt

namelijk de Galatea-rol in *Miss Congeniality*, waarbij de Galatea in deze variatie uiteraard allesbehalve een willoos object is in de handen van haar mentor.

Miss Congeniality: binaire opposities

In *Miss Congeniality* wordt een dichotomie opgezet tussen twee lijnrecht tegenover elkaar staande *Discourses*. Enerzijds maken we kennis met de leefwereld van FBI-agente Gracie Hart, die we als feministisch en 'mannelijk' zouden kunnen omschrijven en anderzijds worden we geïntroduceerd in het hyper-vrouwelijke, op uiterlijk vertoon en glamour gerichte milieu van de schoonheidswedstrijden.

De stoere en slonzige Gracie representeert in haar hele levensstijl en denkwereld de eerste *Discourse*. Ze spreidt een allesbehalve gesofisticeerd gedrag tentoon wat betreft eetgewoonten, manier van lachen en voorkomen. Haar collega Eric vergelijkt haar onverzorgde voorkomen met "a car wreck" en haar mentor Victor typeert haar manier van lopen als "the last time I saw a walk like that was in *Jurassic Park*". Gracie vecht als een kerel en heeft lak aan het kokette gedrag van vele van haar seksegenoten. Ze heeft dan ook een grondige hekel aan de in haar ogen leeghoofdige deelnemers ("Oh, if I only had a brain") van schoonheidswedstrijden en staat allesbehalve te trappelen om als undercover-agente mee te dingen in de Miss United States-verkiezing.

De *dominant Discourse* van de personages die deelnemen aan schoonheidswedstrijden en diegenen die ze organiseren, staat daar lijnrecht tegenover. Schoonheid, gratie en bevalligheid zijn de sleutelbegrippen in dit milieu en het zijn die kwaliteiten die Victor Melling in zijn 'leerling' zal moeten aanwakkeren. Geletterd worden in de *dominant Discourse* van de miss-verkiezingen betekent dus voor Gracie niets minder dan een totale metamorfose ondergaan. De wereld van miss-verkiezingen wordt in *Miss Congeniality* op verschillende manieren geparodieerd. Het wufte gedrag en de minder intelligente uitspraken van verschillende deelnemers worden gekarikaturiseerd en de valse pretenties en schijn van de organisatrice van de Miss United States-verkiezing – die erop staat 'haar' schoonheidswedstrijd "a scholarship program" te noemen – worden doorprikt. Op die manier worden negatieve connotaties van geletterdheid naar voren geschoven, kunnen we stellen.

Anderzijds zien we dat *Miss Congeniality* in de loop van het proces van Gracies geletterdheidsverwerving meer en meer positieve connotaties van geletterdheid en de *dominant Discourse* laat insijpelen. Gracie wordt in een bepaalde scène, waarin ze voor de zoveelste keer haar misprijzen laat blijken voor schoonheidswedstrijden, terechtgewezen door haar mentor met de volgende scherpe woorden:

Victor: "Have you no pride in yourself? In your presentation?"

Gracie: "I'm an FBI agent. I'm not a performing monkey in heels."

Victor: "You're also a person. And an incomplete one. In place of friends and relationships, you have sarcasm and a gun."

Victor geeft met deze uitspraak kritiek op de *Discourse* waarin Gracie zich tot dan toe heeft gewenteld. Wanneer Gracie daarop repliceert dat Victor zelf neerkijkt op mensen repliceert hij ironisch: "I'm a miserable, grumpy elitist – and that works for me!" Victors lessen en terechtwijzing en de graduele metamorfose die Gracie ondergaat, storten haar even in een lichte vorm van identiteitscrisis ("For the last three days I feel like I'm completely lost"), maar die verdwijnt echter snel. In plaats van te blijven zweven tussen twee *Discourses*, zien we dat Gracie aan het slot van de film een vorm van *bi-Discoursal* gedrag tentoonspreidt. Ze gebruikt elementen uit haar 'oude' *Discourse* om haar 'nieuwe' *Discourse* naar haar eigen behoeften te plooiën en te kruiden met een dosis levendigheid (cf. de alcoholische uitspattingen met de andere deelnemers).

Gracie leert de positieve elementen uit beide *Discourses* te herkennen en kijkt aan het slot van de film met een onbevooroordeelde meta-blik naar de nieuwe *Discourse* waarin ze geletterd is geworden. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de volgende uitlatingen van Gracie (= New Jersey) tijdens de wedstrijd-interviews:

Kathy Morningside: "New Jersey, as you know, there are people who consider the Miss United States Pageant outdated and anti-feminist. What would you say to them?"

Gracie: "Well, I would have to say that I used to be one of them. And then I came here and I realized that these women are smart, terrific people who are trying to make a difference in the world. And we've become really good friends (...) And for me this experience has been one of the most rewarding and liberating experiences of my life."

Op die manier worden positieve connotaties aan geletterdheid verleend in *Miss Congeniality*. Dankzij haar nieuwe geletterdheid ontdekt Gracie een andere (meer 'vrouwelijke') kant van zichzelf die ze tot dan toe miskend had en geletterdheid opent haar ook de ogen voor de echte persoonlijkheid van de deelnemers aan de schoonheidswedstijd. Geletterdheid wordt in de film op die manier gerepresenteerd als bevrijding (uit Gracies eigen beperkingen en kortzichtigheid), 'bezieling' en leidt tot zelfkennis en inzicht. Dit wordt ook duidelijk gemaakt in de amoureuze relatie die de 'nieuwe' Gracie aanknoopt met haar collega Eric Matthews en in hun conversatie aan het slot van de film nadat de hele onderneming afgelopen is:

Eric: "You gotta admit, part of you is going to miss this."

Gracie: "I know I am going to miss the heels because they do something for my posture. And I am suddenly very aware and proud of my breasts."

Gracie is dankzij haar introductie in de *dominant Discourse* een 'completer' individu geworden, en is erin geslaagd haar chagrijnige en sarcastische pose te laten vallen. Geletterdheid leidt volgens deze interpretatie in de film tot een beter leven.

De elementen die ons in de loop van het proces van geletterdheidsverwerving en aan het slot van *Miss Congeniality* worden aangereikt, kunnen we echter ook interpreteren als tekens waarbij geletterdheid als assimilatie wordt gerepresenteerd. Gracie kan binnen zo'n interpretatie worden gezien als de intelligente feministe met een van de norm afwijkende levensstijl en een eigen invulling van het concept 'vrouwelijkheid' die zich plots 'bekeert' en aanpast aan de *dominant Discourse* die ze zich eigen probeert te maken. Een conservatieve, onderliggende ideologie zorgt ervoor dat *outsiders* worden 'genormaliseerd' binnen een *dominant Discourse*. De films geeft op die manier tevens de boodschap mee dat meisjes of vrouwen die afwijken van de heersende norm en het ideaal van vrouwelijkheid enkel gelukkig kunnen worden en een partner kunnen vinden wanneer ze zich aan dat dominante ideaal aanpassen.

Conclusie

Uit onze beknopte analyse en interpretaties stellen we vast dat *Miss Congeniality* als een ideologische *site of struggle* moet worden beschouwd waarin positieve en negatieve connotaties van geletterdheid met elkaar wedijveren. Vanuit een eerste interpretatie wordt geletterdheid in deze film als 'bezieling', bevrijding, (zelf)kennis en individuele ontplooiing gerepresenteerd, waardoor de protagoniste een 'beter' en gelukkiger leven kan leiden. Vanuit een andere interpretatie wordt geletterdheid via een onderliggende conservatieve ideologie als assimilatie voorgesteld en wordt de *dominant Discourse* in de film via parodie ontmaskerd als een oppervlakkige schijnwereld. We concluderen dat *Miss Congeniality* op die manier tegelijk bijdraagt tot de constructie én de deconstructie van de mythe van geletterdheid in onze populaire visuele cultuur.

Algemene conclusie en reflectie

“(...) you have no idea how frightfully interesting it is
to take a human being and change her into
a quite different human being”

(Higgins in *Pygmalion*)

Ons representatie-onderzoek van de mythe van geletterdheid in film laat ons uiteindelijk toe om op de eerder in deze studie gestelde onderzoeksvragen een antwoord te geven. We vatten hier onze belangrijkste inzichten samen, reflecteren over het gevoerde onderzoek vanuit een onderwijskundig perspectief en geven een paar suggesties voor vervolgonderzoek.

In het begin van dit onderzoek hebben we aangetoond dat geletterdheid een problematisch en alomtegenwoordig concept is binnen het openbare debat, vooral sinds Hirsch zijn *cultural literacy*-pleidooi hield eind jaren tachtig van vorige eeuw. In academische kringen kreeg het concept een nieuwe, bredere invulling via de socio-culturele of ideologische benadering en het *multiliteracies*-model van onder meer figuren uit de *New Literacy Studies*. Verder hebben we onze aandacht gericht op het nog relatief jonge onderzoeksdomein *cultural studies* en meer bepaald op het bestaande representatie-onderzoek van onderwijs, leraren en geletterdheid. Daarbij hebben we gekozen voor een specifiek onderzoeksonderwerp, de mythe van geletterdheid, waarvan we de representatie in populaire film vervolgens hebben bestudeerd om op die manier een lacune in te vullen in het bestaande representatie-onderzoek.

Uit onze analyses en interpretaties van de films in onze dataverzameling kunnen we concluderen dat er zoiets als een krachtige ‘Pygmalion-*template*’ bestaat in onze populaire visuele cultuur, waarbij in film telkens gevarieerd wordt op basiselementen (plot, personages, setting,...) van de antieke *Pygmalion*-mythe en George Bernard Shaws *Pygmalion*. Van George Cukors *My Fair Lady* uit 1964 tot en met Woody Allens *Small Time Crooks* en Donald Petries *Miss Congeniality* uit 2000 hebben regisseurs die *template* aangegrepen om op een intertekstuele manier het probleem van geletterdheid in film aan bod te laten komen. Daarbij moeten we geletterdheid in de brede, niet-traditionele betekenis begrijpen die James Gee eraan geeft, wat dus veel meer dan enkel lezen en schrijven betekent, maar veeleer te maken heeft met de beheersing van een *secondary Discourse*.

De ‘Pygmalion-films’¹ die we onderzocht hebben, weerspiegelen in hun variaties aan de oppervlakte een veranderende socio-culturele realiteit – getuige daarvan de waaier van verschillende *Discourses* die ten tonele worden gevoerd – maar de diepere structuur van de films wordt veelal gevormd door dezelfde (reeksen van) binaire opposities of dichotomieën, waarbij ‘laag’ telkens tegen ‘hoog’ wordt afgezet. In hun representatie van geletterdheid moeten we de ‘Pygmalion-films’ beschouwen, zo blijkt uit ons onderzoek, als (ideologische) *sites of struggle*, die tegelijk bijdragen aan de constructie én deconstructie van de mythe van geletterdheid in onze populaire visuele cultuur. Concreet kunnen we dit afleiden uit het gelijktijdig voorkomen van zowel positieve als negatieve connotaties van geletterdheid in de bestudeerde films, die afwisselend als *preferred meanings*² kunnen worden geïnterpreteerd. Het polysemische karakter van film genereert in elk geval meerdere interpretaties, zodat een eenduidige typering vrijwel onmogelijk wordt en ook niet wenselijk is.

De ‘Pygmalion-films’ bieden als ‘mythische teksten’ een ‘oplossing’ voor of bemiddeling tussen de problematische tegenstellingen van de verschillende *Discourses* die gerepresenteerd worden. Die oplossing of bemiddeling varieert van film tot film, zo konden we vaststellen: soms ging het

om een synthese tussen de belangrijke dichotomieën in de vorm van een huwelijk of romantische relatie tussen de protagonisten³, in andere gevallen zagen we hoe één kant van de dichotomie werd geprivilegieerd door de 'filmtekst', en in één enkel geval (*Nikita*) was het veelzeggend dat een dergelijke oplossing of bemiddeling ontbrak. Afhankelijk van het soort oplossing of bemiddeling die de 'Pygmalion-films' naar voren schuiven, kunnen we makkelijker of minder makkelijk een privilegiëring van de *dominant Discourse* in kwestie vaststellen. Aangezien de onderzochte films *sites of struggle* zijn met een polysemisch karakter, kunnen we niet besluiten dat 'mythische teksten' sowieso de dominante ideologie ondersteunen, zoals Barthes stelde. Op dit punt moeten we, op basis van onze bevindingen, de theorie van Roland Barthes over mythen problematiseren. In dit verband speelt ook het onderscheid tussen Hollywood-films of auteursfilms/*independents* geen eenduidige rol. Beide soorten films moeten als complexe *sites of struggle* tussen 'laag' en 'hoog' (dominant) worden gezien, ook al stellen we weliswaar vast dat de films die het sterkst bijdragen tot de deconstructie van de mythe van geletterdheid (*Nikita* en *Small Time Crooks*) geen Hollywood-films zijn.

De meest voorkomende en belangrijkste positieve connotaties van geletterdheid die we in ons representatie-onderzoek van 'Pygmalion-films' hebben aangetroffen zijn geletterdheid als 'bezieling', *empowerment*, bevrijding en individuele ontplooiing. De meest voorkomende en belangrijkste negatieve connotaties die we hebben aangetroffen zijn geletterdheid als 'destructie', identiteitscrisis en assimilatie. Via die laatste tonen de 'Pygmalion-films' ons dat geletterdheid geen onschuldige of triviale zaak is aangezien het transformatieproces van geletterdheidsverwerving onomkeerbaar is en grote gevolgen heeft voor de identiteit van de betrokken personages (cf. "displaced persons").

De doorwerking van de 'Pygmalion-*template*' in onze populaire filmcultuur bewijst dat de "Pygmalionesque desire" (Bloom, 2000) en de mythe van geletterdheid "unfinished cultural business" (Grindstaff, 2001: 163) blijven. Het blijft, in de woorden van Henry Higgins, "frightfully interesting" om iemand via geletterdheid te veranderen in een 'ander' of 'beter' individu. En het is vooral de angst en de strijd "not to be made over in the image of an/other" (Grindstaff, 2001: 167) – waarbij "other" vaak een *dominant Discourse* betekent – die in de 'Pygmalion-films' ook centraal staat en een van onze voortdurende bekommernissen blijft. De films tonen ons op die manier als 'mythische teksten' wellicht waar we als maatschappij mee worstelen: "a culture's mythology, then, represents its society speaking to itself, developing a network of stories and images designed to animate and resolve the conflicts of everyday life" (Schatz, 1981: 262). Die worsteling betreft ongetwijfeld het prangende vraagstuk rond 'identiteit' en de heterogeniteit van de "symbolische klassen" of *Discourses* in onze postmoderne samenleving (cf. Gee, 1996)⁴. Met hun meervoudige perspectief op geletterdheid (*sites of struggle*) belichamen de door ons bestudeerde 'Pygmalion-films' in die context ook een waardevolle bijdrage aan of illustratie van het theoretische debat rond (de mythe van) geletterdheid.

Met onze studie hebben we getracht om een lacune op te vullen in het bestaande representatie-onderzoek van geletterdheid. Ons onderzoek moet worden opgevat als een verslag van de wisselwerking of dialogische relatie tussen de onderzoeker en de bestudeerde 'filmteksten', waarbij we een vorm van 'intersubjectiviteit' hebben nagestreefd door onze eigen analyses en interpretaties in te bedden in en te confronteren met die van andere onderzoekers en critici. Bovendien hebben we gepoogd om recht te doen aan de polysemie van de onderzochte films door via meerdere interpretaties diverse belangrijke, potentiële betekenissen bloot te leggen van (de mythe van) geletterdheid, zoals die door verschillende groepen of individuen zouden kunnen worden geactiveerd⁵. We hopen dat de "competing interpretations" (Hall, 1997) die we in deze studie hebben aangeboden op hun beurt door andere onderzoekers zullen worden geëvalueerd en zo in de oneindige ketting van betekenissen zullen worden opgenomen⁶, die m.b.t. de 'Pygmalion-films' worden gegenereerd.

We zijn ons ervan bewust dat ons onderzoek een aantal antwoorden geeft, maar ook vragen oproept, zeker vanuit een bredere educatieve context. De films die we onderzocht hebben gaan over (informeel) leren, geletterdheidsverwerving en de botsing tussen ('lage' en 'hoge')

Discourses of cultures. We kunnen ons de vraag stellen: wat leren we uiteindelijk uit de 'Pygmalion-films'? Wie leert wat uit deze populaire culturele representaties die niet in de eerste plaats vanuit een pedagogische bekommernis zijn gecreëerd? En tenslotte: welke meerwaarde biedt een representatie-onderzoek als het onze in een didactische en ruimere onderwijskundige context?

Een vertrekpunt van onze studie was het inzicht dat (Hollywood-)films een vorm van "public pedagogy" (Giroux) zijn. 'Pygmalion-films' zijn culturele artefacten die een groot publiek – niet in het minst samengesteld uit jongeren – een perspectief aanbieden op de problematiek van geletterdheid en de botsing tussen *Discourses of cultures*. Uit ons representatie-onderzoek leren we dat dit vrijwel altijd een meervoudig perspectief is (cf. *sites of struggle*). Daardoor zijn de onderzochte films intrinsiek rijk genoeg om jonge kijkers bewust te maken van de complexiteit van geletterdheid en de overgang van de ene *Discourse* naar een andere. Zowel negatieve als positieve aspecten van geletterdheidsverwerving komen immers aan bod, de verwevenheid van geletterdheid met identiteit wordt beklemtoond, *dominant Discourses* worden tegelijk wantrouwig bekeken, bekritiseerd en de hemel ingeprezen. Als er iets blijkt uit ons onderzoek dan is het wel dat films, die vaak worden verguisd als louter *entertainment*, allesbehalve een eenduidig of noodzakelijkerwijze onkritisch perspectief bieden op de problematiek in kwestie. In tegenstelling tot Giroux – die enerzijds terecht wijst op het belang van films als "teaching machines", maar vervolgens diezelfde films meestal een eenzijdige of verwerpelijke ideologische positie verwijt – willen we aanvoeren dat populaire films 'teksten' zijn die de mogelijkheid bieden om jongeren inzicht te verschaffen in de (ideologische) complexiteit van een onderwerp als geletterdheid. Ons representatie-onderzoek leert ons dat populaire films, ook al zijn ze niet in de eerste plaats vanuit een pedagogische bekommernis gecreëerd, minstens de potentie bezitten om veelzijdige en kritische "teaching machines" te zijn.

Als we het vanuit een onderwijskundig perspectief wenselijk achten om jongeren een meervoudig perspectief aan te bieden op geletterdheid en *Discourses*, dan hoeven we als leraren en docenten niet in een grote boog om de populaire visuele cultuur heen te lopen. Complexe theorieën als die van Gee worden in het populaire filmmedium in pakweg anderhalf uur samengeballd en geïllustreerd in een taal waarmee jongeren van vandaag zijn opgegroeid: de enorme verantwoordelijkheid van de mentor die zijn 'leerling' niet enkel een nieuwe geletterdheid, maar ook een nieuwe identiteit verschaft; de worsteling van personages om *bi-Discoursal* te worden; de assimilerende kracht van *dominant Discourses*, enzovoort – al deze aspecten komen in de door ons onderzochte 'Pygmalion-films' aan bod.

Dat dit enorme mogelijkheden en een duidelijke meerwaarde biedt voor onderwijs en opvoeding hebben meer en meer leraren en docenten de voorbije jaren begrepen. Zo toont het werk van James Trier (2001b) ons op een overtuigende manier hoe hij zijn studenten in de lerarenopleiding een bredere kijk op geletterdheid verschaft via Hollywood-'schoolfilms'. Via opdrachten waarbij een combinatie van theoretische lectuur en het bekijken en bediscussiëren van films centraal staat, zien we hoe zijn studenten de beperkingen van het autonome model van geletterdheid dat ze aanvankelijk huldigen, geleidelijk aan in vraag stellen, en evolueren naar een meer socio-culturele of *Discourse*-georiënteerde visie op geletterdheid zoals die door Gee wordt beklemtoond. Trier beoefent op die manier een vorm van "critical literacy" met zijn studenten via de studie van geletterdheid in populaire films. Studenten maken daarbij gebruik van een visuele geletterdheid (cf. *multiliteracies*) die ze sowieso al tot op zekere hoogte bezitten door de alomtegenwoordigheid van films in hun leefwereld. "to 'generate enthusiasm' among students by engaging them 'with what they know'", is hoe Trier zelf de meerwaarde van zijn aanpak onder meer omschrijft. Hij verduidelijkt dit als volgt:

"Preservice teachers know films through a lifetime of engaging with such texts, and they know in particular many of the school films that have been made in the past couple of decades, so they bring into the course dozens of stories of schooling (or narratives about teachers or students) that typically are not activated in an education course. My experience has been that students are more confident in critiquing a film or in defending why they take pleasure in them

(...)students have explored multiliteracies both in the content of the films they critiqued, as well as in the practice of critiquing the films” (Trier, 2001b: 313).

Wat Trier eigenlijk doet, zouden we kunnen stellen, is het au sérieux nemen van een element (i.e. filmcultuur) uit de *primary Discourse* van zijn studenten, om hen makkelijker en op een meer doordringende manier iets nieuws te kunnen leren. Dit sluit aan bij wat Donna Alvermann ervaart wanneer ze elementen uit de massamedia in haar lessen brengt en merkt dat haar studenten “had experienced firsthand what it felt like to really “care” about something being taught. Case in point . . . if teachers themselves can get caught up in popular media texts and still learn, why would they not extend the same opportunity (courtesy, even) to their students?” (Alvermann, in Alsup, 2001: para. 12).

Ook in onze eigen onderwijspraktijk hebben we de voorbije jaren gemerkt dat vanuit een didactisch oogpunt de introductie van visuele cultuur, en met name film, een vruchtbare operatie bleek te zijn om studenten op een adequate manier kennis te laten maken met een aantal belangrijke visies op geletterdheid en cultuur. Afgezien daarvan trachten we onze studenten via film voortdurend bewust te maken van de beeldvorming/representatie van die onderwerpen en van hedendaagse mythen. Concreet kregen onze studenten pedagogische wetenschappen en de leraren-in-opleiding behalve een aantal ‘schoolfilms’ ook fragmenten uit enkele ‘Pygmalion-films’ te zien (*My Fair Lady*, *Educating Rita* en *Small Time Crooks*). Onderdelen van dit representatie-onderzoek werden gecreëerd als voorbereiding op die lessen. Verder vroegen we de studenten om zelf visueel materiaal aan te dragen, een eigen bescheiden representatie-onderzoek uit te voeren van een zelf gekozen film en online te debatteren over de verzamelde films.

Met onze lessen hadden we onder meer de bedoeling studenten te leren kijken zonder ‘belerend’ te zijn. Dit betekent niet dat we een vrijblijvend of richtingloos debat toelieten, maar wel dat we hen zoveel mogelijk zelf lieten ontdekken welke perspectieven op geletterdheid en cultuur in films werden gerepresenteerd, waarna we ook theoretische inzichten uit de literatuur inbrachten en de visies van studenten en lesgever in een soort van “contact zone”⁷ samenbrachten met het oog op een vernieuwend curriculum (Soetaert, Mottart & Verdoodt, 2004). Dit betekent evenmin dat we de studenten geen ideaal voor ogen zouden houden. Bij het introduceren van zo’n postmoderne aanpak en het aanreiken van een meervoudig perspectief op een onderwerp als geletterdheid ondervonden we immers dat studenten de materie bijzonder boeiend vonden, maar we merkten eveneens dat ze nood hadden aan wegwijzers. De postmoderne en door *cultural studies* geïnspireerde aanpak van de *contact zone* kan inderdaad leiden tot vertwijfeling en onzekerheid, want als geen enkele interpretatie of visie op een onderwerp uitverkoren wordt en alles wordt gedeconstrueerd, wat blijft dan precies de rol van de lesgever als zingever? Daarom sluiten we in onze onderwijsopdracht aan bij de opvatting van James Gee (1996), die in zijn werk stelt hoe het ideaal vanuit onderwijskundig perspectief zou moeten zijn om leerlingen en studenten *bi-Discoursal* (en multigeletterd) te maken, of misschien zelfs *multi-Discoursal*. *Bi-Discoursal* wordt iemand wanneer die na het proces van geletterdheidsverwerving zo weinig mogelijk problemen ondervindt in het beheersen van of omgaan met twee (tegengestelde) *Discourses*.⁸ Rita uit *Educating Rita* is wellicht een personage dat dicht in de buurt komt van dit ideaal. Een meervoudig perspectief aanreiken dat een vorm van fundamentalistische zekerheid vermijdt over hoe de wereld in elkaar zit, sluit volgens ons niet uit dat we vanuit een didactisch of breder onderwijskundig perspectief geen zinvolle wegwijzers, duiding of idealen kunnen aanbieden.

Onze studie van de mythe van geletterdheid in film zoals we die hier gepresenteerd hebben, vult daarom niet alleen een lacune in binnen het studiedomein van *cultural studies* en representatie-onderzoek in het bijzonder. Ze levert ook een bijdrage aan een maatschappelijk vraagstuk en een groeiende bekommernis in het onderwijsveld, waar het belang van het beeld en media-educatie steeds hoger op de agenda prijkt als één van de grootste uitdagingen in een op een van oudsher op het boek, lezen en geschreven taal gericht onderwijsstelsel. In diezelfde lijn levert ons representatie-onderzoek volgens ons ook een waardevolle bijdrage in een onderwijskundige en didactische context, omdat ze specifiek het belang van populaire filmcultuur in de kijker plaatst

als een 'site' waar vanuit een meervoudig perspectief geleerd kan worden over geletterdheid en de botsing van *Discourses of cultures*⁹. De voorbije jaren leverden studenten ons een rijkdom aan materiaal via papers en on line-discussiefora, waarin ze reflecteerden op de benadering van de *contact zone*, op het introduceren van populaire visuele cultuur en waarin ze representatie-onderzoek uitvoerden (ook over andere thema's zoals geweld, milieu, etc.). Dit leverde ons niet alleen een belangrijke uitbreiding op van materiaal als zodanig maar kan ook als een overvloed van relevante data worden gezien met het oog op een vervolgonderzoek waarbij nagegaan wordt hoe de theorie in de praktijk is gebracht en hoe studenten die benadering evalueren. Als vervolgonderzoek willen we ook een studie suggereren waarbij grondig onderzocht wordt hoe we die in potentie waardevolle films als "teaching machines" nog beter kunnen aanwenden in het onderwijs. Een vorm van actie-onderzoek zou hierbij mogelijkheden kunnen bieden. Tevens zou een onderzoek welkom zijn dat nagaat hoe en wat jongeren precies leren wanneer ze kijken naar specifieke 'Pygmalion-films'. Een concrete aanzet daartoe gaven we al tijdens onze onderwijspraktijk door een korte vragenlijst aan de studenten te bezorgen die peilde naar hun kijkervaring en opvattingen met betrekking tot *My Fair Lady*. De veelheid en heterogeniteit van de antwoorden maken nieuwsgierig naar een beter onderbouwd receptie-onderzoek dat diverse groepen van kijkers (opgedeeld volgens de categorieën leeftijd, geslacht en sociale klasse) bevraagt via meer uitgewerkte vragenlijsten en diepteinterviews. Pas dan zullen we wellicht in staat zijn om preciezer te achterhalen wie wat precies leert uit de films en wat de respectievelijke posities zijn die kijkers (studenten) m.b.t. de polysemische representatie van (de mythe van) geletterdheid innemen en welke interpretaties ze vooral 'activeren'.¹⁰

Bibliografie

- Ang, I. (1985). *Watching 'Dallas': Soap Opera and the Melodramatic Imagination*. London: Methuen.
- Arendt, H. (1954/1995). *De crisis in de cultuur. Haar sociale en politieke betekenis*. Kampen/Kapellen: Kok Agora/Pelckmans.
- Asa Berger, A. (1991). *Media Analysis Techniques*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage.
- Asa Berger, A. (1997). *Narratives in Popular Culture, Media, and Everyday Life*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Ashley, B. (ed.) (1997). *Reading Popular Narrative. A Source Book*. London and Washington: Leicester University Press.
- Bandura, A. (n.d.). *Albert Bandura*. Retrieved February 29, 2004, from Emory University, <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/Bandura/>
- Alsop, J. (2001). "Power and Play in the Classroom: A Discussion about Media Literacy with Donna E. Alvermann". *The Writing Instructor*. Retrieved 24 April, 2004, from <http://www.writinginstructor.com/areas/englished/alvermann.html>
- Alvarado, M. & Boyd-Barrett, O. (eds.) (1992). *Media Education: An Introduction*. London: BFI/Open University.
- Alvermann, D.E., Moon, J.S. & Hagood, M. C. (1999). *Popular Culture in the Classroom: Teaching and Researching Critical Media Literacy*. Newark: International Reading Association.
- Arnold, M. (1873). *Literature and Dogma*. New York: The Macmillan Company. (reprint: 1970 by Ungar).
- Ayers, W. (1994, 2001). "A Teacher Ain't Nothing but a Hero: Teachers and Teaching in Film", in Joseph, P. Bolotin & Burnaford, G.E. (eds.)(2001). *Images of Schoolteachers in America. Second Edition* (pp. 201-209). Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bachrach, A.G.H., e.a. (1980-1984). *Moderne Encyclopedie van de Wereldliteratuur*. Haarlem, Weesp: De Haan/Antwerpen: De Standaard.
- Baeten, E.M. (1996). *The Magic Mirror. Myth's Abiding Power*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Baetens, J. & Verstraete, G. (2002). *Cultural Studies. Een inleiding*. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.
- Baldwin, E., Longhurst, B., Mc Cracken, S., Ogborn, M. & Smith, G. (1999). *Introducing Cultural Studies*. London/New York: Prentice Hall Europe.
- Barker, C. (2000). *Cultural Studies. Theory and Practice*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- Barthes, R. (1957/2002). *Mythologieën*. Utrecht: Uitgeverij Ijzer (Ned. vert.: 2002).
- Barthes, R. (1957/1972). *Mythologies*. New York: Hill and Wang (Eng. vert.: 1972).

- Barthes, R. (1964/1967). *Elements of Semiology*. London: Jonathan Cape (Eng. vert. 1967).
- Barthes, R. (1966). "Introduction to the Structural Analysis of Narratives", in Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. New York: Hill and Wang (reprint: 1996) (pp. 79-124).
- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. New York: Hill and Wang (reprint: 1996).
- Bartlett, L. (2003, May 12). "Social Studies of Literacy and Comparative Education: Intersections". *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2). Retrieved February 8, 2004, from <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/intro152.htm>
- Barton, D. & Ivanic, R. (eds.) (1991). *Writing in the Community*. London: Sage.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. London and New York: Routledge.
- Barton, D. (2000). "Researching Literacy Practices. Learning from Activities with Teachers and Students", in Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (eds.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp.167-176). London and New York: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). "Literacy Practices", in Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (eds.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp.7-15). London and New York: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (eds.) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London and New York: Routledge.
- Baudrillard, J. (1986). *In de schaduwen van de zwijgende meerderheden*. Amsterdam: SUA.
- Bauer, D. (1998). "Indecent Proposals: Teachers in the Movies". *College English*, 60(3), 301-317.
- Baynham, M. (1995). *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts*. London and New York: Longman.
- Beck, S. (1999). "Svengali". *Movie Mirrors Index*. Retrieved September 15, 2004, from: <http://www.san.beck.org/MM/1931/Svengali.html>
- Bennett, T. & Woollacott, J. (2002). "Texts and their Readings", in Turner, G. (ed.)(2002). *The Film Cultures Reader* (pp.14-19). London and New York: Routledge (oorspr. gepubliceerd in *Bond and Beyond*, 1987).
- Beyerbach, B. (2002). "Fast Times, Dangerous Minds, Stand on Me: Themes in 60 years of Teachers in Film". Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association (EERA), March 2002 in Hilton Head (unpublished).
- Biklen, S. Knopp (1995). *School Work. Gender and the Cultural Construction of Teaching*. New York and London: Teachers College Press.
- Bloom, M.E. (2000). "Pygmalionesque Delusions and Illusions of Movement: Animation from Hoffmann to Truffaut". *Comparative Literature*, 52 (4), 291-320.
- Bordwell, D. (1989). *Making Meaning. Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema*. Cambridge Massachusetts/London: Harvard University Press (reprint: 1991).

- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Brehony, K. (1998). "I used to get mad at my school': Representations of Schooling in Rock and Pop Music". *British Journal Sociology of Education*, 19 (1), 113-34. Also retrieved May 20, 2004 from Malaspina University-College:
<http://www.mala.bc.ca/homeroom/content/resource/pophits.htm>
- Brown, J.A. (2001). "Media Literacy and Critical Television Viewing in Education", in Singer, D.G. & Singer, J.L. (2001). *Handbook of Children and the Media*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Bruner, D. (1994). *Inquiry and Reflection: Framing Narrative Practice in Education*. New York: State University of New York Press.
- Buckingham, D. (ed.) (1990). *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*. London: Falmer Press.
- Buckingham, D. (1993). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: Falmer Press (reprint: 1994).
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press (second edition).
- Buckingham, D. (ed.) (1998). *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*. London: UCL Press.
- Buckingham, D. & Sefton-Green, J. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. London: Taylor and Francis.
- Burbach, H.J. & Figgins, M.A. (1993). "A Thematic Profile of the Images of Teachers in Film", in *Teacher Education Quarterly*, 2(2), 65-75.
- Casella, R. (1998). "The Theoretical Foundations of Cultural Studies in Education". *Philosophy of Education Yearbook*. Retrieved April 28, 2004 from the University of Illinois at Urbana-Champaign, College of Education:
<http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/1998/casella.html>
- Casella, R. (1999). "Pedagogy as View Sequence: Popular Culture, Education and Travel". *Anthropology & Education Quarterly*, 30(2), 187-209.
- Cassirer (1983). "What Became of Eliza Doolittle?". *Semiotica*, 44 (1/2), 75-93. Retrieved September 4, 2004, from: http://home.swipnet.se/cassirer/pyg_1.htm
- Chandler, D. (2002). *Semiotics. The Basics*. London/New York: Routledge.
- Christensen, L. (1995). "Dangerous Minds: Decoding a Classroom". *Rethinking Schools*, 10(1), 22-26.
- Cohen, S. (1996). "Postmodernism, The New Cultural History, Film: Resisting Images of Education", in *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 32 (2), 395-420.
- Collins, J. & Mayblin, B. (2000). *Introducing Derrida*. Cambridge: Icon Books/Totem Books.

Coombs, P. H. and Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Cope, Bill & Kalantzis, M. (eds.) (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge.

Crume, M. (1988). *Images of Teachers in Novels and Films for the Adolescent, 1980-1987*. Ongepubliceerde doctoraatsverhandeling, University of Florida. Vermeld in: Weber, S. & Mitchell, C. (1995). *That's Funny, You Don't Look Like a Teacher. Interrogating Images and Identity in Popular Culture*. London: The Falmer Press, p. 120.

Culler, J. (1983). *On Deconstruction*. London: Routledge.

Cultural Studies in Education (n.d.). Ohio University. Retrieved May 4, 2004 from Ohio University, College of Education:
<http://www.ohiou.edu/edstudies/culturalstudies.html>

Dalton, M.M. (1995). "The Hollywood Curriculum: who is the 'good' teacher?". *Curriculum Studies*, 3 (1), 23 – 44.

Dalton, M.M. (1999). *The Hollywood Curriculum. Teachers and Teaching in the Movies*. New York: Peter Lang Publishing.

Debusscher, G. (1985). "Educating Rita, or an Open University Pygmalion", in Debusscher, G. & Van Noppen, J.P. (red.)(1985). *Communiquer et Traduire: Hommages à Jean Dierickx*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.

Deconstruction (2004). Wikipedia, the free encyclopedia. Retrieved August 22, 2004, from:
<http://en.wikipedia.org/wiki/Deconstruction>

de Haes, L. (1995). *Cultuur is oorlog. Over elite- en massacultuur*. Groot-Bijgaarden: Globe.

de Kuyper, E. (ed.) (1980). *Seminar semiotiek van de film. Over Christian Metz*. Nijmegen: SUN.

de Kuyper, E. (1984). *Filmische Hartstochten*. Weesp/Antwerpen: Het Wereldvenster.

Denzin, N. (2002). *Reading Race. Hollywood and the Cinema of Racial Violence*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.)(1998a). *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.) (1998b). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.

Depaepe, M. & Henkens, B. (eds.)(2000). *The Challenge of the Visual in the History of Education. Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education – Supplementary Series*, volume VI.

Dirkx, J. (2004). "Module on Adult Learning". Retrieved August 15, 2004, from Michigan State University: <http://www.msu.edu/~dirkx/adult%20learning%20module.html>

Dolhenty, J. (1978). "Philosophy of Education and Wittgenstein's Concept of Language-Games". *The Jonathan Dolhenty Archive*. Retrieved February 28, 2004, from
<http://radicalacademy.com/phillangames1.htm>

- du Gay, P. (1997). *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. London: Sage Publications/The Open University (reprint: 2000).
- du Gay, P., Evans, J. & Redman, P. (eds.) (2000). *Identity: a reader*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/The Open University (reprint: 2002).
- During, S. (1999). *The Cultural Studies Reader. Second Edition*. London and New York: Routledge (reprint: 2000).
- Dyer, R. (1993). *The Matter of Images. Essays on Representations*. London and New York: Routledge (reprint: 2000).
- Eco, U. (1965/1988). "De narratieve structuren bij Fleming", in Eco, U. (1988). *De structuur van de slechte smaak* (pp. 317-362). Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Edelman, R. (1990). "Teachers in the Movies". *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 7(3), 26-31.
- Edley, N. (2001). "Analysing Masculinity: Interpretative repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions", in Wetherell, M. Taylor, S. & Yates, S.J. (eds.). *Discourse as Data. A Guide for Analysis* (pp. 189-228). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications & The Open University.
- Elbow, P. (1993). "The Uses of Binary Thinking". *JAC*, 13 (1). Retrieved September 2, 2004, from: <http://jac.gsu.edu/jac/13.1/Articles/4.htm>
- Elchardus, M. & Glorieux, I. (red.) (2002). *De symbolische samenleving. Een exploratie van de nieuwe sociale en culturele ruimtes*. Tielt: Lannoo.
- Eldred, J.C. & Mortensen, P. (1992). "Reading Literacy Narratives". *College English*, 54 (5), 512-539.
- Elsaesser, T. & Buckland, W. (2002). *Studying Contemporary American Film. A Guide to Movie Analysis*. London: Arnold.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Farber, P. & Holm, G. (1994a). "Adolescent Freedom and the Cinematic High School", in Farber, Provenzo, E. & Holm, G. (eds.)(1994). *Schooling in the Light of Popular Culture*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Farber, P. & Holm, G. (1994b). "A Brotherhood of Heroes: The Charismatic Educator in Recent American Movies", in Farber, Provenzo, E. & Holm, G. (eds.)(1994). *Schooling in the Light of Popular Culture*. Albany, New York: State University of New York Press.
- FEWG (1999). "How the moving image can become part of literacy in the 21st century". *Making Movies Matter. Report of the Film Education Working Group*. London: The British Film Institute. Retrieved May 24, 2004 from <http://www.bfi.org.uk/education/strategy/mmm/>
- Fischman, G.E. (2000). *Imagining Teachers. Rethinking Gender Dynamics in Teacher Education*. Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Fiske, J. (1987). *Television Culture*. London and New York: Methuen.

- Fiske, J. (1989a). *Understanding Popular Culture*. London and New York: Routledge (reprint: 1991).
- Fiske, J. (1989b). *Reading the Popular*. London and New York: Routledge.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to Communication Studies. Second Edition*. London and New York: Routledge (first published: 1982).
- Fiske, J. & Hartley, J. (1978). *Reading Television*. London and New York: Routledge (reprint: 1996).
- Ford, E. A. & Mitchell, D.C. (2004). *The Makeover in Movies. Before and After in Hollywood Films, 1941–2002*. McFarland & Company.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1972). "Truth and Power", in: Gordon, C. (ed.), *Power/Knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1988). *De orde van het spreken*. Amsterdam: Boom Meppel.
- Gee, J.P. (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Brighton: Falmer Press.
- Gee, J.P. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses. Second Edition*. London/Philadelphia: Routledge/Falmer (reprint: 2002).
- Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London and New York: Routledge.
- Gee, J.P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York and London: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. A. (1994). "Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy", in Peters, M. (ed.) (1999). *After the disciplines. The Emergence of Cultural Studies*. Westport Connecticut/London: Bergin & Garvey. Oorspronkelijk verschenen in: *Harvard Educational Review*, 64 (3), 278-308. Also retrieved April 28, 2004 from The UCLA Graduate School of Education & Information Studies: <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux1.html>
- Giroux, H.A. (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*. New York: Routledge.
- Giroux, H.A. (1995). "Is There a Place for Cultural Studies in Colleges of Education?", in Giroux, H.A. & Shannon, P. (1997). *Education and Cultural Studies. Toward a Performative Practice*. New York and London: Routledge, p. 231-247. Oorspronkelijk verschenen in *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies* 17:2 (1995), 127-142.
- Giroux, H. A. (1997). "Cultural Studies and Pedagogy As Performative Practice", in: Giroux, H.A. & Shannon, P. (eds.) (1997). *Education and Cultural Studies. Toward a Performative Practice*. New York and London: Routledge.
- Giroux, H.A. (1997). "Teenage Sexuality, Body Politics and the Pedagogy of Display". Oorspr. in een andere versie verschenen in Giroux, H.A. *Channel Surfing: Racism, the Media, and the Destruction of Today's Youth*. New York: St. Martin's Press. Retrieved April 29, 2004 from The UCLA Graduate School of Education & Information Studies: <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux3.html>

- Giroux, H.A. (1999). *The Mouse that Roared: What Disney Teaches*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Giroux, H.A. (2002a). "Culture, Class and Pedagogy in *Dead Poets Society*", in Giroux, H. A. (2002). *Breaking in to the Movies. Film and the Culture of Politics* (pp. 75-99). Malden, Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishers.
- Giroux, H.A. (2002b). "The Politics of Pedagogy, Gender, and Whiteness in *Dangerous Minds*", in Giroux, H. A. (2002). *Breaking in to the Movies. Film and the Culture of Politics* (pp. 136-169). Malden, Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishers.
- Giroux, H. A. (2002c). *Breaking in to the Movies. Film and the Culture of Politics*. Malden, Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishers.
- Gledhill, C. (1997). "Genre and Gender. The Case of Soap Opera", in Hall, S. (1997). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications/The Open University (reprint: 2001) (pp. 337-386).
- Godzich, W. (1994). *The Culture of Literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard UP.
- Graff, G. (1988). "What Should We Be Teaching – When There is no 'We'?" *The Yale Journal of Criticism*, 1 (2), 189-211.
- Graff, G. (1992). *Beyond the Culture Wars. How Teaching the Conflicts can Revitalize American Education*. New York/London: W.W.Norton & Company (paperback edition 1993).
- Graff, G. (2003). "Clouding the Issues". *The University of Chicago Magazine*, 95(4). Excerpt from Graff, G. (2003). *Clueless in Academe: How Schooling Obscures the Life of the Mind*. Yale University Press. Retrieved May 25, 2004 from <http://magazine.uchicago.edu/0304/features/clouding-print.html>
- Graff, H. J. (1979). *The Literacy Myth. Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*. New Brunswick and London: Transaction Publishers (reprint: 1991).
- Graff, H.J. (1995). *The Labyrinths of Literacy. Reflections on Literacy Past and Present. Revised and Expanded Edition*. Pittsburgh and London: University of Pittsburgh Press (first published: 1987).
- Graff, H.J. (n.d.). "The persisting power and costs of the Literacy Myth". *Working Papers on Literacy*. Retrieved August 10, 2004, from the National Adult Literacy Base (NALD): http://www.nald.ca/province/que/litcent/publication_products/working/page3.htm
- Gregory, E. & Williams, A. (2000). *City Literacies. Learning to read across generations and cultures*. London and New York: Routledge.
- Grindstaff, Laura (2001). "A Pygmalion Tale Retold: Remaking 'La Femme Nikita'". *Camera Obscura*, 47, 16 (2), 132-175. Retrieved September 27, 2004 from: http://muse.jhu.edu/journals/camera_obscura/toc/co16.2.html
- Haas Dyson, Anne (1997). *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Hall, S. (1981). "Encoding/Decoding", in: Hall, S., D. Hobson, A. Lowe & P. Willis (eds.). *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson.

- Hall, S. (1981). "The Whites of their Eyes", in Brunt, R. (ed.) (1981). *Silver Linings*. London: Lawrence and Wishart.
- Hall, S. (ed.) (1997). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage & The Open University (reprint: 2000).
- Hamilton, M. (2000). "Expanding the New Literacy Studies. Using Photographs to Explore Literacy as Social Practice", in Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (eds.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp.16-34). London and New York: Routledge.
- Hanou, A. (2001). "Bewegende beelden. Pygmalion en het beeld van de literatuur van de Nederlandse Verlichting". Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de Oudere Nederlandse Letterkunde aan de Faculteit der Letteren van de Katholieke Universiteit Nijmegen op 22 mei 2001. Retrieved August 27, 2003: <http://www.4umi.com/charivarius/herschepingen/negende/hanou.htm>
- Hansen, A., e.a. (eds.) (1998). *Mass Communication Research Methods*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: Macmillan Press.
- Hanson, V.D. and Heath, J. (1998). *Who Killed Homer? The Demise of Classical Education and the Recovery of Greek Wisdom*. New York: The Free Press.
- Hartley, J. (1999). *Uses of Television*. London and New York: Routledge.
- Hawisher, G.E. & Selfe, C.L. (2000). *Global Literacies and the World-Wide Web*. London and New York: Routledge.
- Heath, S.B. (1983). *Ways With Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heckman, D. (n.d.). "Mouse Droppings". *Popmatters*. Retrieved April 29, 2004 from <http://www.popmatters.com/books/reviews/m/mouse-that-roared.html>
- Hirsch, E.D. (1987). *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books (paperback edition: 1988).
- Holroyd, M. (1989). *Bernard Shaw. Volume II: 1898-1918. The Pursuit of Power*. London: Chatto & Windus.
- The Internet Movie Database (IMDB)* (1990/2004). Internet Movie Database Inc. Retrieved August 10, 2004, from: <http://www.imdb.com/>
- Johns, N. & Clarke, V. (2001). "Mythological Analysis of Boating Tourism". *Annals of Tourism Research*, 28 (2), 334-359.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). "Changing the role of schools", in Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* (121-148). London and New York: Routledge.
- Kantor, K., Kantor, N.L., Kantor, J., Eaton, M. & Kantor, B. (2001). "'I Will Not Expose the Ignorance of the Faculty': The Simpsons as School Satire", in Joseph, P. Bolotin & Burnaford, G.E. (eds.) (2001). *Images of Schoolteachers in America. Second Edition* (pp. 185-200). Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kellner, D. (2001). "Critical Pedagogy, Cultural Studies, and Radical Democracy at the Turn of the Millennium: Reflections on the Work of Henry Giroux". *Cultural Studies ←Critical*

Methodologies, 1 (2), 220-239. Also retrieved April 28, 2004 from The UCLA Graduate School of Education & Information Studies: <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/papers/GIROUX-CSART.htm>

Kellner, D. & Durham, M.G. (2001). "Adventures in Media and Cultural Studies: Introducing the Keywords", in *Media and Cultural Studies. Keywords* (pp.1-29). Malden, Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishers.

Kellner, D. (n.d.) "Media Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society". Retrieved April 19, 2004, from The UCLA Graduate School of Education & Information Studies: <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/newDK/medlit.htm>

Keroes, J. (1999). *Tales Out of School. Gender, Longing, and the Teacher in Fiction and Film*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Kirk, G.S. (1970). *Myth. Its Meaning and Functions in Ancient and Other Cultures*. London/Berkeley and Los Angeles: Cambridge University Press & University of California Press.

Kohnstamm, G.A. & Cassee, H.C. (red.)(1992). *Het cultureel woordenboek. Encyclopedie van de algemene ontwikkeling*. Baarn: Anthos.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge.

Kress, G. & T. van Leeuwen (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge (reprint: 2001).

Lacey, N. (1998). *Image and Representation. Key Concepts in Media Studies*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: Macmillan Press.

Lacey, N. (2000). *Narrative and Genre. Key Concepts in Media Studies*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York: Palgrave.

Lacey, N. (2002). *Media Institutions and Audiences. Key Concepts in Media Studies*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York: Palgrave.

Laermans, R. (1993). "De Januskop van de culturele ongelijkheid. Pierre Bourdieus cultuursociologie in kort bestek", in Laermans, R. *De lege plek. Opstellen over cultuur en openbaarheid in de provincie Vlaanderen* (pp.75-97). Leuven: Kritak.

Lasch, C. (1979). *De cultuur van het narcisme. Leven in een tijd van afnemende verwachtingen*. Amsterdam: De Arbeiderspers. (Ned. vertaling: 1980 van *The Culture of Narcissism. American Life in an Age of Diminishing Expectations*)

Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural Anthropology. Volume 1*. Penguin Books (reprint: 1993).

Lévi-Strauss, C. (1976). *Structural Anthropology. Volume 2*. Chicago: The University of Chicago Press (reprint: 1983).

Lincoln, B. (1999). *Theorizing Myth. Narrative, Ideology, and Scholarship*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Long, E. (ed.) (1997). *From Sociology to Cultural Studies: New Perspectives*. Oxford/Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.

Lowe, R. (2001). "Teachers as Saviors, Teachers Who Care", in Joseph, P. Bolotin & Burnaford, G.E. (eds.)(2001). *Images of Schoolteachers in America. Second Edition* (pp. 211-225). Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lusted, D. (1991). *The Media Studies Book: A Guide for Teachers*. London: Routledge.

Mackay, H. (ed.) (1997). *Consumption and Everyday Life*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.

Marsh, J. (2004). *Popular Culture, Media and Digital Literacies in Early Childhood*. London and New York: Routledge/Falmer.

Martin, S. (2001). "Resistance and persistence: *Pygmalion* and *My Fair Lady*, Two Film Versions of G.B. Shaw's *Pygmalion*". *EnterText*, 1 (2), 37-60. Retrieved September 4, 2004, from Brunel University: <http://www.brunel.ac.uk/faculty/arts/EnterText/martin.pdf>

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.

McCloskey, G. (1994). "Conformity, Conflict, and Curriculum: Film Images of Boys' Preparatory Schools", in Farber, Provenzo, E. & Holm, G. (eds.)(1994). *Schooling in the Light of Popular Culture*. Albany, New York: State University of New York Press.

Meijer, M. (1991). "Binaire opposities en academische problemen". *Tijdschrift voor vrouwenstudies*, 45, 12 (1), 108-116.

Meijer, M. (1996a). *In tekst gevat. Inleiding tot een kritiek van representatie*. Amsterdam: Amsterdam University press.

Meijer, W. (1996b). "Het boek en de school. Over geletterdheid en algemene vorming", in Soetaert, R. & Top, L. (1996). *Een beeld van belezenheid. Over culturele geletterdheid* (pp.17-30). Den Haag: Sdu Uitgevers.

Meijer, W. (2001). "Learning by Passion: The Literary Arts Tradition and the Mass Media". *Interchange*, 32 (4), 331-348.

Miller, J.M. (1988). "Some Versions of Pygmalion", in Martindale, C. (ed.) (1988). *Ovid Renewed. Ovidian Influences on Literature and Art from the Middle Ages to the Twentieth Century* (pp. 205-214). Cambridge: Cambridge University Press.

Mitchell, C. & Weber, S. (1998). "Picture This! Class Line-ups, Vernacular Portraits and Lasting Impressions of School", in Prosser, J. (ed.) (1998). *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers* (pp. 197-213). RoutledgeFalmer.

Moore, S. (1993). *Interpreting Audiences. The Ethnography of Media Consumption*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications (reprint: 2000)

Morley, D. (1980). *The 'Nationwide' Audience: Structure and Decoding*. London: BFI.

Mottart, A. (2002). *Onderwijs en kennis als postmoderne constructie. Onderzoek naar handelingsoriëntaties voor leraren*. Gent: Academia Press.

Mottart A. & Verdoodt, I. (1999). "Waarom wil iedereen een flat met zicht op zee? Over geletterdheid en literatuur als *cultural studies*". *Tsjip/Letteren. Tijdschrift voor literaire, culturele en kunstzinnige vorming*, 4, 9-16.

- Mottart, A., Soetaert, R. & Verdoodt, I. (2003). "Digitalisering & cultuur: onderwijs als *contact zone*". *Spiegel der letteren*, XLV, 4, 431-450.
- The New London Group (1996). "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Newman, V. (2001). "Cinema, Women Teachers, and the 1950's 1960's". *Educational Studies*, 32 (4), 416-438.
- Nóvoa, A. (2000). "Ways of saying, Ways of Seeing", in Depaepe, M. & Henkens, B. (eds.)(2000). *The Challenge of the Visual in the History of Education. Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education – Supplementary Series*, volume VI, 21-52.
- O'Brien, S. & Szeman, I. (2004). *Popular Culture. A User's Guide*. Ontario: Thomson/Nelson.
- Parenti, M. (1992). *Make-believe Media. The Politics of Entertainment*. New York : St. Martin's Press.
- Perlstein, D. (2000). "Imagined Authority: Blackboard Jungle and the Project of Educational Liberalism", in Depaepe, M. & Henkens, B. (eds.)(2000). *The Challenge of the Visual in the History of Education. Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education – Supplementary Series*, volume VI, 407-424.
- Philip, K. (2000). "Mentoring and Young People". *The encyclopaedia of informal education*. Retrieved August 15, 2004, from <http://www.infed.org/learningmentors/mentoring.htm>
- Phillips, W.H. (2002). *Film: An Introduction. Second Edition*. Boston/New York: Bedford/St.Martin's.
- Pratt, Mary Louise. 1991. "Arts of the contact zone". *Profession* 91, 33-40. Also retrieved September 30, 2004 from: <http://web.nwe.ufl.edu/~stripp/2504/pratt.html>
- Prosser, J. (ed.) (1998). *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. RoutledgeFalmer.
- Pygmalion Stories and Art* (2001/2003). Pygmalion Design. Retrieved August 10, 2004, from <http://www.pygmalion.ws/stories/index.htm>
- Resnyansky, L. (2001). "Images of literacy in reference CD-ROMs and search websites for children". *Journal of Educational Enquiry*, 2 (1), 72-8. Retrieved 26 April, 2004, from <http://www.literacy.unisa.edu.au/jee/contents.htm#3>
- Reynolds, J. (1999). *Pygmalion's Wordplay: The Postmodern Shaw*. Gainesville: University Press of Florida.
- Richardson, E. (2002). *African American Literacies*. London and New York: Routledge.
- Roberts, G. & Wallis, H. (2001). *Introducing Film*. London: Arnold.
- Robertson, J. P. (1995). "Screenplay Pedagogy and the Interpretation of Unexamined Knowledge in Pre-Service Primary Teaching". *Taboo: The Journal of Culture and Education*, Spring, 25-60.
- Robot* (2004). Wikipedia, the free encyclopedia. Retrieved August 15, 2004, from <http://en.wikipedia.org/wiki/Robot>

- Rogers, A. (2004). "Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm". *The encyclopaedia of informal education*. Retrieved August 14, 2004, from http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm.
- Russell, W. (1980/2000). *Educating Rita*. Edinburgh Gate, Harlow: Longman (educational edition: 2000, 5th impression: 2003).
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage Books (reprint: 1979).
- Schank, R. & Cleary C. (n.d.). *Engines for Education*. Retrieved February 2, 2004, from <http://www.engines4ed.org/hyperbook/nodes/NODE-95-pg.html>
- Schatz, T. (1981). *Hollywood Genres*. New York/Toronto: McGraw-Hill, Inc.
- Schwartz, J. (1963). "The portrayal of education in American motion pictures, 1931-1963". Ongepubliceerde doctoraatsverhandeling, University of Illinois, Champaign-Urbana. Vermeld in: Weber, S. & Mitchell, C. (1995). *That's Funny, You Don't Look Like a Teacher. Interrogating Images and Identity in Popular Culture*. London: The Falmer Press, p. 119-120.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Shaw, G.B. (1913/1941/2000). *Pygmalion*. London: Penguin Books (reprint: 2000).
- Skipper, J. (2000). "Pygmalion and My Fair Lady". Retrieved September 9, 2004, from: <http://home.netcom.com/~jskipper/victoria/200003/pygmalion.html>
- Sklar, R. (1975). *Movie-Made America: A Social History of the American Movies*. New York: Random House. Retrieved July 31, 2004, from the University of Virginia: <http://xroads.virginia.edu/~DRBR2/sklar.html>
- Smelik, A.(1999). *Effectief beeldvormen. Theorie, analyse en praktijk van beeldvormingsprocessen*. Assen: Van Gorcum.
- Smith, D. (2003). "A Brief History of Automata". Retrieved August 15, 2004, from <http://www.smithsrisca.demon.co.uk/automata-history.html>
- Smith, M. K. (1999). "The social/situational orientation to learning". *The encyclopedia of informal education*. Retrieved August 16, 2004, from www.infed.org/biblio/learning-social.htm
- Snyder, I. (ed.) (2002). *Silicon Literacies. Communication, Innovation and Education in the Electronic Age*. London and New York: Routledge.
- Soetaert, R. & Top, L. (1996). *Een beeld van belezenheid. Over culturele geletterdheid*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Soetaert, R. , Mottart, A. & Verdoodt, I. (2004). "Culture and Pedagogy in Teacher Education". *The Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 26 (2-3) (in druk).
- Sparks, B. (2000). "Informal Learning in Community: The Role of Subjectivity and Intersubjectivity". *Adult Education Research Conference. Proceedings 2000*. Retrieved August 14, 2004, from <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/sparksb1-web.htm>
- Stam, R. (2000a). *Film Theory. An Introduction*. Oxford/Malden, Massachusetts: Blackwell (reprint: 2002).

- Stam, R. & Miller, R. (2000b). *Film Theory. An Anthology*. Oxford/Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Starks, L. (1997). "Educating Eliza: fashioning the model woman in the 'Pygmalion' film". *Post Script*, XVI (2), 44-55.
- St.Clair, R. (2003). "Poor beyond words: Literacy and poverty in North American Social Policy". *Canadian Association for the Study of Adult Education - Online Proceedings 2003*. Retrieved April 26, 2004, from <http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2003/CASAEpgrm2003-3%20.html>
- Steiner, C. (n.d.). "Emotional Literacy". *Claude Steiner's Emotional Literacy Home Page*. Retrieved September 16, 2004, from: <http://www.emotional-literacy.com/emlit.htm>
- Steiner, G. (1996). *Eros & idoom en andere essays over taal, literatuur en psychoanalyse*. Kampen: Kok Agora/Kapellen: Pelckmans.
- Stevens, C. (2002). *Critical Pedagogy on the Web*. Retrieved April 29, 2004 from The University of Iowa, The School of Library and Information Science: <http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/definitions.htm>
- Storey, J. (2001). *Cultural Theory and Popular Culture. An Introduction. Third Edition*. Harlow/London/New York: Prentice Hall.
- Storey, J. (2003). *Inventing Popular Culture. From Folklore to Globalization*. Malden:Oxford: Blackwell Publishing.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London and New York: Longman.
- Street, B. (ed.) (2001). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. London and New York: Routledge.
- Street, B. (2003). "What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2). Retrieved February 13, 2004, from <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm>
- Surdulescu, R. (2002). *Form, Structure and Structurality in Critical Theory*. Retrieved August 22, 2004, from the University of Bucharest: <http://www.unibuc.ro/eBooks/lls/RaduSurdulescu-FormStructurality/Chapter%20IV.htm>
- Tacq, J. (red.) (2003). *Het oeuvre van Pierre Bourdieu*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Taylor, L. & Willis, A. (1999). *Media Studies. Texts, Institutions and Audiences*. Oxford/Malden, Massachusetts: Blackwell. (reprint: 2001).
- Turner, G. (1999). *Film as Social Practice. Third Edition*. London and New York: Routledge (first published: 1988).
- Turner, G. (ed.) (2002). *The Film Cultures Reader*. London and New York: Routledge.
- Toppo, G. (2003). "A 'Cinematic Smear' of School Life". *USA Today*. Retrieved May 30, 2004 from http://www.usatoday.com/life/2003-04-23-education-movies_x.htm

- Trier, J.D. (2001a). "The Cinematic Representation of the Personal and Professional Lives of Teachers". *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 127-142. Retrieved May 24, 2004 from http://www.tegjournal.org/backvols/2001/28_3/volume_28_number_3.htm
- Trier, J. (2001b). "Challenging the Cinematic Construction of 'Literacy' with Preservice Teachers". *Teaching Education*, 12 (3), 301-314.
- Trujillo, J.F. Jiménez (2000). "Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humour in Satirical and Conservative Press", in Depaepe, M. & Henkens, B. (eds.)(2000). *The Challenge of the Visual in the History of Education. Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education – Supplementary Series*, volume VI, 427-446.
- van den Braembussche, A.A. (1994). *Denken over kunst. Een kennismaking met de kunstfilosofie*. Bussum: Coutinho.
- Van Dijck, J. (1998). *Imagenation. Popular Images of Genetics*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: Macmillan Press.
- van Gorp, H., e.a. (1991). *Lexicon van literaire termen*. Leuven: Wolters.
- van Luxemburg J., Bal , M. & Weststeijn, W.G. (1981). *Inleiding in de literatuurwetenschap*. Muiderberg: Coutinho (herdruk: 1988).
- Verdoodt I. (1997/1998). "Het Engelse landschap in film, schilderkunst en literatuur. De verwezenlijking van de Engelse droom". *Tsjip/Letteren. Tijdschrift voor literaire, culturele en kunstzinnige vorming*, 4, 11-14.
- Verdoodt, I. (2002). "De slapende suppoost of 'Alien in een museum'? Over het museum als populaire representatie" (niet gepubliceerd). Retrieved January 28, 2004 from Ghent University, Department of Education: <http://simsim.UGent.be/staff/ive/teksten/suppoost.htm>
- Verhasselt, E. (2002). *Literacy Rules. Flanders and the Netherlands in The International Adult Literacy Survey*. Gent: Academia Press.
- Vriens, L. & Levering, B. (2001). "De zichtbare hand van de markt in opvoeding en onderwijs", in Smeyers, P. & Levering, B. (red.) (2001). *Grondslagen van wetenschappelijke pedagogiek: modern en postmodern*. Amsterdam: Boom.
- Warburton, T. (1998). "Cartoons and Teachers: Mediated Visual Images as Data", in Prosser, J. (ed.) (1998). *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers* (pp. 252-262). RoutledgeFalmer.
- Weber, S. & Mitchell, C. (1995). *That's Funny, You Don't Look Like a Teacher. Interrogating Images and Identity in Popular Culture*. London: The Falmer Press.
- Wells, A. & Serman, T. (1998). "Education Against All Odds: What Films Teach Us About Schools", in Maeroff, G. (1998). *Imaging Education: The Media and Schools in America*. New York: Columbia University Press.
- Williams, R. (1958). "Culture is Ordinary". Opnieuw opgenomen in Gray, A. & McGuigan, J. (eds.) (1993). *Studying Culture. An Introductory Reader*. London: Edward Arnold, p. 5-14.
- Williams, R (1961) *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin.

Williams, R. (1976). *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*. London: Flamingo.

Wodak, R. (1996). *Disorders of Discourse*. London: Longman.

Wright, W. (1975). *Sixguns and Society: A Structural Study of the Western*. California: University of California Press.

¹ We vermelden enkele scripties die door studenten Pedagogische Wetenschappen werden geschreven en die door ons werden begeleid:

- De Knock, P. (2002-2003). *Beeldvorming van blank en gekleurd in geletterde omgevingen. Een onderzoek naar de cinematografische representatie van blank en gekleurd in de Hollywood high school film.* (Derde licentie Pedagogische Wetenschappen, optie: pedagogiek).
- Mackelberg, T. (2002-2003). *Beeldvorming & seksualiteit. Een onderzoek naar de representatie van de vrouwelijke seksualiteit in MTV-muziekvideo's van het R&B-genre.* (Derde licentie Pedagogische Wetenschappen, optie: pedagogiek)
- Fauquant, A. & Phlypo, L. (2002-2003). *Beeldvorming over andere culturen in toeristische brochures. Een representatie-onderzoek van educatieve brochures over Latijns-Amerika.* (Derde licentie Pedagogische Wetenschappen, optie: sociale agogiek).

¹ Harvey Graff (1995: 46) leert ons dat tot de jaren vijftig van vorige eeuw de UNESCO geletterdheid als volgt definieerde: "a person is literate who can, with understanding, both read and write, a short simple statement on his everyday life."

² In 1956 introduceerde William Gray de volgende toonaangevende omschrijving van 'functionele geletterdheid' in de UNESCO: "A person is functionally literate when he [sic] has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group." (Levine, 1986: 28, in: Verhasselt, 2002: 10; zie ook Graff, 1995:46 en Baynham, 1995: 8). Voor een verdere beknopte schets van de geschiedenis van de term, zie Verhasselt, 2002:10.

³ In wat volgt gaan we in de eerste plaats dieper in op het bijzonder invloedrijke werk van Hirsch. Zo vond Hirsch' werk in ons taalgebied bijvoorbeeld een pendant in prof. dr. Geldolph Kohnstamms *Het Cultureel Woordenboek. Encyclopedie van de algemene ontwikkeling.* In 2003 verscheen nog een volledig herziene editie van dit naslagwerk onder de titel *Nieuw Cultureel Woordenboek.*

⁴ De campagne ter verdediging van de traditionele (literaire) canon op scholen en universiteiten werd op beleidsniveau aangevoerd door William J. Bennett – Secretary of Education onder Reagan – in een in 1984 gepubliceerd rapport met de titel "To Reclaim a Legacy". Diezelfde overtuiging werd enkele jaren later vervolgens opnieuw luid ten gehore gebracht in de bestsellers van Bloom en Hirsch. (zie Graff, 1992).

⁵ Dit ABC werd later geconcretiseerd in een aantal woordenboeken van culturele geletterdheid. Zo publiceerde Hirsch *The Dictionary of Cultural Literacy* (1988), *A First Dictionary of Cultural Literacy: What Our Children Need to Know* (1989), gevolgd door de tweede editie van *The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (1993). De derde editie (2002) van dit boek toont dat 'culturele geletterdheid' heel wat kennisgebieden omvat. Behalve onder meer secties m.b.t. de Bijbel, mythologie, wereldliteratuur, schone kunsten en wereldgeschiedenis, vinden we er ook trefwoorden in terug binnen de afdelingen natuurwetenschappen, geneeskunde en technologie, zodat ook 'wetenschappelijke geletterdheid' bij Hirsch deel uitmaakt van een alomvattende 'culturele geletterdheid':

<http://www.bartleby.com/59/>

Het (online) woordenboek wordt aangeprezen in de volgende bewoordingen: "The manifestation of one of the most influential modern educational theories, the 6,900 entries in this major new reference work form the touchstone of what it means to be not only just a literate American but an active citizen in our multicultural democracy."

⁶ Voor een goede schets van de verschillende bezwaren tegen Hirsch' theorie, zie ook: Mottart, 2002: 16-20.

⁷ De hele discussie over het 'elitaire' karakter van de culturele traditie of 'hoge' cultuur als gedeelde kennis (vs. de verscheidenheid van een multiculturele of postmoderne samenleving) vinden we ook al vroeger terug, bv. bij de Amerikaanse cultuurcriticus Christopher Lasch. In *De cultuur van het narcisme* (*The Culture of Narcissism*, 1979) klaagt Lasch de achteruitgang van de kennis van de traditie aan: "Nu de godsdienst vrijwel geen invloed meer heeft, zijn verwijzingen naard e bijbel, die vroeger gemeengoed waren, onbegrijpelijk geworden, en hetzelfde begint nu te gebeuren met literatuur en mythologie van de Klassieke Oudheid – en zelfs met de gehele literaire traditie van het Westen (...) Binnen twee, drie generaties zijn enorme gebieden van de 'joods-christelijke' traditie, die docenten zo vaak noemen maar zelden in enige vorm onderwijzen, totaal in vergetelheid geraakt. (...) men spreekt van nieuwe Duistere Middeleeuwen. " (Lasch, 1979: 197). In Frankrijk zien we gelijkaardige verzuchtingen bij iemand als Alain Finkielkraut (*La défaite de la pensée*, 1987). Uiteindelijk kunnen *back-to-basics*-verdedigers als

Hirsch, Bloom en Lasch in een bepaald opzicht in de cultuurkritische traditie worden geplaatst van vroeg-twintigste -eeuwse denkers als Benda, Spengler en Huizinga, die kloegen over de ondergang van de Westerse beschaving. De verdediging van de canon als 'hoge' cultuur gaat in zekere zin terug op de 19de-eeuwse dichter, criticus en pedagoog Matthew Arnold, die in zijn *Culture and Anarchy* cultuur zag als "the best that has been thought and said" (zie verder: hoofdstuk 2).

⁸ Gerald Graff relativeert in 1992 echter nog de zogeheten teloorgang van de westerse (literaire) canon en maakt zelfs gewag van een mythe van "the vanishing classics". Een beperkt onderzoekje levert volgens hem voldoende statistische gegevens op om het verdwijnen van de 'klassieken' in het (universitair) onderwijs tegen te spreken en aan te tonen dat "white males", zoals Shakespeare, Dickens of Twain, nog steeds dominant op literatuurlijsten prijken, alhoewel die weliswaar aangevuld zijn met wat nieuwe auteurs. Bovendien wijst hij op het feit dat de canon als dynamisch gegeven doorheen de geschiedenis altijd al aan veranderingen onderhevig was: ".;.the college literary canon has been changing, as it had for a century, by accretion at the margins, not by dumping the classics. Indeed, no recent revision in the canon has been nearly as abrupt and dramatic as the one that occurred at the end of the nineteenth century, when (...) the Greek and Latin classics were replaced by English works, which now acquired the title of 'the classics'" (Graff, 1992: 24).

⁹ In de ontwikkeling van deze zgn. "Great Divide" -theorie over de menselijke cultuur (oraliteit vs. geletterdheid) speelden verschillende invloedrijke werken van antropologen en sociologen een belangrijke rol: voorbereid door Claude Lévi-Strauss' *La Pensée sauvage* (1962), met zijn onderscheid tussen 'primitieve' culturen die vooral concreet denken en 'moderne' culturen die de wetenschap van het abstracte beheersen, en later in verband gebracht met geletterdheid in Eric Havelocks *Preface to Plato* (1963), Jack Goody's *The Domestication of the Savage Mind* (1977) en Walter Ongs *Orality and Literacy* (1982). Voor een goede schets van deze theorie en bijhorende auteurs, zie Gee, 1996: 46-53.

¹⁰ Deze alomtegenwoordige (westerse) visie op geletterdheid en haar talrijke positieve gevolgen wordt door sommigen als een dominante mythe bestempeld (zie voor de mythe van geletterdheid, die het onderwerp van ons eigen onderzoek uitmaakt, verder: hoofdstuk 3). Ook Hirsch en de hele cultural literacy-beweging kunnen in zekere zin in dit kamp worden geplaatst van diegenen die de loftrumpet over geletterdheid steken.

¹¹ De Amerikaanse linguïst James Gee stelt dat – ondanks het feit dat hij zelf de term al vroeg introduceerde – het (snel verouderde) label 'New Literacy Studies' eigenlijk niet zo'n goede keuze is om het onderzoeksgebied te benoemen. Hij spreekt zelf graag over "socioliteracy studies", een verkorte versie van "integrated-social-cultural-political-historical literacy studies" (Gee, 1996: 122)

¹² Om aan te tonen dat een socio-culturele of contextuele benadering niet alleen relevant is wanneer het gaat om minder gemeenzame, gespecialiseerde of 'artistieke' tekstsoorten zoals poëzie of romans – een opwerping die de verdedigers van het autonome geletterdheidsmodel wel eens maken – beklemtoont Gee dat ook een (schijnbaar) eenvoudige medische waarschuwing op een aspirine-flesje op verschillende manieren kan worden gelezen. Door de specifieke formulering vooronderstelt dat type tekst een bepaald type van lezer, die al over een bepaald soort achtergrondkennis beschikt, en die een (we gebruiken hier Stuart Halls terminologie) *preferred reading* geeft. Die tekst kunnen we op een "mainstream" manier lezen, maar we kunnen zo'n tekst echter ook vanuit het verborgen belang van de farmaceutische firma lezen. Belangrijk is, volgens Gee, dat er niet zoiets bestaat als een niet-ideologische manier van lezen: "The warnings on the back of aspirin bottles are texts of a certain type that can be read in different ways, more or less deeply for different interests and concerns, like all texts – they are just as fancy as poems and novels. (...) Any way of reading the aspirin bottle involves apprenticeship to *some* social group that reads (acts, talks, values) in certain ways in regard to such texts (there is no neutral, asocial, apolitical reading). Waarna Gee de aanhangers van het autonomiemodel terechtwijst: "So the choice, in any 'literacy' program, will always be 'to what sort of social group do I intend to apprentice the learner?' (Gee, 1996: 44).

¹³ Discours met hoofdletter 'D' is ruimer dan discours met kleine 'd' bij Gee: "(...) I will use 'discourse' for connected stretches of language that make sense, like conversations, stories, reports, arguments, essays, and so forth. So, 'discourse' is part of 'Discourse' – 'Discourse' is always more than just language" (Gee, 1996: 127).

¹⁴ Freire schreef zijn ervaringen en theorieën neer in een aantal invloedrijke boeken, waaronder *Pedagogy of the Oppressed* (1970), *Literacy: Reading the Word and the World* (1987) (met Donaldo Macedo) en *Pedagogy of Hope* (1994). Hoewel Freire het traditionele 'banking' model van onderwijs – leraren bezitten een welbepaald geheel van feitenkennis en dragen dat over aan de studenten – kritisch in vraag stelde met zijn 'consciousness-raising' methode van onderwijs, merkt Brian Street toch op dat zelfs Freire de neiging had om te geloven dat mensen zonder geletterdheid van het "westerse type" niet in staat zijn om 'de wereld te lezen': "his crusade to raise consciousness through literacy campaigns (...) often rests on similar assumptions about the ignorance and lack of self-awareness or critical consciousness of 'non-literate' people" (Street, 1995: 20).

¹⁵ Zie voor een uitgebreide bespreking van het werk van Giroux vanuit het perspectief van cultural studies: hoofdstuk 2.

¹⁶ De New London Group kwam samen tijdens een conferentie in New London (New Hampshire, US) in september 1994. De groep bestaat uit onderzoekers met verschillende achtergronden (experts in taalonderwijs, geletterdheidsonderzoek, semiotiek, discours analyse, visuele geletterdheid,...). Het artikel van de New London Group telt de volgende co-auteurs:

Prof. Courtney Cazden, Graduate School of Education,
Harvard University, US

Dr. Bill Cope, Centre for Workplace Communication and Culture, James
Cook University of North Queensland, Australia

Prof. Norman Fairclough, Centre for Language in Social Life, Lancaster
University, UK

Prof. Jim Gee, Hiatt Center for Urban Education, Clark University,
Massachusetts, USA

Prof. Mary Kalantzis, Institute of Interdisciplinary Studies, James
Cook University of North Queensland, Australia

Prof. Gunther Kress, Institute of Education, University of London, UK
Joseph Lo Bianco, National Languages and Literacy Institute of
Australia

Prof. Allan Luke, Graduate School of Education, University of Queensland, Australia
Assoc. Prof. Carmen Luke, Graduate School of Education, University of Queensland, Australia
Sarah Michaels, Hiatt Center for Urban Education, Clark University, Massachusetts, USA
Martin Nakata, Institute of Interdisciplinary Studies, James Cook University of North Queensland, Australia

¹⁷ Een curriculum gebaseerd op de notie *design* (met drie componenten: *Available Designs*, *Designing* en *The Redesigned*) – waarbij wordt beklemtoond dat betekenis creëren een actief en dynamisch proces is en niet iets dat gestuurd wordt door statische regels – sluit volgens The New London Group goed aan bij een snel veranderende en een cultureel sterk gediversifieerde samenleving. Aangezien de verdere uiteenzetting hierover minder relevant is voor onze studie, gaan we hier niet dieper op in.

¹⁸ Zie ook voor een uitwerking van een ethnografisch-methodologische aanpak bij het onderzoeken van (alledaagse) geletterdheidspraktijken: Barton, D. (2000).

¹⁹ Die visie, waarbij taal niet alleen wordt gezien als een louter cognitief iets, maar als een onderdeel van een ruimer geheel of context en waarbij het spreken als een 'activiteit' binnen een sociale situatie of binnen een hele manier van 'zijn' wordt opgevat, doet in zekere zin denken aan de ideeën van de filosoof Wittgenstein. Wittgenstein beklemtoonde met zijn concept 'taalspel' (*Philosophical Investigations*) dat taal gebruikt wordt om dingen te laten gebeuren. Taalgebruik is onlosmakelijk verbonden met actie. Een taalspel is een geheel "consisting of language and the actions into which it is woven" (Wittgenstein, geciteerd in Dolhenty, 1978). Een taalspel kan niet worden begrepen buiten de context of de hele 'omgeving' waarin de taal verweven zit: "The study of language-games means the study of the use of language against the background and within the context of a form of life" (Dolhenty, 1978).

²⁰ Dit doen we onder meer aan de hand van de voortreffelijke syntheses van de sociologen Rudi Laermans (1993) en Jacques Tacq (2003)

²¹ Bourdieu hanteert drie soorten cultureel kapitaal volgens Anton Wesselinh:

- *de ingelijfde vorm (à l'état incorporé)*, in de vorm van door opvoeding opgedane ervaringen die als duurzame esthetische disposities zijn geïnternaliseerd. Een mens maakt zich deze bekwaamheden letterlijk eigen (lijft ze in) en kan ze gebruiken wanneer de omstandigheden daarom vragen. Deze variant van het culturele kapitaal komt dicht bij het begrip 'habitus' (...)
- *de geobjectiveerde vorm*, cultuurgoederen zoals boeken, schilderijen, machines, instrumenten.
- *De geïnstitutionaliseerde vorm*: titels en diploma's (Tacq, 2003: 44)

²² Wij spreken hier liever van een actualisering van de inzichten van Bourdieu dan van een echte correctie over de hele lijn. Het is immers vooral de verhouding en de nauwe band tussen het sociale en het culturele die bij hedendaagse cultuurtheoretici in vraag wordt gesteld, waarbij het gewicht van het sociale als een apart domein aan belang moet inboeten en waarbij het einde van een sociale klassenmaatschappij wordt voorspeld (zie ook Elchardus en zijn notie van de "symbolische samenleving"). Maar de klemtoon op 'cultuur' als belangrijk element van identiteitsvorming en distinctie vinden we als zodanig echter ontegensprekelijk ook al in het werk van Bourdieu terug, onder meer via zijn noties van 'cultureel domein', *styles de vie* en 'cultureel kapitaal', en dit inzicht blijft waardevol en relevant, ook al nemen het culturele domein of *lifestyles* wellicht vandaag een nog belangrijker plaats in of worden ze enigszins anders ingevuld. En ook al wordt het individuele in een bepaald opzicht belangrijker in zo'n maatschappij, de menselijke behoefte aan distinctie zal wellicht altijd nieuwe 'klassen' of groepen doen ontstaan. De *Discourses*-theorie van Gee is in die zin soepel en postmodern dat ze het individu wat meer slagkracht toebedeeld dan Bourdieu zonder dat de invloed van groepsbelangen en sociale distinctiepatronen wordt onderschat of overboord wordt gegooid (zie verder).

²³ De definitie van de term 'discours' is op zich een hachelijke zaak, aangezien het begrip naar verschillend edingen kan verwijzen en door verschillende auteurs anders ingevuld wordt (cf. ook Gees gebruik van *Discourse* met

grote 'd'). Er bestaat een terminologische spraakverwarring rond, kunnen we stellen. Zo stelt Ruth Wodak: "The term discourse integrates a range of meanings in its everyday and philosophical uses, which sometimes seems to contradict or exclude one another." (1996:12). Een van de tenoren van het onderzoeksdomein of onderzoeksmethodologie *discourse analysis*, Norman Fairclough, tevens lid van The New London Group, geeft ons een overzicht van de verschillende betekenissen van de term: "'Samples of spoken dialogue, in contrast with written text'; 'spoken and written language'; 'situational context of language usage'; 'interaction between reader, writer and text'; 'notion of genre' (for example newspaper discourse)" (Fairclough, 1992: 3). De meeste invullingen van het concept 'discours' en van discours analyse (het systematisch beschrijven van verschillende discours) hebben als gemeenschappelijk element de aandacht voor het belang van de context van een 'tekst' (taaluiting). In de Foucaultiaanse zin van het woord kunnen we een discours beschouwen als meer dan een louter linguïstisch concept. Discours staat voor een sociale praktijk en voor de productie van kennis door taal, die in relatie staat tot macht. Verschillende discours zijn "ways of referring to or constructing knowledge about a particular topic: a cluster (or *formation*) of ideas, images and practices, which provide ways of talking about, forms of knowledge and conduct associated with, a particular topic, social activity or institutional site in society" (Hall, 1997: 6). Zie verder ook: hoofdstuk 2.

²⁴ We merken hier nog even op dat Foucault zelf het woord 'ideologie' - in tegenstelling tot Gee - liever niet wou gebruiken m.b.t. een 'discours', aangezien ideologie voor hem verwijst naar iets dat vals is. Een discours op zich is echter nooit waar of vals: "[ideology] always stands in virtual opposition to something else which is supposed to count as truth. Now I believe that the problem does not consist in drawing the line between that in a discourse which falls under the category of scientificity or truth, and that which comes under some other category, but in seeing historically how effects of truth are produced within discourses which in themselves are never true or false" (Foucault, 1972: 118). Gee interpreteert het begrip ideologie echter anders, zoals we hebben gezien. Op enkele plaatsen in zijn werk geeft Gee ook zelf aan op welke manier zijn concept *Discourse* verwant is met het begrip

'discours' bij Foucault en met diverse begrippen van anderen (zie bv. Gee, 1999: 37-38). Tenslotte vermelden we in dit verband ook nog dat Gee nog een ander begrip gebruikt, dat in een bepaald opzicht aansluit bij het ideologische of politieke karakter van *Discourses* (en dus bij Foucault), nl. *Conversation* met een grote 'C': "(...) (historic) conversations between and among Discourses. Think, for instance, (...) of the long-running, historic Conversation between biology and creationism, or between the Los Angeles police department and Latino street gangs" (zie hiervoor: Gee, 1999: 34-37).

²⁵ Weliswaar omvat *modeling* bij Bandura wel degelijk reflectie aangezien het niet gaat om het louter 'na-apen', maar veeleer om het onderscheiden van de onderliggende regels van de geobserveerde actie. Bandura beklemtoont dat vier voorwaarden noodzakelijk zijn alvorens een individu succesvol kan leren via *modeling*:

- "Attention: the person must first pay attention to the model.
- Retention: the observer must be able to remember the behavior that has been observed. One way of increasing this is using the technique of rehearsal.
- Motor reproduction: the third condition is the ability to replicate the behavior that the model has just demonstrated. This means that the observer has to be able to replicate the action, which could be a problem with a learner who is not ready developmentally to replicate the action. For example, little children have difficulty doing complex physical motion.
- Motivation: the final necessary ingredient for modeling to occur is motivation, learners must want to demonstrate what they have learned. Remember that since these four conditions vary among individuals different people will reproduce the same behavior differently." (cf. Albert Bandura, n.d.; Smith, 1999)

²⁶ Dergelijke ervaringen worden door Gee als volgt omschreven: "(...) when we come across a situation where we are unable to accommodate or adapt, we become consciously aware of what we are trying to do or are being called upon to do (...). While such experiences can happen to anyone, they are common among people who are somewhat marginal to a Discourse or culture, and, thus, such people often have insights into the workings of these Discourses or cultures

that more mainstream members do not. This is, in fact, the advantage to being 'socially maladapted' (...)" (Gee, 1996: 140). Individuen die een *Discourse* werkelijk beheersen, zijn zich daarentegen vaak minder (kritisch) bewust van waar datzelfde Discours voor staat in relatie tot andere Discourses, omdat ze er als het ware middenin zitten. Gee maakt een veelzeggende vergelijking met 'dansen': "indeed, like dancing, Discourses would not work if people were consciously aware of what they were doing while doing it" (Gee, 1996: 140).

²⁷ Gee wijst erop dat denken in termen van *Discourses*, ze bestuderen en ze in het onderwijs kritisch benaderen vandaag van groot belang is aangezien het probleem van identiteit in onze postmoderne samenleving zo sterk aanwezig is. En dit is zeker het geval in de bijzonder heterogene Amerikaanse maatschappij met een hoge mobiliteit, waar opklimmen op de sociale ladder (cf. *The American Dream*) en het streven naar de 'mainstream' (cf. *dominant Discourses*) zo sterk worden nagestreefd en gewaardeerd. In dat streven is een conflict tussen iemands *primary Discourse* en *secondary Discourses* niet denkbeeldig, en is het verbergen van een *primary Discourse* uiteraard een optie, wat het gevaar doet toenemen op vervreemding, identiteitscrisis, etc. : "Quite obviously in a society like the US, where there is so much mobility, diffuse class and (sub-)cultural borders, class ambiguity, and so many attempts to deny, change, or otherwise hide one's initial socialization if it was not 'mainstream' enough, there are many complexities around the notion of primary Discourse and many problems in tracing its fate through individual lives. Indeed, these problems are a difficulty not just for scholars studying these matters: the large amount of anomie, alienation, and worry about 'self' and 'identity' in the US and in related societies has its roots in these very problems" (Gee, 1996: 142).

²⁸ Deze optie komt vaak voor, maar heeft bijna altijd desastreuze gevolgen op sociaal vlak, volgens Gee.

²⁹ De term *the culture of literacy* werd onder meer al gebruikt door de literatuurwetenschapper Wlad Godzich in zijn boek *The Culture of Literacy* (1994).

¹ Om precies te zijn: vóór de negentiende eeuw, ten tijde van de Verlichting, kende het begrip 'cultuur' ook al een ruime invulling. Toen was het grofweg een synoniem van 'beschaving', een aanduiding van

de universele processen van menselijke ontwikkeling en vooruitgang die, zoals men aannam, de Europese maatschappij had bereikt in tegenstelling tot meer ruwe, ongeciviliseerde samenlevingen. In de loop van de negentiende eeuw werd die omschrijving dan verengd, en vervolgens in de loop van de twintigste eeuw weer verbreed (du Gay, 1997: 11-12).

² We kiezen ervoor om de Engelse term *cultural studies* onvertaald te laten. Over een goede vertaling ervan bestaat immers geen overeenstemming. Sommigen spreken over 'culturele studies', anderen hebben het over 'cultuurstudie(s)', culturele analyse, cultuuranalyse of cultuurwetenschap(en). Voor een beknopte discussie van deze kwestie, zie Baetens & Verstraete, 2002: 7-8.

³ De traditionele, elitaire opvatting van de superioriteit van de 'hoge' cultuur, zoals die door figuren als Arnold en later de literatuurwetenschapper F.R. Leavis wordt gehuldigd, wordt ook wel de "culture and civilization"-traditie genoemd. Desondanks is deze traditie, volgens Storey, paradoxaal genoeg belangrijk geweest voor de studie van en aandacht voor populaire cultuur, ook al ging het dan om een negatieve en vaak belemmerende vorm van aandacht: "Although the 'culture and civilization' tradition, especially in its Leavisite form, created an educational space for the study of popular culture, there is a sense in which this approach to popular culture 'actively impeded its development as an area of study'. The principal problem is its working assumption that popular culture always represents little more than an example of cultural decline and potential political disorder" (Storey, 2001: 34). Voor een heldere samenvatting van de tegenstelling tussen 'hoge' en 'lage' cultuur of populaire cultuur en de verschillende definities en debatten errond, zie: Storey, 2001: 5-15.

⁴ Hierbij denken we bij ons onder meer aan de pogingen van voormalig Agalev-minister Mieke Vogels in 2002 om een andere beeldvorming rond het vrouwelijke en mannelijke lichaam ingang te doen vinden. Vogels stuurde beelden de wereld in van doorsnee vrouwen- en mannenlichamen als tegengewicht voor het slankheidsideaal in de media (reclame, film,...) (zie hiervoor o.a. "Zit model-Vlaming goed in zijn vel?", *De Morgen*, 22 mei 2002).

⁵ Zie hiervoor onder meer het door Elizabeth Long (1997) geredigeerde *From Sociology to Cultural Studies: New Perspectives*.

⁶ Editors van dit tijdschrift zijn Henry A. Giroux, Susan Searls Giroux en Patrick Shannon.

⁷ Giroux is momenteel eveneens Director of the Waterbury Forum in Education and Cultural Studies at Pennsylvania State University.

⁸ Oorspronkelijk verschenen in: *Harvard Educational Review*, 64 (3), 278-308. Later eveneens in: Peters, M. (ed.) (1999). *After the Disciplines. The Emergence of Cultural Studies*. Westport, Connecticut/London: Bergin & Garvey, 229-265.

⁹ 'Kritische pedagogiek' eenduidig definiëren is niet zo eenvoudig. Op de website van The University of Iowa lezen we een genuanceerde definitie die een aantal belangrijke kenmerken gebald samenbrengt:

"Although there is no static definition of 'critical pedagogy', as the term has undergone many transformations as educators have deployed new strategies to confront changing social and historical contexts, the term has traditionally referred to educational theory and teaching and learning practices that are designed to raise learners' critical consciousness regarding oppressive social conditions. In addition to its focus on personal liberation through the development of critical consciousness, critical pedagogy also has a more collective political component, in that critical consciousness is positioned as the necessary first step of a larger collective political struggle to challenge and transform oppressive social conditions and to create a more egalitarian society. As such, critical educators attempt to disrupt the effects of oppressive regimes of power both in the classroom and in the larger society. Critical pedagogy is particularly concerned with reconfiguring the traditional student/teacher relationship, where the teacher is the active agent, the one who knows, and the students are the passive recipients of the teacher's knowledge (the 'banking concept of education'). Instead, the classroom is envisioned as a site where new knowledge, grounded in the experiences of students and teachers alike, is produced through meaningful dialogue" (Stevens, 2002: definitions section)

¹⁰ Met dit laatste citeert Giroux Lawrence Grossberg, een van de belangrijke denkers binnen *cultural studies*.

¹¹ Oorpronkelijk in een andere versie verschenen in *Channel Surfing: Racism, the Media, and the Destruction of Today's Youth* (1997).

¹² Een eerste versie van dit essay verscheen in 1996 in *The Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies* 18 (3). Later werd een gewijzigde versie opgenomen in Giroux' verzamelbundel *Breaking in to the Movies. Film and the Culture of Politics* (2002), p. 170-191.

¹³ En ook eerder al in het essay "Children's Culture and Disney's Animated Films", dat werd opgenomen in de verzamelbundel *Breaking in to the Movies. Film and the Culture of Politics* (2002), p. 100-135 en waarvan een eerste versie in 1995 verscheen in *Socialist Review* 24 (3). Verder is er ook een online-versie beschikbaar onder de titel "Animating Youth: the Disnification of Children's Culture" op: <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux2.html>

¹⁴ Zie hiervoor "Culture, Class and Pedagogy in *Dead Poets Society*", opgenomen in *Breaking in to the Movies. Film and the Culture of Politics* (2002), p. 75-99.

¹⁵ Een eerste versie van dit essay verscheen in 1995 in *Social Identities* 1 (2). Later in 2002 in een gewijzigde versie opgenomen in *Breaking in to the Movies. Film and the Culture of Politics*, p. 195-235. Verder is er ook een online-versie beschikbaar op: <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux4.html>

¹⁶ Het representatie-onderzoek m.b.t. onderwijs dat we hier vermelden werd uitgevoerd door onderzoekers die uit diverse disciplines komen. Het gaat zowel om literatuurwetenschappers, filmwetenschappers of communicatiewetenschappers, als om onderwijssociologen, historici of

pedagogen en uiteraard onderzoekers met een specifieke *cultural studies*-achtergrond. Wat hun werk verbindt is de aandacht voor populaire en visuele cultuur, een constructivistische visie op representaties en aandacht voor de (ideologische) macht van beeldvorming. Om die redenen brengen we die studies hier samen onder de noemer *cultural studies of education*, wat echter niet hoeft te betekenen dat de auteurs in kwestie daarom ook zelf altijd het predikaat *cultural studies* letterlijk vermelden.

¹⁷ Kenmerkend voor *cultural studies*-getint onderzoek is niet zelden de originaliteit van de onderzoeksobjecten. We vermelden in dat verband graag het boeiende artikel van Ronnie Casella (1999) "Pedagogy as View Sequence: Popular Culture, Education and Travel", waarin de culturele constructie of representatie van Latijns-Amerika als een educatieve site wordt bestudeerd aan de hand van populaire reisbrochures.

¹⁸ James Trier definieert een 'schoolfilm' als "a movie that in some way – even incidentally – is about an educator or a student" (Trier, 2001: 127). In Engelstalig onderzoek treffen we zowel de termen "school film" (Trier, 2001), "high school movie" (Cohen, 1996), als "teacher film" (Ayers, 1994/2001) aan. Bekende voorbeelden van Hollywood-schoolfilms zijn *Dead Poets Society* (1989), *Dangerous Minds* (1995) en *The Substitute* (1996). Voor een uitgebreide lijst van schoolfilms, zie: http://claroline.UGent.be/HKPEDB02A00036/document/Module_3_Culturele_Studies/liijstschoolfilms.htm
Deze filmlijst werd opgesteld in het kader van het opleidingsonderdeel 'Cultuur en Educatie' binnen de Pedagogische Wetenschappen (Universiteit Gent).

¹⁹ Bijvoorbeeld: Schwartz (1963) en Crume (1988), beide vermeld in Weber & Mitchell (1995), p. 119-120.

²⁰ Een opmerkelijke uitzondering hierop vormt, volgens Burbach en Figgins, de film *Children of a Lesser God* (1986), met steracteur William Hurt als *leading man*.

²¹ De dataverzameling van Dalton voldoet aan de volgende criteria:

1. De geselecteerde films bevatten een leerkracht als een van de hoofdpersonages en bevatten minstens één of meerdere scènes in een klaslokaal.
2. Alle films kenden een *release* in Amerikaanse bioscopen, zijn doorgaans beschikbaar in videotheken en een deel ervan wordt regelmatig vertoond op televisie. Hierdoor behoren ze tot de Amerikaanse populaire cultuur en tot het collectieve geheugen van Amerika
3. In de keuze van de films wordt geen onderscheid gemaakt tussen verhalen die zich afspelen in privé-scholen of in het openbaar onderwijs. Tevens wordt abstractie gemaakt van de verschillende onderwijsgraden.
4. De dataverzameling weerspiegelt bijna 75 jaar filmgeschiedenis en de films omvatten diverse genres (avontuur, komedie, drama, romances,...)

²² Oorspronkelijk verschenen in 1997 in een veel kortere versie in *Cineaste*, 22(4), 46-49. Giroux verdedigt in dit artikel het belang van

onderzoek van populaire cultuur als volgt: "While some may argue that *Dangerous Minds* is too popular and too unoriginal to be taken seriously as a cultural text, it is precisely because of its popularity and widespread appeal that it warrants an extended analysis. (...) Like many Hollywood films, *Dangerous Minds* is not only offensive in terms of its racial politics but also in its fundamentally debased depiction of teaching and education. The 1995 summer hit is also symptomatic of how seemingly 'innocent' entertainment gains its popularity in taking part in a larger public discourse on race and "whiteness" largely informed by a right-wing and conservative notion of politics, theory, and pedagogy." (Giroux, 2002b: 147)

²³ Peter De Knock (2003) nam in zijn licentiaatsverhandeling *Beeldvorming van blank en gekleurd in geletterde omgevingen: Een onderzoek naar de cinematografische representatie van blank en gekleurd in de Hollywood higschool film* onder meer ook *Dangerous Minds* onder de loep. Hij kwam tot de conclusie dat de oude raciale stereotypen uit de filmgeschiedenis tot op zekere hoogte nog altijd doorwerken in representaties van de multiculturele klas in recente Hollywood-films. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent.

²⁴ Interessant m.b.t. de zgn. 'bevrijdende' macht van geletterdheid vs. de kritiekloze overdracht van de traditionele canon in elitecholen als Welton is ook Cohens opmerking: " (...) Welton is not a vehicle for social mobility. In a class society characterized by social hierarchy, the primary function of schooling is the reproduction of class hierarchy; in such a society, education is not necessarily the key to opportunity, but it is the ticket to where you were before (or where your fathers were before) (Cohen, 1996: 406)

²⁵ Tijdens het schrijven van ons onderzoek ontdekten we dat er nog een andere, uitgebreide studie in voorbereiding is die zich richt op de representatie van geletterdheid in film, nl. *Written on the Screen: Popular Culture and Representations of Literacy* van Bronwyn T. Williams en Amy Zenger, respectievelijk verbonden aan de universiteiten van Louisville en New Hampshire (US). Hun werk is aanvaard voor publicatie in de Routledge Research on Literacy Series, doch verschijnt pas later in de loop van 2004. We kunnen dus uiteraard geen rekening houden met hun bevindingen in ons eigen onderzoek.

¹ Lincolns boeiende en bijzonder erudiete studie *Theorizing Myth. Narrative, Ideology, and Scholarship* (1999) is een genealogie van het idee van mythe doorheen de geschiedenis, die ook een persoonlijke visie bevat op de betekenis van het concept (zie verder).

² Baeten breidt dit uit en concretiseert en verduidelijkt dit aan de hand van een aantal voorbeelden: "Myth is what is other. Myth may be historically distinct or other, what belongs to another time or era - ancient Greek narratives are called myths. Myth may be what is sociologically distinct or other - aboriginal hunting rituals to ensure success at food acquisition are called mythical. Myth may be what is ontologically distinct or other - existence directed toward the sacred is called mythical to distinguish it from our own secular, historicized existence. Myth may be what is politically distinct or other - the products of ideological commitments not our own are called myths. Myth

may be what is epistemologically distinct or other – to those who are rational, scientific, and logical, whatever is prerational, prescientific, or prelogical is mythical. Myth may be whatever is psychologically distinct or other – archetypal images or unconscious patterns that transcend individual existence are called myths. Myth may be whatever is developmentally distinct or other – primitives and children have myths, the more sophisticated mythologist does not” (Baeten, 1996: 37).

³ De manier waarop Fiske hier een wezenskenmerk van het structuralisme beschrijft, loopt opvallend parallel met de kern van wat men ‘constructivisme’ of ook wel de culturele/linguïstische/retorische wending binnen de humane en sociale wetenschappen is gaan noemen (Denzin & Lincoln, 1998b: 254; Denzin & Lincoln, 1998a: 235-241). Zo lezen we bij Stuart Hall: “Constructivists do not deny the existence of the material world. However, it is not the material world which conveys meaning: it is the language system or whatever system we are using to represent our concepts.” (Hall, 1997: 25). Of zoals Daniel Chandler het stelt: “Constructionist theorists argue that linguistic codes play a key role in the construction and maintenance of social realities. We learn not the world but the codes into which it has been structured.” (Chandler, 2002: 154). De betekenis van iets (of iemand, een gebeurtenis,...) wordt niet zomaar ‘gevonden’, ligt niet zomaar vooraf vast in de dingen. Dingen be-tekenen niet op zichzelf. Betekenis wordt geconstrueerd door mensen die gebruik maken van ‘taal’ en representatiesystemen: “The conventional view used to be that ‘things’ exist in the material and natural world; that their material or natural characteristics are what determines or constitutes them; and that they have a perfectly clear meaning, outside of how they are represented. Representation, in this view, is a process of secondary importance, which enters into the field only after things have been fully formed and their meaning constituted. But since the ‘cultural turn’ in the human and social sciences, meaning is thought to be *produced* – constructed – rather than simply ‘found’” (Hall, 1997: 6).

⁴ Structuralistische opvattingen in de humane of sociale wetenschappen gaan meer dan eens terug op de inzichten van de Zwitserse linguïst Ferdinand de Saussure, verzameld in zijn *Cours de linguistique générale* (1916). De Saussure zag taal als een samenhangend geheel (structureel systeem) van tekens, waarbij elk teken bestaat uit een betekenaar (*signifiant*) (= de vorm die het teken aanneemt) en een betekende (*signifié*) (= het concept/idee waarvoor het teken staat). De relatie tussen *signifiant* en *signifié* is arbitrair, zodat dezelfde vorm ook kan staan voor een ander concept. Belangrijk is dat tekens hun betekenis krijgen door hun relatie (paradigmatisch of syntagmatisch, zie verder) ten opzichte van andere tekens. Tekens krijgen betekenis in een verschil of onderscheid (met andere tekens), en niet zozeer door te verwijzen naar elementen in de buitentalige werkelijkheid. In zijn taaltheorie introduceerde de Saussure tevens de begrippen *langue* en *parole*. *Langue* is het taalsysteem. Het is het geheel van regels en codes van een bepaald linguïstisch systeem, dat alle gebruikers ervan moeten kennen om doeltreffend te kunnen communiceren. *Langue* staat voor de onderliggende, op regels gebaseerde structuur van taal (een structuur van paradigmatische verschillen en syntagmatische combinaties) en het is de *langue* die de leden van een samenleving

gemeenschappelijk hebben. Daartegenover staat *parole*: de individuele, specifieke taaluitingen van een taalgebruiker die die onderliggende structuur toepast. In tegenstelling tot het beperkte geheel van regels dat de *langue* vormt, zijn er een oneindig aantal mogelijke individuele taaluitingen. Volgens de Saussure was het enkel de *langue* die op een wetenschappelijke manier kon worden bestudeerd, vanwege haar karakter van een gesloten en eindig systeem (van den Braembussche, 1994; Chandler, 2002). Wegens zijn interesse in de onderliggende, diepere structuur van taal (betekenissysteem) wordt de Saussure een structuralist genoemd. Een structuralistische analyse van een bepaalde representatie of cultureel fenomeen speelt zich eigenlijk af op het immanente, niet onmiddellijk waarneembare niveau. Dit is het niveau van de dieperliggende structuur dat ten grondslag ligt aan de onmiddellijk waarneembare gegevens of feiten op het manifeste niveau. In zo'n analyse gaat men op zoek naar vaste relaties tussen klassen van verschijnselen/betekenaars (= structuren). Die relaties worden op basis van observaties gelegd door de onderzoeker (van Luxemburg, 1981). Uiteindelijk is het bepalen van betekenis essentieel: hoe zijn betekenaars gekoppeld aan bepaalde betekenden of concepten? "Structuralist analysis focuses on the structural relations which are functional in the signifying system at a particular moment in history. It involves identifying the constituent units in a semiotic system (such as a text or socio-cultural practice) and the structural relationships between them (oppositions, correlations and logical relations)." (Chandler, 2002: 79). De Saussure noemde zijn tekenleer 'semiologie', vandaag wordt meestal de term 'semiotiek' gebruikt (zie verder).

⁵ Volgens de Saussure krijgen tekens in een taalsysteem hun betekenis door hun relatie (van verschil) ten opzichte van andere tekens. De twee belangrijke relatietypes die een teken kan vormen met andere tekens zijn enerzijds een paradigmatische relatie (= keuze of selectie) en anderzijds een syntagmatische relatie (= combinatie). Beide relatietypes of dimensies worden vaak gepresenteerd als assen, waarbij de horizontale as de syntagmatische is en de verticale de paradigmatische. (Chandler, 2002: 80). De term paradigmatisch verwijst naar een systeem van categorieën. Een paradigma is een categorie of een geheel van eenheden die met elkaar iets gemeen hebben maar toch onderscheiden zijn van elkaar, en waaruit een keuze moet worden gemaakt door de taalgebruiker. Zo is bijvoorbeeld het alfabet een paradigma dat bestaat uit letters. Er bestaan grammaticale paradigma's, zoals substantieven en werkwoorden. Er bestaan paradigma's van woorden die rijmen, zoals 'groot', 'bloot', 'dood', etc. Of we kunnen spreken over het paradigma van woningtypen: 'huis', 'villa', 'bungalow', 'kasteel', etc. De betekenis van de eenheid of het teken dat we kiezen wordt dus in de eerste plaats bepaald door het verschil met andere tekens binnen datzelfde paradigma en ook door het verschil tussen diverse paradigma's onderling. Nadat we als taalgebruiker een eenheid hebben gekozen uit een paradigma combineren we het met andere eenheden. Die combinatie noemen we een syntagma. Zo is een geschreven woord een visueel syntagma samengesteld uit een opeenvolging van paradigmatische keuzes uit de letters van het alfabet. Een zin is een syntagma van woorden (die volgens bepaalde regels en conventies wordt gevormd: de grammatica). De manier waarop we een kamer inrichten is een syntagma van keuzes uit de

paradigma's van stoelen, tafels, tapijten, behang, etc. (Fiske, 1990: 57-58).

⁶ Uiteraard steunde Lévi-Strauss hiervoor op de Saussure, die de verschillen tussen taaltekens beklemtoonde, en ook op de Russische linguïst Roman Jakobson (1896-1982), die eveneens stelde dat linguïstische eenheden met elkaar zijn verbonden door een systeem van binaire opposities. De zoektocht naar binaire opposities door structuralisten is gebaseerd op een vorm van dualisme. Dualisme lijkt diep geworteld te zitten in de ontwikkeling van de menselijke neiging tot categoriseren. De binaire opposities die we in onze culturele praktijken gebruiken helpen ons om orde te scheppen in de complexiteit van onze ervaringen. Op het diepste niveau van de individuele overlevingsstrijd delen mensen samen met dieren de noodzaak of de behoefte om onderscheid te maken tussen 'onze eigen soort' en anderen, overheersing en onderwerping, seksuele beschikbaarheid en onbeschikbaarheid, het eetbare en het niet-eetbare (Chandler, 2002: 101-102).

⁷ Oorspronkelijk gepubliceerd onder de titel "La Geste d'Asdiwal" in *Annuaire 1958-1959, école pratique des hautes études. Section des sciences religieuses* (Paris, 1958), pp. 3-43. Later opnieuw gepubliceerd in het tijdschrift *Les Temps Modernes*, 179 (Maart, 1962).

⁸ Oorspronkelijk gepubliceerd onder dezelfde titel in "Myth, a Symposium", *Journal of American Folklore*, LXXVIII, 270 (October-December, 1955), pp. 428-444.

⁹ Oorspronkelijk gepubliceerd onder de titel "Four Winnebago Myths: A Structural Sketch", in *Culture in History: Essays in Honor of Paul Radin*. New York: Columbia University Press, pp. 351-362.

¹⁰ Dat laatste toont ons een voorbeeld van de tweede fase van het proces van betekenisgeving, waarbij 'natuurlijke' categorieën (zeewater en regenwater) gebruikt worden om meer abstracte en meer cultuur-specifieke concepten (onvruchtbaar -vruchtbaar) uit te leggen. Daarbij worden die verklaringen in de natuur geworteld zodat ze schijnbaar natuurlijk worden gemaakt en niet cultureel: "This process of making sense of abstract concepts by metaphorically transposing their structure of differences on to differences of the concrete that appear to be natural is, according to Lévi-Strauss, a common cultural process; he calls it 'the logic of the concrete'" (Fiske, 1990: 117).

¹¹ In dit verband wijst Daniel Chandler erop dat we binaire opposities misschien juister kunnen beschrijven als aan elkaar gelinkte 'contrasten' aangezien ze niet altijd rechtstreekse 'tegenstellingen' zijn. Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen verschillende types van opposities. Verwijzend naar het werk van John Lyons en Roland Barthes geeft Chandler het volgende onderscheid:

- *Oppositions* (logical 'contradictories'): mutually exclusive terms (e.g. *alive-dead*, where 'not alive' can only be 'dead');
- *Antonyms* (logical 'contraries'): terms which are comparatively graded on the same implicit dimension (e.g. *good-bad*, where 'not good' is not necessarily 'bad')

This is basically a distinction between *digital* and *analogue* oppositions: digital differences are *either/or*; analogue distinctions are '*more-or-less*'. Analogue oppositions clearly allow for intermediate positions. Even the apparently categorical 'black' and 'white' can of course be reconfigured a shades of grey" (Chandler, 2002: 104).

¹² Voor een boeiende en genuanceerde kritiek van Lévi-Strauss' stelling dat alle mythen de bedoeling hebben om een structuur op te zetten die kan bemiddelen tussen polaire uitersten, zie onder meer Kirk, 1970: 42-83.

¹³ In "The Structural Study of Myth" verwoordt Lévi-Strauss die bemiddeling als volgt en geeft hiervan een voorbeeld uit de Noord-Amerikaanse mythologie: "We need only assume that two opposite terms with no intermediary always tend to be replaced by two equivalent terms which admit of a third one as a mediator; then one of the polar terms and the mediator become replaced by a new triad, and so on. Thus we have a mediating structure of the following type:

Initial Pair	First Triad	Second triad
Life		
	Agriculture	
		Herbivorous animals
		Carrion-eating animals (raven; coyote)
	Hunting	
		Beasts of prey
	Warfare	
Death		

"The unformulated argument is as follows: carrion-eating animals are like beasts of prey (they eat animal food), but they are also like food-plant producers (they do not kill what they eat)" (Lévi-Strauss, 1963: 224). Een bepaalde bemiddeling is dus mogelijk tussen 'leven' en 'dood' via het begrip 'jagen', verder bevestigd door de categorie 'aasgieren'. Op deze manier wordt een soort logica verheldert m.b.t. bepaalde relaties in de natuur, waardoor de dood als een acceptabel element van de menselijke ervaring wordt voorgesteld. Kenmerkend voor een bemiddelende categorie is " a position halfway between two polar terms (...) an ambiguous and equivocal character" (Lévi-Strauss, 1963: 224/226).

¹⁴ Daniel Chandler geeft ons een veelzeggend antwoord op de vraag waarom semiotiek de moeite waard is om te bestuderen: "(...)While we need not accept the postmodernist stance that there is no external reality beyond sign-systems, studying semiotics can assist us to become more aware of the mediating role of signs and of the roles played by ourselves and others in constructing social realities. It can make us less likely to take reality for granted as something which is wholly independent of human interpretation. (...) We learn from semiotics that we live in a world of signs and we have no way of understanding anything except through signs and the codes into which they are organized. (...) In defining realities signs serve ideological functions. Deconstructing and contesting the realities of signs can

reveal whose realities are privileged and whose are suppressed" (Chandler, 2002: 14-15).

¹⁵ Oorspronkelijk verschenen onder de titel *Eléments de sémiologie* (1964/1967).

¹⁶ Oorspronkelijk gepubliceerd onder de titel "Le message photographique", *Communications*, 1, 1961.

¹⁷ Oorspronkelijk gepubliceerd onder de titel "Rhétorique de l'image", *Communications*, 4, 1964.

¹⁸ Barthes onderscheidde in dit reclamebeeld de structurele betekenselementen (betekenaars) waaraan hij vervolgens diverse connotaties ('boodschappen') koppelde op basis van verschillende codes (taalkundig, nationaal, cultureel, esthetisch) die in het beeld (teken) werkzaam zijn en door de gebruiker/ontvanger kunnen worden herkend of geactiveerd (zie, Barthes, 1977: 33-37).

¹⁹ Fiske verduidelijkt dit met een voorbeeld: "A photograph of a street scene denotes that particular street; the word 'street' denotes an urban road lined with buildings. But I can photograph this same street in significantly different ways. I can use a colour film, pick a day of pale sunshine, use a soft focus and make the street appear a happy, warm, humane community for the children playing in it. Or I can use black-and-white film, hard focus, strong contrasts and make this same street appear cold, inhuman, inhospitable, and a destructive environment for the children playing in it. Those two photographs could have been taken at an identical moment with the cameras held with their lenses only centimetres apart. Their denotative meanings would be the same. The difference would be in their connotation" (Fiske, 1990: 86).

²⁰ De derde manier waarop tekens werken op het tweede betekenisniveau is het 'symbolische' (metafoor-metonymie) (Fiske, 1990:91). We gaan hier niet verder op in.

²¹ Barthes zelf spreekt in dit verband niet over een derde betekenisniveau (betekenissysteem van de derde graad). Hij noemt mythe "een semiologisch systeem van de tweede graad" (Barthes, 1957: 214) en lijkt daarmee dus mythe niet nog eens als een hoger betekenisniveau dan connotatie aan te duiden, maar eerder als een soort van connotatie (een connotatie die tot een 'mythisch' concept uitgroeit). Fiske interpreteert connotatie echter als het tweede betekenisniveau van de betekenaar en mythe als het tweede betekenisniveau van het betekende, of als een derde betekenisniveau. Barthes spreekt op een bepaald moment wel over een derde "semiologische keten" (Barthes, 1957: 235) of betekenisniveau, maar dan in een andere betekenis, nl. als een tweede mythe die zich op en eerste mythe heeft geënt (zie verder).

²² Met dit voorbeeld wordt ook meteen duidelijk dat Barthes de Saussures vocabularium niet alleen uitbreidde, maar diens linguïstische inzichten ook toepaste op andere culturele domeinen (in dit geval: fotografie). 'Taal' moet dus breed worden geïnterpreteerd als we het over de semiotiek hebben: ook visuele, ruimtelijke, auditieve, ... taal- of betekenisssystemen worden geanalyseerd. De Saussure had dit zelf nooit gedaan, maar wel een bredere wetenschap voorzien die de beweging van

tekens binnen de samenleving zou bestuderen. Barthes was een van de eersten, samen met Lévi-Strauss, die die toepassing in een breder cultureel veld in de praktijk bracht. Hij trachtte de diepere betekenissen bloot te leggen van zeer diverse culturele fenomenen met een mythisch karakter, zoals foto's, wijn, worstelsport, de Tour de France, auto's (de Citroën DS) en speelgoed. Heel wat van die analyses van de meest diverse mythen, geschreven tussen 1954 en 1956, werden gebundeld in zijn boek *Mythologieën* (1957/2002).

²³ Zodra de mythe zich heeft geïnstalleerd, is er moeilijk weerstand tegen te bieden. Barthes merkt op dat het beste wapen tegen de mythe is om die op haar beurt in een mythe te verstrikken, door "een kunstmatige mythe te maken": "Als de mythe de taal besteelt, waarom dan niet de mythe bestellen?", vraagt hij zich af (Barthes, 1957: 235). Van den Braembussche vat Barthes' inzicht als volgt samen en geeft een geactualiseerd voorbeeld: "Om dit te realiseren hoeft men de mythe slechts als een vertrekpunt te nemen voor een derde semiotische keten of niveau, waarbij haar betekenis tot betekenaar of vorm wordt herleid voor een tweede mythe. Op deze wijze verliest de eerste mythe haar vanzelfsprekend karakter en wordt zij van haar connotatie ontvreemd. Zij wordt als het ware ontmaskerd, doordat de tweede mythe haar kunstmatige aard blootlegt. Een bekend voorbeeld hiervan is de wijze waarop Charlie Chaplin in *The Great Dictator* oog in oog met een wereldbol de Hitlermythe ironiseerde en doorprikte. Dit is slechts mogelijk omdat Chaplin zelf in zijn imitatie van Hitler een nieuwe mythe belichaamt" (van den Braembussche, 1994: 266-267). We kunnen dus met andere woorden stellen dat parodie een middel is om de mythische spraak te deconstrueren.

²⁴ Dit is een visie die door veel van Fiske's eigen analyses wordt tegengesproken. Uit heel wat van zijn analyses van populaire mythische representaties (Fiske 1987; 1989a; 1989b; 1990) blijkt dat populaire cultuurproducten niet zozeer de dominante cultuur, klasse of krachten in de samenleving ondersteunen, maar dat ze die dominante cultuur/waarden net ondermijnen. Populaire cultuurproducten hebben daarom, volgens Fiske, een potentieel progressieve kracht: "...popular culture is organized around the various forms of the oppositional relationship between the people and the power-bloc. This opposition always has the potential to be progressive, and in practice it generally is. Insofar as the popular forces are attempting to evade or resist the disciplinary, controlling forces of the power-bloc, they are working to open up spaces within which progressiveness can work" (Fiske, 1989a: 163). De potentieel progressieve kracht van populaire cultuur, waarover Fiske spreekt, is echter problematisch, aangezien populaire representaties vaak vooral een ambivalente houding blijken aan te nemen tegenover de dominante cultuur. Zo blijkt uit onze eigen analyse van populaire museumrepresentaties in stripverhalen en films dat de 'hoge' cultuur enerzijds wordt uitgedaagd d.m.v. ridiculisering, maar dat die anderzijds ook positief wordt bevestigd en ondersteund (Verdoodt, 2002). Populaire 'teksten' zijn in mindere of meerdere mate *sites of struggle*: strijdperken waarin 'populair' en 'dominant' elkaar als twee machtsblokken of ideologieën bekampen. Dit tegelijkertijd samengaan in populaire cultuuruitingen van verschillende betekenissen (waarderingen) m.b.t. de dominante maatschappelijke cultuur of ideologie wordt door Fiske erkend: "...on some occasions, the politics

of popular cultural practices are contradictory..." (1989a:165) en "popular culture is shot through with contradictions" (1989a: 105). Vooral de manier waarop dergelijke representaties door bepaalde sociale groepen op verschillende historische tijdstippen worden geconsumeerd en gebruikt, bepaalt hierbij volgens Fiske welke betekenis die 'teksten' in de eerste plaats zullen krijgen: "The politics of a cultural form lie in its social mobilizations rather than in its formal qualities" (1989a:165). We sluiten ons aan bij deze visie die het meerduidige (polysemische) en polyinterpretabele karakter van representaties beklemtoont, zij het dat we ook de sturende rol van de specifieke structuur van een 'tekst' belangrijk vinden. Verder lezen we bij Fiske nog: "There is no guarantee that the politics of any cultural form or practice will be mobilized in any particular reading, any oppositionality may remain as a 'sleeping' potential; and, if mobilized, there is equally no guarantee as to whether its direction will be progressive or conservative. (...) The politics of a popular form lie more in the conditions of its reading than in its textual qualities, or, rather, they are to be found in the interface between the two. (...) The point is that politics is social, not textual, and if a text is made political, its politicization is effected at its point of entry into the social. (...) This does not mean that all texts are equally political (even potentially), or that all politicized meanings are equally available in any one of them" (1989a:167). Deze (post-structuralistische) visie, waarbij de ontvanger of gebruiker als een *active reader* wordt gezien die zelf bepaalt welke betekenissen of connotaties hij in een 'tekst' activeert en beklemtoont, verwijst eigenlijk onrechtstreeks naar het belang van receptie-onderzoek. Desondanks heeft de structuralistische benadering, ons inziens, haar eigen onvervreemdbare belang. We gaan er immers vanuit dat de manier waarop een 'tekst' geconstrueerd en gestructureerd (gecodeerd) is tot op zekere hoogte bepaalt welke betekenissen/connotaties als dominant naar voren worden geschoven zodat die mogelijk eerder geactiveerd kunnen worden door bepaalde gebruikers/ontvangers dan andere betekenissen. De diepe, onderliggende structuur van een 'tekst' vormt m.a.w. mee de *preferred reading*, om een belangrijk begrip van Stuart Hall te gebruiken (Chandler, 2002: 106/108; Hall, 1981). Een structuralistische analyse tracht dus na te gaan hoe de structuur van een bepaalde 'tekst' of representatie bepaalde betekenissen/connotaties als dominant naar voren schuift of privilegieert en op die manier een *preferred reading* bij de ontvanger/gebruiker propageert. Uiteindelijk hangt de interpretatie echter altijd af van de specifieke interactie tussen de tekst en de gebruiker/ontvanger in een historisch bepaalde situatie, en is dus deels onvoorspelbaar.

²⁵ Die 'naturalisering' van de geschiedenis kunnen we blootleggen of deconstrueren door een bepaalde mythe in contrast te plaatsen met mythen van andere periodes. In onze cultuur kennen we bijvoorbeeld de mythe van het 'onschuldige' en 'zuivere' kind, maar in vroegere tijden werden kinderen veeleer gezien als onvolmaakte volwassenen. In onze cultuur bestaat een mythisch beeld van de stad met negatieve connotaties als artificieel of onnatuurlijk, vervuild, gevaarlijk etc. terwijl het platteland als ideaal (natuurlijk, proper, veilig, etc.) wordt gezien. Vroeger hebben we echter tijden gekend waarin het platteland als 'onbeschaafd' werd beschouwd, terwijl de humanistische waarden in de beschaafde steden werden gesitueerd. Tevens bestaan er op

eenzelfde moment in een bepaalde cultuur dominante mythen en 'tegen-mythen', merkt Fiske (1990) op. Zo bestaat in onze cultuur de dominante mythe van de wetenschap met connotaties als vooruitgang, verbetering en doorgronden van de natuur naast de 'tegen-mythe' van wetenschap als het kwade, vervreemding van de natuur en kortzichtigheid. Ook m.b.t. technologie bestaat er een gelijkaardige opsplitsing in een dominante mythe en een 'tegen-mythe'.

²⁶ Fiske geeft ons nog een ander boeiend voorbeeld van mythen, nl. die m.b.t. 'de vrouw' en 'vrouwelijkheid', 'de man' en 'mannelijkheid' en 'het gezin', waarbij hij het proces van naturalisering en depolitisering illustreert en deconstrueert door ze in hun historische context te plaatsen: "There is a myth that women are 'naturally' more nurturing and caring than men, and thus their natural place is in the home raising the children and looking after the husband, while he, equally 'naturally' of course, plays the role of breadwinner. These roles then structure the most 'natural' social unit of all - the family. By presenting these meanings as part of nature, myth disguises their historical origin, which universalizes them and makes them appear not only unchangeable but also fair: it makes them appear to serve the interests of men and women equally and thus hides their political effect. The history that these myths turn into nature tells a very different story. These meanings of masculinity and femininity were developed to serve the interests of bourgeois men in capitalism - they grew to make a particular sense of the social conditions produced by nineteenth-century industrialization. This required working people to leave their traditional rural communities and move to the new cities, where they lived in houses and streets designed to accommodate as many people as cheaply as possible. The extended family and community relationships of the traditional village were left behind and the nuclear family of husband, wife and children was created. The conditions of factory work meant that children could not accompany their parents, as they could in agricultural work, and this, coupled with the absence of the extended family, meant that the women had to stay in the home while the men did the 'real' work and earned the money. The chains of concepts that constituted the related myths of masculinity, femininity, and the family proliferated, but not randomly or naturally: they always served the interests of the economic system and the class which it advantaged - middle-class men. This system required the nuclear family to be the 'natural' basic social unit; it required femininity to acquire the 'natural' meanings of nurturing, domesticity, sensitivity, of the need for protection, whereas masculinity was given meanings of strength, assertiveness, independence, and the ability to operate in public. So it seems natural, but is, in fact, historical, that men occupy an enormously disproportionate number of public positions in our society. Of course, myths can most effectively naturalize meanings by relating them to some aspect of nature itself. So the fact that women give birth is used to naturalize the meanings of nurturing and domesticity (or 'nest-building'). Similarly, men's larger and more muscular bodies are used to naturalize men's political and social power (which has nothing to do with physical strength)" (Fiske, 1990: 89-90).

²⁷ De ontmaskering van de mythische spraak heeft voor de analist wellicht niet alleen afzondering als buitenstaander tot gevolg maar ook

tot op zekere hoogte een verlies van het genot dat eigen kan zijn aan de omgang met mythische afbeeldingen, verhalen, etc. Elizabeth Baeten merkt in dit verband m.b.t. mythische verhalen terecht op: "Analysts of myth may also understand schematic narratives that can be reproduced under new auspices, in new settings, as mythical. (...) Of course, the identification of the mythical narrative patterns often forces the myth out of its shadowy recesses in artistic (or psychic) processes. The mythical story's power to sway and persuade loses a great deal of efficacy when it is identified and analyzed; it may lose precisely those characteristics that earned it the title 'mythical' in the first place" (Baeten, 1996: 25). De mytholoog analyseert de mythe inderdaad in zekere zin 'kapot' in zijn poging haar te identificeren en te ontmaskeren. Alhoewel dit oorspronkelijk de bedoeling was, verliest de mythe daardoor misschien ook tot op zekere hoogte haar vermogen om te "verstrooien en verwarmen", om Barthes woorden te gebruiken. Dit zouden we dan het offer kunnen noemen waartoe de analist bereid moet zijn. Critici van het soort intellectuele onderzoeksactiviteit die de mytholoog onderneemt, hebben zijn analyses (en de activiteit van het interpreteren in het algemeen) weleens als de wraak van de intellectueel op de kunstenaar betiteld (Sontag, geciteerd in Bordwell, 1989: 40), – de kunstenaar als de maker die de mythische 'tekst' heeft gecreëerd en de intellectueel die de mythe "out of its shadowy recesses in artistic processes" dwingt.

²⁸ Binaire opposities hangen, volgens de Praagse structuralist Jacobson, af van het onderscheid tussen 'gemarkeerde' en 'niet-gemarkeerde' categorieën, en die zijn onvermijdelijk hiërarchisch van aard. Een gemarkeerde of niet-gemarkeerde status van een teken is zowel van toepassing op een betekenaar als op een betekende. Zo wordt in geschreven taal bijvoorbeeld de gemarkeerde vorm 'ongelukkig' gevormd door de toevoeging van het prefix *on-* aan de niet-gemarkeerde betekenaar 'gelukkig'. En het begrip (betekende) 'man' werd in onze cultuur meestal als niet-gemarkeerd beschouwd tegenover de gemarkeerde begrip 'vrouw' (zoals duidelijk blijkt uit het generische gebruik van 'man' in het Engels voor 'mens'). Net zo verhouden zich de niet-gemarkeerde en gemarkeerde begrippen 'openbaar'-'privé', 'waar'-'vals', 'feit'-'fictie', 'mens'-'dier', 'rede'-'emotie', 'geest'-'lichaam', 'blank'-'gekleurd', 'wij'-'zij', etc. Parafraserend op Orwell stelt Chandler in dit verband dat "all signifieds are equal, but some are more equal than others" (Chandler, 2002: 111). Het niet-gemarkeerde begrip wordt als primair en meest positief gezien, en krijgt voorrang. Het is gewoonlijk dominant en lijkt daarom 'neutraal', 'normaal' en 'natuurlijk'. Het is 'transparant' of onzichtbaar, en vestigt niet de aandacht op zijn onzichtbaar geprivilegieerde status, terwijl de gemarkeerde categorie op de voorgrond wordt geschoven, door het te presenteren als 'anders' of als een buitengewoon en speciaal geval anders dan de standaardvorm die het niet-gemarkeerde begrip is. *Niet-gemarkeerd-gemarkeerd* kan daarom ook worden geïnterpreteerd als *norm-afwijking* (Chandler, 2002: 112), en precies daar begint ook de ideologische dimensie van tegenover elkaar geplaatste begrippenparen of dichotomieën een rol te spelen. Niet-gemarkeerde categorieën reflecteren de 'naturalisering' van dominante culturele waarden. Volgens sommigen is de binaire oppositie daarom een "verderfelijke discursieve vorm", aangezien de ene term ongenueanceerd wordt voorgesteld als inferieur aan de andere (Meijer, 1991). De binaire oppositie dient

minder om verschil aan te geven, maar veeleer om verschil weg te werken onder de ene term die de oppositie regeert. In het geval van de post-structuralistische strategie van de 'deconstructie' (gebaseerd op het werk van de filosoof Jacques Derrida) wordt geprobeerd om gemarkeerde begrippen te (re-)valoriseren door het discours van de dominante meerderheid te bekritisieren en de waarden van dichotomieën om te keren of op z'n minst de (willekeurige of culturele) gemarkeerdheid ervan bloot te leggen (cf. Culler, 1983). Volgens Derrida bestaan er maar weinig neutrale binaire opposities. Er bestaat altijd een machtsrelatie tussen de twee polen van een binaire oppositie (Hall, 1997: 235). Vermeldenswaard is verder ook nog de poging van de semioticus Algirdas Greimas om een gedetailleerder analysemodel te ontwikkelen dat zou toelaten om de tussenposities of nevenposities die dichotomieën (antoniemen) kunnen innemen (bv. niet-wit en niet-zwart binnen de dichotomie 'wit'-'zwart'), grondiger in kaart te kunnen brengen (zie verder Chandler, 2002: 118-121). We kunnen echter niet stellen dat dit model enorm succesvol is geworden in de concrete toepassing ervan bij interpretatoren van (bv. filmische) 'teksten', aangezien velen de voorkeur geven aan een minder stringent soort heuristisch model, dat meer tekstuele elementen kan omvatten (cf. Bordwell, 1989: 118).

²⁹ Oorspronkelijk verschenen onder de titel "Introduction à l'analyse structurale des récits", *Communications*, 8, 1966.

³⁰ Voor een bespreking van S/Z, zie: Elsaesser & Buckland, 2002: 147-151 en Lacey, 2000: 72-77. In de post-structuralistische benadering wordt een 'tekst' niet langer gezien als een afgerond object waarvan de betekenis vastligt, maar als een proces of een activiteit waarvan de betekenis tot stand komt in de wisselwerking tussen 'tekst' en ontvanger of 'lezer'. Teksten worden niet gezien als afgesloten entiteiten, maar worden in hun relatie met de 'lezer' bestudeerd en tevens in hun voortdurende wisselwerking met andere 'teksten' (intertekstualiteit). Post-structuralisten (Derrida, Kristeva, de late Barthes, ...) beklemtonen verder de veelheid van betekenissen (polysemie) in 'teksten' en de onmogelijkheid om 'de waarheid' te claimen. Betekenis is onstabiel en kan nooit definitief worden vastgelegd. Interpretaties van teksten worden daarom altijd gevolgd door andere interpretaties in een oneindige keten. Elke notie van een definitieve betekenis wordt altijd tot in het oneindige opgeschort. (Elsaesser & Buckland, 2002: 147; Hall, 1997: 42, Chandler, 2002:195).

³¹ Sklar zou zijn erudiete studie *Movie-Made America: A Social History of the American Movies* later herzien en updaten onder de titel *Movie Made America: A Cultural History of American Movies* (1994).

³² Omgekeerd worden ongeletterde individuen als 'inferieur' beschouwd. Bij Graff lezen we: "(...) since the early to mid-nineteenth century (...) those without the experience of education and without its badge of literacy, have been perceived as inferior and pathetic, alien to the dominant culture, subversive to social order, unequipped to achieve or produce, and denizens of self-perpetuating cultures of poverty" (Graff, 1979: 51). Het enige waarin de ongeletterde klasse uitblinkt, volgens de leidende groepen, is een neiging tot asociaal en crimineel gedrag.

ⁱ Bernard Shaw: Engels (Iers) toneel- en romanschrijver, journalist en essayist (°Dublin 26.7.1856 – †Ayot Saint Lawrence, Herts 2.11.1950). Shaw voltooide *Pygmalion* in 1912. Het werk verscheen voor het eerst in 1913 in Duitse vertaling. In 1914 volgde de eerste Engelstalige opvoering in Londen en in 1916 verscheen het in boekvorm in het Engels (Shaw, 1913/1941/2000: 150; Holroyd, 1989: 333-334).

² De Duitse filmversie geregisseerd door Erich Engel (1935), de Nederlandse filmversie geregisseerd door Ludwig Berger (1937) en de Engelse filmversie in een regie van Anthony Asquith en Leslie Howard (1938) laten we in onze studie buiten beschouwing (zie: *The Internet Movie Database*, 1990/2004). We richten onze aandacht op de musicalversie *My Fair Lady* uit 1964, geregisseerd door George Cukor, en tot vandaag de bekendste en populairste adaptatie van Shaws stuk.

³ Ovidius Naso, *Metamorphoseon libri XV*, Boek X, vers 243-297. Zie voor een volledige vertaling in de oorspronkelijke versmaat bijvoorbeeld, Scheuer, H.J. (1923). Retrieved August 10, 2004 from: <http://www.koxkollum.nl/ovidius/metamorphoses/scheuer10.htm>
Een recentere vertaling vinden we bijvoorbeeld op: <http://www.zuyderzeecollege.nl/intranetZC/vakken/latijn/bestanden/vertaling/Vertalingen%20hst.04.htm> Retrieved August 10, 2004.

⁴ Ook op Ovidius' *Pygmalion*-metamorfose bestaan een aantal vroege filmische variaties die we in onze studie verder niet in beschouwing nemen: o.a. *Pygmalion et Galathée* van Georges Méliès (1898), *A Magical Galatea* (1907), *Galatée* van Georges Méliès (1910), *The Modern Pygmalion and Galatea* van Walter Booth & Theo Frenkel en *Pygmalion and Galatia* van Francis Powers (1911).

⁵ Andere filmdatabases die sporadisch werden gebruikt zijn *Movie Review Query Engine (MRQE)*, retrieved January 10, 2004, from: <http://www.mrqe.com/> en *Rotten Tomatoes*, retrieved January 10, 2004, from: <http://www.rottentomatoes.com/>

⁶ Van de film *Children of a Lesser God* (1986) troffen we geen directe verwijzingen naar *Pygmalion* of *My Fair Lady* aan in recensies, maar Jo Keroes beschrijft de film op overtuigende wijze als een "teacher-student version of *Pygmalion*" (Keroes, 1999: 106). Daarom namen we de film eveneens op in onze voorlopige dataverzameling.

⁷ Van de Tarzan-mythe bestaan uiteraard talloze verfilmingen gebaseerd op de boeken van Edgar Rice Burroughs. We kiezen in onze dataverzameling voor de versie van Hudson uit 1984, waarin het civilisatieproces van Tarzan en het proces van geletterdheidsverwerving ruime aandacht krijgen. De film is gebaseerd op Burroughs eerste roman *Tarzan of the Apes* (1914).

⁸ De cognitieve, sociale en emotionele uitwisseling die plaatsvindt tussen de protagonisten in de filmische verhalen speelt zich af in een informele leeromgeving. Coombs en Ahmed (1974) definiëren 'informeel onderwijs' als volgt: "Informal education as used here is the lifelong process by which every person acquires and accumulates knowledge,

skills, attitudes and insights from daily experiences and exposure to the environment - at home, at work, at play; from the example and attitudes of family and friends; from travel, reading newspapers and books; or by listening to the radio or viewing films or television. Generally, informal education is unorganized and often unsystematic; yet it accounts for the great bulk of any person's total lifetime learning - including that of even a highly 'schooled' person (Coombs and Ahmed 1974:8, in Rogers, 2004). Rogers stelt dat alhoewel Coombs en Ahmed hier de term 'informeel onderwijs' gebruiken, zij het eigenlijk hebben over louter 'informeel leren', aangezien het "unorganized" is. Zelf stelt Rogers voor om 'informeel leren' te omschrijven als "all that incidental learning, unstructured, unpurposeful but the most extensive and most important part of all the learning that all of us do everyday of our lives". De term 'informeel onderwijs' reserveert Rogers voor een iets meer georganiseerde vorm van informeel leren: "Somewhere along the learning continuum (...) we come to purposeful and assisted learning (education in its widest sense). When we control this and individualise it, learn what we want for as long as we want and stop when we want, we are engaging in informal education" (Rogers, 2004). In die zin kunnen we wellicht stellen dat het informele leerproces in de door ons geselecteerde films, zich op de grens bevindt tussen 'informeel onderwijs' en louter 'informeel leren', met een neiging naar 'informeel onderwijs' aangezien het meestal om "purposeful and assisted learning" gaat. Over het belang van informeel leren in het algemeen stelt Sparks nog het volgende: "How we learn about our world, our place in it, our roles and how to effectively function occurs primarily in the informal sector. It is often through informal learning situations that identity is formed and reformed, cultures are transmitted, relations are negotiated, and social action is initiated." (Sparks, 2000: para.1). Tenslotte merken we nog op dat het soort van informeel onderwijs waarvan sprake in de door ons geselecteerde films tot op zekere hoogte ook gekarakteriseerd wordt door een ongelijke machtsrelatie: "Informal situations are generally characterized by power relations in which one or more persons are generally recognized as having a certain degree of authority and power to influence and control the nature of the learning situation" (Dirkx, 2004).

⁹ De term 'mentor' stamt uit de Griekse mythologie, waar de held Odysseus het onderricht van zijn zoon Telemachos toevertrouwt aan zijn wijze vriend Mentor. In onze studie gebruiken we de term mentor niet helemaal in de klassieke zin van een wijze, oudere en meer ervaren gids van een jeugdig iemand, aangezien het in onze films vaak om een informele onderwijsrelatie tussen volwassenen gaat of om een relatie tussen jongeren onderling. Andere dan de klassieke *mentor-mentee*-relatie zijn in elk geval mogelijk zoals "peer mentoring, unofficial adults, friend to friend and group or team mentoring", waarbij een individu op zoek gaat naar iemand die relevante kennis en vaardigheden bezit om een bepaald doel te helpen bewerkstelligen (Philip, 2000: para.17). De term *mentee* is zeer gebruikelijk in de Engelstalige literatuur over *mentoring*. In het Nederlands is er geen goede vertaling voor dit begrip voorhanden, daarom spreken we over 'leerling' (tussen aanhalingstekens).

¹⁰ Cf. de titel van een panelsessie op een conferentie van de North-East Modern Language Association (NEMLA) in 2002. Retrieved August 14, 2004, from <http://cfp.english.upenn.edu/archive/2001-08/0010.html>

¹¹ Zie voor de link tussen *Pygmalion* en artificiële intelligentie/robots onder meer Smith (2003) en *Robot* (2004).

¹² Dit werken we concreet uit in hoofdstuk 6. Zie ook verder: analysemodel en interpretatieproces.

¹³ Hansen e.a. (1998:141) stellen dat de grootte van de dataverzameling van een filmonderzoek onder meer afhankelijk is van de onderzoeksvragen, de beschikbare tijd en financiën. Een viertal films wordt echter gezien als een goede richtlijn voor een kleinschalig onderzoek, terwijl voor om het even welk onderzoek een maximum van twintig grondig geanalyseerde films wordt vooropgesteld.

¹⁴ *She's All That* kan, net zoals *Pretty Woman* trouwens, weliswaar terecht getypeerd worden als een uitgesproken romantische versie van *Pygmalion*, maar beide films passen toch ontegensprekelijk in onze definitieve dataverzameling door de prominente intertekstualiteit. Tevens zijn het *literacy narrative*-element en de *narrative of socialization* in beide films – hoewel wat het eerste betreft bijzonder sterk gereduceerd t.o.v. *Pygmalion/My Fair Lady* – nog voldoende zichtbaar. We sluiten ons in dit verband ook aan bij de visie van Eldred en Mortensen: " Literacy narratives function then as part of whole polyphonic texts. To read for them involves not only finding texts such as *Pygmalion* in which this logic predominates, but also finding those in which the logic of the literacy narrative is only one of many competing in the whole" (Eldred & Mortensen, 1992: 531). Verder nemen we als extra gegeven in onze dataverzameling nog de film *Not Another Teen Movie* (US) van Joel Gallen uit 2001 mee. Die film is in essentie een parodie op het *teen movie*-genre, maar de centrale plotlijn is uit *She's All That* geplukt. Daarom zullen we er even naar verwijzen in hoofdstuk zes.

¹⁵ Meer dan de helft van de films in onze dataverzameling zijn Hollywood-films. Uitzonderingen zijn *Nikita* (een Franse productie) en *Small Time Crooks* (een onafhankelijke productie van Woody Allen). *Educating Rita* is een Brits-Amerikaanse co-productie. We kiezen bewust voor een op dit vlak niet-homogeen geheel, gezien ons dominante, overkoepelende criterium van de intertekstuele verwijzingen en aangezien we de tweeleding Hollywood-film – *independent*/auteursfilm onbevangen trachten te benaderen. Bovendien kan de confrontatie van Hollywood-producties met andere soorten films boeiend zijn. De mogelijke relevantie van dit onderscheid m.b.t. ons onderzoeksonderwerp trachten we pas achteraf, na onze analyse en interpretatie in te schatten. Slechts één film uit onze voorlopige dataverzameling, die eveneens een directe intertekstuele verwijzing naar *Pygmalion/My Fair Lady* bevat, laten we buiten beschouwing in onze definitieve dataverzameling, nl. *Six Degrees of Separation* van Fred Schepisi. Op die manier vergelijken we in ons onderzoek enkel die films waarin het oorspronkelijke opzet van protagonisten uit *Pygmalion/My Fair Lady* – nl.

mannelijke mentor-vrouwelijke 'leerling' – behouden bleef. Dit versterkt nogmaals de onderlinge samenhang van onze definitieve dataverzameling.

¹⁶ Stam (2000b) wijst op de lange geschiedenis van tekstuele analyse, die teruggaat tot bijbelexegese, de negentiende-eeuwse hermeneutiek en filologie en de Franse pedagogische methode van *close reading* (*explication de texte*). In het iets recentere verleden verwijst Stam naar ijkpunten als het werk van Lévi-Strauss, Eco, Barthes en Althusser. Met betrekking tot film wijst Stam voorts op de mogelijke kritiek die t.a.v. tekstuele analyse geformuleerd werd door filmwetenschappers als Jacques Aumont en Michel Marie in hun *L'Analyse des films* (1989). Beide auteurs poneren dat tekstuele analyse films via een verregaande ontleding 'vermoordt' en 'mummificeert' door ze te herleiden tot hun skeletale structuur en dat de films uit hun context van productie en receptie worden gerukt. Ook al kan Stam instemmen met dat laatste verwijt van 'decontextualisatie' en 'a-historicisme', toch stelt hij dat de soms aangekondigde 'dood' van tekstuele analyse (en interpretatie) absoluut prematuur is. Daarbij verwijst hij naar de talrijke recente analyses in belangrijke filmtijdschriften, boekpublicaties en CD-rom's. Verder verdedigt hij tekstuele analyse in de volgende bewoordingen: "While we might lament the abuses of some textual analyses, we cannot impose 'law-and-order' on the unruly anarchy of interpretation. We all bring our interpretative standpoints to film, even when we try to hide them. (...) While it is right to critique the totalizing ambitions or the epigonic predictability of textual analysis, and to suggest that there is much to do besides analysis, that does not mean that analysis (and its inevitable fellow traveler interpretation) is not worth doing. That textual analysis can be flat, stale, and derivative does not discredit the enterprise in toto" (Stam, 2000b: 149-150). We merken verder nog op dat tekstuele analyse door sommigen ook wel "documentary analysis" is genoemd (zie Denzin & Lincoln, 1998b: 247 e.v.).

¹⁷ Dergelijke onderdelen ('betekenaars' in semiotische termen) worden "textual features, "textual cues" of "textual units" genoemd door Bordwell (1989), en "principal elements" of "building blocks" (opgedeeld in "technical" en "symbolic") door Hansen, e.a. (1998: 132, e.v./168, e.v.). Technische elementen (bouwstenen) van de filmtaal zijn o.m. camera-afstand, camerabeweging en montage; symbolische elementen zijn o.m. kostumering, setting, acteerstijl en kleur- of zwart/wit-gebruik. Meer gebruikelijk is de indeling van de eerste groep elementen onder de noemer 'cinematografie' en de tweede groep elementen onder de noemer 'mise-en-scène', met 'montage' en 'geluid' als aparte gegevens en met ook 'narrative' als aparte noemer waaronder elementen als de personages en de gebeurtenissen vallen (Roberts & Wallis, 2001; Phillips, 2002). In Bordwells van Lakoff afgeleide "core-periphery schema for textual structure" worden de samenstellende onderdelen van filmtaal binnen drie concentrische cirkels beschreven als vertrekpunt voor interpretatie en betekenisverlening: personages (kenmerken, acties, relaties,...), de 'diëgetische' wereld (setting, belichting, objecten,...) en de 'non-diëgetische' representatietechnieken (cameravoering, montage, muziek,...). De personages vormen daarbij de kern (binnencirkel) en de 'non-diëgetische' representatietechnieken de periferie (buitencirkel), met de 'diëgetische' wereld (of *mise-en-scène*) in het midden (Bordwell, 1989: 170-171).

¹⁸ Zoals we eerder in dit hoofdstuk al aangaven, onderscheidt Bordwell (1989) drie soorten betekenissen:

- Expliciete of referentiële betekenis = enigszins vergelijkbaar met het niveau van de denotatieve betekenis
- Impliciete betekenis = enigszins vergelijkbaar met het niveau van de connotatieve betekenis
- Symptomatische betekenis = enigszins vergelijkbaar met het niveau van de breed-maatschappelijke, verborgen (mythische) culturele betekenis (bv. politieke, sociale, psycho-analytische, ...betekenissen)

Symptomatic verwijst naar de 'symptomen' die zichtbaar zijn van een verborgen betekenis of structuur, dewelke aan de oppervlakte moet worden gebracht via een "hermeneutics of suspicion" (cf. Elsaesser & Buckland, 2002: 231). Phillips neemt in zijn filmintroductione diezelfde begrippen over van Bordwell. Hij definieert *symptomatic meaning* als "meaning stated or, much more often, suggested by a film or other text that is the same as the widespread belief or value of a group outside the film" (Phillips, 2002: 429).

¹⁹ Dit is iets wat ook Turner opmerkt. In zijn analyse en interpretatie van de film *Desperately Seeking Susan* maakt Turner gebruik van één van de structuurprincipes van semantische velden, nl. binaire opposities. Daarbij stelt hij dat die opposities zowel uit de narratie (personages, plot) kunnen worden gehaald als uit de "representational motifs of the *mise-en-scène*" (Turner, 1999: 195).

²⁰ In dit verband worden we geïnspireerd door Meijer (1991), die op haar beurt steunt op Culler (1983), en uiteindelijk op Derrida. Bij Meijer lezen we: "Waarom is de binaire oppositie als denkvorm schadelijk? Ten eerste omdat hij altijd twee opties aanbiedt, en dat wat zich ertussen dan wel ernaast bevindt geforceerd naar een van de twee polen harkt. Zo wordt de werkelijkheid gebouwd als een eindeloze reeks van of/of, in paarsgewijze tegenstellingen. Licht/donker, dag/nacht/, bewust/onbewust etcetera. Ten tweede is de binaire oppositie schadelijk omdat er altijd een hiërarchie in is geïmpliceerd, waarbij de ene term wordt gezien als inferieur aan de andere. Of zelfs: de ene term is de schaduwzijde, de negatie van de andere. Er is geen werkelijke oppositie, er is eigenlijk maar een term. Het aan ons bekendste voorbeeld is de oppositie man/vrouw. De vrouw is de niet-man. De binaire oppositie is derhalve ongeschikt om verschil te beschrijven. Hij is bedoeld om verschil weg te werken onder de ene term die de oppositie regeert. Wat binaire opposities uitsluiten kan zichtbaar gemaakt worden door de erin geïmpliceerde hiërarchie om te keren: probeer de man te beschrijven als de niet-vrouw, en het wordt zichtbaar dat de eerste term, 'man' "ontworpen is als primair, als een volkomenheid waarvan de tweede term slechts de ontkenning of complicatie is. Gesitueerd in de marge van de eerste term betekent de tweede term de ongewenste, overbodige afwijking." (Culler *On Deconstruction* 1983: 160)." (Meijer, 1991). Elbow (1993) daarentegen verdedigt het binaire denken en streeft geen omkering van de hiërarchie in dichotomieën na om de hiërarchie te ontmaskeren. Hij pleit voor een positieve bevestiging van verschil door de twee categorieën gescheiden te houden ("irresolution"), maar ze als even waar, noodzakelijk, belangrijk of correct te aanzien: een "balancing, double-affirmation approach" met het oog op een

"nonviolent rhetoric" (Elbow, 1993: para. 30/57). Post-structuralisten als Derrida radicaliseren het verschil tussen binaire opposities (cf. *différance* vs. *différence*) en stellen dat de categorieën of entiteiten zich voortdurend 'verschillen' in elke nieuwe context, niet alleen van elkaar, maar ook van zichzelf, zodat een definitieve betekenis altijd opgeschort wordt door een supplementair verschil. Dit soort zienswijze heeft vooral concrete toepassingen gevonden in studiedomeinen als *genderstudies*, *queer studies* en *postcolonial studies*, waarbij dankbaar gebruik wordt gemaakt van een deconstructivistische benadering om bijvoorbeeld de tweedeling tussen de categorieën 'man' en 'vrouw' - met vrouw als onderschikte, gemarkeerde term - in te ruilen voor een waaier aan mogelijke seksuele identiteiten die niet in oppositionele taal zijn weer te geven (cf. Chandler, 2002: 111-115; van den Braembussche, 1994: 295-296; Meijer, 1996).

²¹ Verhelderende toepassingen van deconstructie vinden we bijvoorbeeld in Meijer (1996a: 66-84) en Elsaesser & Buckland (2002: 117-145). Meijer zegt over de deconstructivistische benadering dat die het "vanzelfsprekend tot-eenheid-interpreteren" tegengaat: "...mijn leeswijze [is] geïnspireerd door de deconstructie. Dat wil zeggen dat ik niet uit ben op het lezen van van eenheid, het vinden van een kern, maar veeleer op contradicties en veelbetekenende details: ik vond liever tekenen van conflict en repressie dan universele betekenissen, eenheid of verzoening van tegenstellingen. (...) Waar het er in de structuralistische tekstinterpretatie om ging aan te tonen hoe alle tekstdelen een functie hadden voor het geheel, daar laat de deconstructie juist zien hoe een tekst het strijdtoneel is van zowel eenheids-forcerende als eenheids-ondermijnende krachten. (...) Deconstructief lezen maakt complexere betekenissen mogelijk dan het lezen dat gericht is op eenheid of op verzoening van tegenstellingen" (Meijer, 1996a: 76-77). In de context van het deconstrueren specifiek van binaire opposities omvat een Derridaïaanse 'lezing' verschillende stappen: "Such a typical reading process in a Derridean fashion consists therefore in three stages. First the deconstructive reader brings out the structural hierarchies based on binary oppositions - and we have to do not with a 'peaceful coexistence of a vis-à-vis, but rather with a violent hierarchy', in which one of the two terms has the upper hand, axiologically, logically, and so on (Positions 41). Secondly, the reader capsizes the hierarchy, by revealing the places in which the text breaks the norms it seemed to establish: the deconstructive process often sets out from a small, unimportant, but actually tell-tale detail which subverts the general idea. Finally the reader dislocates and reaffirms both terms of the opposition, by refraining from (violently) setting up a new hierarchy, and emphasizing difference instead (in this way deconstruction demonstrates 'the withinness of difference' (...)) Deconstructive reading is akin etymologically to 'analysis' ('undoing, de-constructing'), Barbara Johnson has pointed out, and its aim is not to deny the existence of the textual meaning, but to belie the domination of a single, particular principle in the semantic sphere." (Surdulescu, 2002: para. 36-37). In Johnsons eigen woorden klinkt dit: "[Deconstruction] is in fact much closer to the original meaning of the word 'analysis' itself, which etymologically means "to undo"--a virtual synonym for 'to de-construct.' (...) If anything is destroyed in a deconstructive reading, it is not the text, but the claim to

unequivocal domination of one mode of signifying over another. A deconstructive reading is a reading which analyses the specificity of a text's critical difference from itself." (Johnson, 1981, in *Deconstruction*, 2004)

²² Semantische velden (bv. onder de vorm van binaire opposities) worden door Bordwell onderscheiden van 'thema's': "A semantic field is not identical to what is usually considered a 'theme'. In literary criticism, the theme is usually assumed to be a 'governing idea', even a universal concept. A semantic field is, in contrast, a conceptual *structure*; it organizes potential meanings in relation to one another. Such fields may be organized in different ways. As I shall suggest, we can think of a 'theme' as a node in a cluster of associated semantic features" (Bordwell, 1989: 106). Elsaesser & Buckland stellen eveneens dat voor om het even welke teksttype het begrip thema verwijst naar "that text's substance, its principal idea, what it is about" (Elsaesser & Buckland, 2002: 117).

²³ De belangrijkste betekenissen of connotaties die we in een film opsporen zouden we eventueel kunnen clusteren en verheffen tot 'thema's', zodat onze analyse ook een vorm van thematische analyse of kritiek kan worden genoemd (cf. Elsaesser & Buckland, 2002: 117-128). Aangezien onze aandacht echter in belangrijke mate naar de structurerende principes en met elkaar wedijverende betekenissen in een film gaat, willen we niet per se één overkoepelend thema of een thematische 'kern' vastleggen (cf. Meijer, 1996a: 75). Desondanks zijn we op zoek naar *preferred meanings*, maar beseffen dat dit onvermijdelijk een beperking en reductie is van de rijkdom van een filmtekst.

²⁴ Structuralistische en post-structuralistische visies verschillen hieromtrent, zoals we al aangaven: "(...) within textual analysis, it has been argued that the structure of particular texts (or myths) works to position the reader to privilege one set of values and meanings over the other. Sometimes such oppositions may appear to be resolved in favour of dominant ideologies but poststructuralists argue that tensions between them *always* remain unresolved" (Chandler, 2002: 108). In die zin ondermijnt het post-structuralistische denken de essentie van mythe als een symbolische verzoening van voor een samenleving belangrijke en zorgwekkende opposities (zie vroeger).

²⁵ In Engelstalige versie verschenen als "The narrative structure in Fleming", in Del Buono, O. & Eco, U. (eds.) (1966). *The Bond Affair*. London: Macdonald (o.m. geciteerd in Turner, 2002: 19). Oorspronkelijk verschenen als Del Buono, O. & Eco, U. (eds.) (1965). *Il caso Bond*. Milano: Bompiani. Retrieved August 22, 2004, from: http://www.themodernword.com/eco/eco_works_biblio.html

²⁶ We hebben in dit hoofdstuk de term 'filmtekst' steeds gebruikt om te beklemtonen dat we films, net als literaire werken of andere culturele artefacten, als betekenis genererende structuren, constructies of 'weefsels' zien: "The concept of 'text', etymologically 'tissue' or 'weave', emphasizes film not as an imitation of reality but rather as an artifact, a construct" (Stam & Miller, 2000b: 146).

²⁷ Fiske geeft ons een interessante, wat ironische definitie van 'populaire cultuur': "One starting point for the popular analyst (...) is to investigate what traditional critics ignore or denigrate in popular texts, and to concentrate on those texts that have either escaped critical attention altogether or have been noticed only to to be denigrated. The combination of widespread consumption with widespread critical disapproval is a fairly certain sign that a cultural commodity or practice is popular" (Fiske, 1989a: 106). Diverse films uit onze dataverzameling zoals *She's All That* of *Miss Congeniality* voldoen ongetwijfeld tot op zekere hoogte aan deze omschrijving. Andere films daarentegen, zoals *Nikita*, voldoen niet of in elk geval minder aan de door Fiske beschreven karakteristiek van populaire cultuur.

²⁸ Fiskes kritiek op tekstuele analyse luidt dan ook als volgt: "(...) the study of popular culture is the study of the circulation of meanings – treating a text as a privileged object artificially freezes that circulation at a particular (if convenient) point and overemphasizes the role of the text within it. The popular text is an agent and a resource, not an object" (Fiske, 1989a: 124). We vinden dit een boeiend en waardevol standpunt, en proberen door onze keuze voor een combinatie van tekstueel en intertekstueel onderzoek, en een – weliswaar heel beperkt – receptie-onderzoek van recensies deels recht te doen aan die "circulation of meanings". De keuze voor een tekstuele (en de daaraan gekoppelde intertekstuele) analyse lijkt ons, met het oog op onze specifieke onderzoeksvragen, een geschikte benaderingswijze. We verwijzen in dit verband tevens opnieuw naar de verdediging van tekstuele analyse door Robert Stam die ervoor pleit het kind niet met het badwater weg te gooien (cf. noot 16). Maar uiteraard beseffen we zelf ook dat een tekstuele analyse idealiter gekoppeld wordt aan nog meer verschillende onderzoeksmethoden, zoals o.m. uitgebreid receptie-onderzoek van specifieke (groepen van) kijkers en de institutionele context waarin die kijkers zijn gevormd, – een benadering die recht doet aan de omschrijving van de intertekst in termen van het functioneren tussen gebruikers en de notie van *reading practices* of historisch gesitueerde *reading formations* (Bennett & Woollacott, in Turner, 2002: 16). Bennett & Woollacott hanteren een enigszins met Fiske vergelijkbare, brede visie op intertekstualiteit en formuleren eveneens een belangrijke kritiek op het bevriezen van 'teksten' "as objects of study 'in themselves'" (Bennett & Woollacott, in Turner, 2002: 17). We merken niettemin op dat de relatief harde, impliciete kritiek in het bovenstaande citaat van Fiske m.b.t. tekstuele analyse ietwat ongematigd en contradictorisch lijkt in het licht van andere, veeleer milde en zelfs lovende uitspraken, zoals die over de noodzaak van een "double focus" in de analyse van (populaire) 'teksten': "Analyzing popular texts, then, requires a double focus. On the one hand, we need to focus upon the deep structure of the text in the ways that ideological, psychoanalytic analyses and structural or semiotic analyses have proved so effective and incisive in recent scholarship. These approaches reveal just how insistently and insidiously the ideological forces of domination are at work in all the products of patriarchal consumer capitalism. (...) The complementary focus is upon how people cope with the system, how they read its texts, how they make

popular culture out of its resources. It requires us to analyze texts in order to expose their contradictions, their meanings that escape control, their producerly invitations; to ask what it is within them that has attracted popular approval" (Fiske, 1989a: 105).

²⁹ Deze visie is nauw verbonden met Barthes' kijk op de functie van ondertitels (*anchorage*) bij foto's of reclame, die eveneens als functie betekenisvernauwing hebben: "(...) the anchorage may be ideological and indeed this is its principal function; the text *directs* the reader through the signifieds of the image, causing him to avoid some and receive others (...) In all these cases of anchorage, language clearly has a function of elucidation, but this elucidation is selective, a metalanguage applied not to the totality of the iconic message but only to certain of its signs" (Barthes, 1977: 40).

³⁰ Punten 4 en 5 zijn bij Lincoln respectievelijk punten 6 en 7. Twee (meer contextueel gerichte) stappen uit Lincolns' protocol werden weggelaten.

³¹ Behalve de vermelde 'teksten' is er eigenlijk nog een extra variant die we kunnen onderscheiden, nl. de Broadway-musicalversie van *My Fair Lady* die op het toneel hoge ogen gooide in de jaren vóór de release van de filmversie in 1964. Diep ingaan op de (kleine en grote) verschillen op diverse niveaus tussen de vier hier genoemde 'teksten', zou een intertekstueel onderzoek op zich vereisen, en valt buiten het opzet van ons representatie-onderzoek. Daarom beperken we onze aandacht in dit verband grotendeels tot slechts één relevant verschilpunt tussen toneelstuk en musical-filmversie (zie hoofdstuk 5). Helemaal daaraan voorbijgaan kunnen we niet, aangezien dat verschilpunt relevant zal zijn met het oog op het onderzoek van de meer recente films.

¹ Scenarist Alan Jay Lerner en componist Fredrick Loewe produceerden achttien memorabele songs voor *My Fair Lady*, die functioneren als een commentaar op de emoties van de personages. Onder meer in die zin verschilt de musical-filmversie uiteraard van het toneelstuk (én van de filmversie uit 1938), wat Martin zelfs doet stellen dat "(...) since the essential aspects of Shaw's text are maintained, *My Fair Lady* turns out to be a richer version of Shaw's own *Pygmalion*, a compound of the text and a highly intelligent extended commentary" (Martin, 2001: 53). Martin toont in haar vergelijking van Shaws *Pygmalion*, de filmversie uit 1938, de Broadway-musical en de filmversie *My Fair Lady* aan dat die laatste 'teksten' niet zomaar kopieën zijn van Shaws originele stuk, maar er in een actieve dialoog mee zijn verwickeld. Aangezien wij met ons representatie-onderzoek van de mythe van geletterdheid in film geen gedetailleerde vergelijking van toneelstuk en filmversie(s) beogen, zal onze aandacht zich – althans wat betreft de verhaallijn – toespitsen op slechts één relevant en meest in het oog springend verschilpunt tussen beide werken, nl. het slot (zie verder).

² Uiteraard kan een synopsis geen recht doen aan de complexiteit en eigenheid van om het even welke fictionele 'tekst', zij het zoals in dit geval een literaire tekst, maar zeker ook in het geval van de films die we beknopt samenvatten: "No synopsis can really do justice to the richness of a film – the quality of the acting, the technical aspects of the work, its emotional impact. A synopsis doesn't show us the scenery

or the facial expressions of characters, or allow us to be affected by the music or by the kinds of shots used by the director" (Asa Berger, 1997: 156).

³ De eerste akte wordt nog voorafgegaan door een voorwoord. Shaw legt daarin uit dat hij gekozen heeft voor een foneticus als held van zijn stuk om de noodzaak aan te tonen van een hervorming van de Engelse taal. De Engelse spelling en uitspraak is, volgens hem, een onmogelijke zaak. Niemand kan zichzelf aanleren hoe geschreven Engelse woorden moeten worden uitgesproken en het is schier onmogelijk voor een Engelsman om zijn mond te openen zonder dat een andere hem veracht wegens zijn uitspraak. (Shaw, 1913/1941/2000: 5-9).

⁴ Zo bevat *My Fair Lady* onder meer de beroemde Ascot-sequentie ter vervanging van *Eliza's coming out* in Mrs. Higgins' flat in de derde akte van *Pygmalion*. Dit afgezien van nog heel wat andere scènes opgebouwd d.m.v. songs.

⁵ Wat trouwens één van de de redenen was waarom Shaw zich tijdens zijn leven altijd hardnekkig verzet had tegen een adaptatie van zijn stuk als musical. Hij kon echter niet voorkomen dat een meer romantisch geïnspireerd einde al (door zijn mede-scenaristen en producent) werd geïntroduceerd in de filmversie uit 1938: "(...) the producer of the film hired other screenwriters who added a 'sugar-sweet ending' which shaw found out for the first time at a press show two days before its première. 'Nothing of the kind was emphasised in my scenario', he wrote. Nevertheless it was widely reported that G.B.S had approved the romantic reconciliation" (Holroyd, 1989: 332-333).

⁶ Via een cijfer tussen haakjes zullen we vanaf nu verwijzen naar citaten uit de al eerder vermelde *Pygmalion*-editie (Shaw, 1913/1941/2000). Als het gaat om citaten die enkel in de film *My Fair Lady* voorkomen, maar niet in het toneelstuk, dan vermelden we dat expliciet.

⁷ Om die reden moet de film uit 1938 (maar ook de musicalversie *My Fair Lady*), volgens Martin, geïnterpreteerd worden als een kritische versie van Shaws toneelstuk: "Despite Shaw's close involvement, the film is an interpretation, rather than a faithful copy, and this is due to Pascal's, Asquith's and Howard's interventions, not to mention those of the other three writers. The film does follow to a great extent Shaw's play, with little variations on Shaw's original dialogue, but, inevitably, it is just one of many possible versions of the play, never the play, as Shaw surely would have wished" (Martin, 2001: 42). Gabriel Pascal was de producer van de film, Anthony Asquith de regisseur en Leslie Howard de acteur die de rol van Higgins voor zijn rekening nam.

⁸ De lijst van structurerende binaire opposities die we hier onderscheiden, kan uiteraard nooit exhaustief zijn. Het gaat om de, ons inziens, belangrijkste dichotomieën die de hele narratieve structuur van *My Fair Lady* onderbouwen. Bordwell stelt in dit verband over kritiek en interpretatie: "(...) complete coverage of every discriminable cue offered by the film is impossible. Various

theoretical justifications can be offered for this – the unique subjectivity of each critic, the infinite polysemy of cinema as a signifying system, the inevitable disjunction between meaning and material. The institutional fact remains that no critic acts as if he has completely absorbed the text into the set of semantic fields deployed. At best, the critic can declare that he has accounted for the most important or puzzling or unusual features of the film (...). But no critic could claim to have wrung the film dry. This pluralism is productive; it helps interpretation keep going" (Bordwell, 1989: 130-131).

⁹ We kiezen hier liever voor Thorstein Veblens term *leisure class* dan voor de socio-economische begrippen *upper class* of *upper middle class*, aangezien die eerste term beter de heterogeniteit en complexiteit suggereert van al die elementen die een *Discourse* – zoals Gee die beschrijft – uitmaken. Tevens sluit die term beter aan bij de notie van 'symbolische klassen' die Elchardus en Glorieux (weliswaar voor onze hedendaagse samenleving) gebruiken (Elchardus & Glorieux, 2002). Verder maken we in het gebruik van de term *leisure class* gemakshalve abstractie van de verschillen die daarbinnen nog bestaan tussen een meer cultuurgerichte, intellectuele elite, waartoe we Higgins en Pickering kunnen rekenen, en een veeleer louter financiële of aristocratische elite, zoals we die in de film ook op het ambassadebal zien verschijnen, en die door Higgins eigenlijk bespot wordt.

¹⁰ Sommigen merkten m.b.t. het personage van Higgins een intertekstuele link op met Conan Doyle's beroemdste creatie, nl. Sherlock Holmes, die eveneens door middel van superieure deductie zijn toehoorders versted liet staan. Andere elementen die Higgins als een Holmesiaanse figuur typeren zijn o.m. zijn overtuigde vrijgezellenbestaan en zijn band met Pickering die de relatie van Holmes met Watson oproept: "I have always felt that Higgins and Pickering were either a parody or homage to Sherlock Holmes and Dr. Watson. Higgins knowledge of language is unsurpassed. He can determine a great deal about the people he encounters merely by listening to them talk. He has much of the obsessiveness of Holmes, as well as the attention to detail. His boon companion, Col. Pickering, is a retired military officer, who, like Watson, serves as the straight man. His manners are impeccable and he has a clear fondness for women" (Skipper, 2000)

¹¹ We merken op dat – later in de Ascot-sequentie – Eliza's eerste poging om de kloof tussen die twee klassen of *Discourses* te overbruggen deels spaak loopt op een onaangepast vocabularium. En in Shaws toneeltekst stelt Higgins m.b.t. Eliza dat het moeilijk zal worden "to get her to talk grammar" (44).

¹² Die dichotomieën blijven tot op zekere hoogte structureel aanwezig in de rest van de film. Enkel wanneer het marktplein overdag omgetoverd wordt in een bloemenmarkt, krijgen we een kleurrijke, volkse buitenruimte te zien.

¹³ In wat we hier de Wimpole Street-sequentie noemen, voegen we eigenlijk meer dan één sequentie samen, nl. die waarin de weddenschap tussen Higgins en Pickering wordt afgesloten en die waarin Eliza spraaklessen krijgt. (Die spraaklessen worden in de film trouwens veel uitgebreider in beeld gebracht dan ze beschreven worden in Shaws toneelstuk). Daartussenin zit nog een sequentie waarin Alfred Doolittle op straat rondsloentert en te horen krijgt dat zijn dochter, Eliza, in de residentie van professor Higgins verblijft.

¹⁴ In het toneelstuk wordt het woord "dreadful" (36) gebruikt, in de film "ghastly".

¹⁵ De telefoon wordt vooral in een latere scène, na de verdwijning van Eliza uit Higgins' huis, prominent in beeld gebracht. Het spraaklaboratorium zet Holroyd ertoe aan om Higgins te vergelijken met "the Frankenstein doctor" (Holroyd, 1989: 326). Ook Eldred en Mortensen (1992: 519) leggen de link tussen beide fictieve personages wanneer ze stellen: "Henry, like Dr. Frankenstein, thus fancies himself a creator".

¹⁶ In het toneelstuk stelt Mrs. Pearce het nog wat sterker: "You know you cant be a nice girl inside if youre a dirty slut outside" (47).

¹⁷ Een band die trouwens wel bevestigd wordt in het personage van Alfred Doolittle, Eliza's vader.

¹⁸ Met de term "gynomorphic" bedoelt Bloom de specifiek vrouwelijke variant van het begrip antropomorf. Dit gegeven verwijst naar de antieke *Pygmalion*-mythe waarin het vrouwelijke standbeeld tot leven wordt gewekt (zie eerder) en naar de hele traditie van 'animatie-verhalen' die daaruit is gegroeid. Ovidius' *Pygmalion*-metamorfose bevat, volgens Bloom, enkele essentiële elementen die een "Pygmalion paradigm" vormen, een model waartegen moderne versies van het verhaal zich afzetten (Bloom, 2000: 293). Andere intertekstuele invloeden die in Shaws stuk kunnen worden gezien, afgezien van Ovidius' *Pygmalion*, zijn: het *Assepoester*-sprookje, het *Faust*-verhaal van Goethe, *Frankenstein* van Mary Shelley, het *Trilby*-verhaal van George du Maurier (Svengali-legende), *Pinocchio* van Carlo Collodi en de al vermelde Holmes-verhalen van Conan Doyle (zie o.m. Holroyd, 1989). De meeste daarvan hebben ook een 'animatie'- of 'creatie'-aspect.

¹⁹ Mrs. Pearce en Pickering zien Eliza niet louter als een object dat 'getransformeerd' moet worden. Beiden zijn enigszins bezorgd om haar toekomst en behandelen haar als een persoon met eigen gevoelens. Zo stelt Pickering op een gegeven moment: "Does it occur to you, Higgins, that the girl has some feelings?" (43).

²⁰ Deze passage wordt met een lichte, onbeduidende variatie weergegeven in de film t.o.v. het boek. Wel vult Shaws toneelstuk de frase van Higgins: "What! That thing! Sacred, I assure you" nog aan met de volgende uitspraak over het 'onschendbare' en 'onaantastbare' karakter van de 'leerling': "You see, she'll be a pupil; and teaching would be impossible unless pupils were sacred" (50).

²¹ In de figuur van Eliza's vader, Alfred Doolittle, zien we volgens Holroyd een tweede 'sociaal experiment' (Holroyd, 1989: 326). Door een speling van het lot erft Alfred verder in het verhaal een fortuin van een Amerikaanse filantroop. Doolittle is echter allesbehalve opgetogen met zijn nieuwe status aangezien hij zijn vrijheid kwijt is en ook hij nu overgeleverd is aan "middle class morality": "Who asked him to make a gentleman of me? I was happy. I was free. (...) Now I am worried; tied neck and heels; and everybody touches me for money. (...) I have to live for others and not for myself: that's middle class morality" (116).

²² "Burleske (It. Burla= grap). In het algemeen een vorm van komische kunst die de bedoeling heeft door karikaturale overdrijving de spot met iets te drijven. Het effect ontstaat essentieel door een discrepantie tussen onderwerp en stijl: ofwel wordt een ernstig of verheven onderwerp behandeld op een triviale manier, ofwel wordt een onbeduidend of triviaal onderwerp benaderd met voorgewende waardigheid" (van Gorp, e.a., 1991: 58-59).

²³ In Shaws stuk maakt Eliza daarentegen ophef met de uitspraak: "Not bloody likely" (78).

²⁴ Higgins' moeder zet haar zoon en Pickering sarcastisch op hun plaats als 'scheppers' en mentors met de uitspraak: "You're a pretty pair of babies, playing with your live doll" (81).

²⁵ In de film doet Higgins deze uitspraak in licht gewijzigde versie pas in de aanloop naar het bal waarop Eliza haar definitieve opwachting zal maken in de Londense *society*. Hij geeft de uitspraak daarbij als een antwoord op Pickering's vraag of Eliza niets voor hem betekent: "Oh rubbish, Pickering. Of course she matters. What do you think I've been doing all these months? What could possibly matter more than to take a human being and change her into a different human being by creating a new speech for her? It's filling up the deepest gap that separates class from class and soul from soul. Oh, she matters immensely."

²⁶ Dat de rol van mentor ook door Pickering wordt gedeeld, is iets wat Eliza expliciet beklemtoont in de slot-sequentie, waar ze stelt dat ze de 'goede manieren' die bij een dame horen van Pickering en niet van Higgins heeft geleerd. Op de vraag van Mrs. Higgins: "However did you learn good manners with my son around?", antwoordt Eliza: "It was very difficult. I should never have known how ladies and gentlemen behave if it hadn't been for Colonel Pickering".

²⁷ Tot de bal-sequentie rekenen we zowel de aanloop naar het bal, het ambassadebal zelf als de daarbij aansluitende uitgebreide scène waarin Eliza zich tegen Higgins keert.

²⁸ Iets wat even later duidelijk wordt gemaakt in een scène waarin Eliza rondzwerft op het marktplein waar ze vroeger bloemen verkocht. De vervreemding van haar oude milieu wordt beklemtoond doordat haar kennissen en lotgenoten van weleer haar niet meer herkennen nu ze in een dame is getransformeerd.

²⁹ In wat we hier de slot-sequentie noemen vervatten we de volgende scènes: de ontdekking van Eliza's verdwijning, de woordenwisseling tussen Higgins en Eliza in Mrs. Higgins' flat, Higgins' lied *I've Grown Accustomed to Her Face* en de slotscène in Wimpole Street.

³⁰ Zo verwijst Higgins in zijn verontwaardiging over Eliza's opstand onder meer naar haar met de woorden: "this thing that I created out of the squashed cabbage leaves of Covent Garden?" (121) en verder klinkt het zelfvoldaan: "You impudent hussy! There's not an idea in your head or a word in your mouth that I haven't put there". We vermelden hier ook nog dat de verbolgen en verontwaardigde Higgins in Shaws toneeltekst nog eens een veelzeggende, bloemrijke samenvatting geeft van zijn visie op de *working class*-levenswereld versus zijn eigen *Discourse*: "If you can't stand the coldness of my sort of life, and the strain of it, go back to the gutter. Work til you're more a brute than a human being; and then cuddle and squabble and drink til you fall asleep. Oh, it's a fine life, the life of the gutter. It's real: it's warm: it's violent: you can feel it through the thickest skin: you can taste it and smell it without any training or any work. Not like Science and Literature and Classical Music and Philosophy and Art. You find me cold, unfeeling, selfish, don't you? Very well: be off with you to the sort of people you like" (130).

³¹ Bij Beck (1999, para.5) lezen we over dit verhaal: "This story shows the mutual dependence of a domineering personality over a submissive one. Svengali can control Trilby, but in that control he cannot experience her own love. Having taken her love for Billee away from her, he is left with nothing but his own psychic power and death".

³² Zoals we eerder al vermeldden, beschouwen sommigen dit net het meest logische einde, gezien de dramatische structuur van het verhaal met Higgins en Eliza als protagonisten (cf. Cassirer, 1983). In het meer romantische *happy ending* van *My Fair Lady* zouden we ook de doorwerking van de koppelstructuur die de Kuyper (1984) beschrijft als een essentieel kenmerk van de Hollywood *love story* kunnen terugvinden. Verder was het de filosofe Hannah Arendt die zich naar aanleiding van de adaptatie van culturele objecten (=klassieke werken) voor de populaire cultuur een halve eeuw geleden afvroeg of die klassiekers hun 'entertaining-versie' wel zouden overleven: "De massacultuur komt op gang wanneer de massamaatschappij zich op de culturele objecten gooit. Het gevaar daarvan is dat het leefproces van de maatschappij (...) letterlijk de culturele objecten zal verbruiken, opeten en vernietigen. Ik verwijs natuurlijk niet naar de massadistributie (...) dit [raakt] de aard van de betreffende objecten niet. Maar hun natuur wordt wel getroffen wanneer men deze objecten zelf wijzigt - wanneer men ze herschrijft, condenseert, voorkauwt, tot kitsch in reproductie of in voorbereiding voor film reduceert. Dit betekent niet dat cultuur onder de massa's wordt verspreid, maar dat cultuur wordt vernietigd om aan 'entertainment' toe te geven. (...) diegenen die dit alles actief bevorderen [zijn] een speciale soort intellectuelen, vaak belezen en goed geïnformeerd, wiens enige functie is de culturele objecten te organiseren, te verspreiden, en te veranderen om de massa's ervan te

overtuigen dat *Hamlet* even onderhoudend kan zijn als *My Fair Lady* en misschien nog even vormend ook. Er zijn heel wat grote auteurs uit het verleden die eeuwenlang vergetelheid en verwaarlozing hebben overleefd, maar het is nog steeds een open vraag of zij in staat zullen zijn de 'entertaining'-versie van wat ze te zeggen hebben te overleven" (Arendt, 1954/1995: 47-48). Arendts visie getuigt duidelijk van cultuurpessimisme m.b.t. een specifieke vorm van populaire cultuur (bewerkingen) en van een sterk auteurs-gerichte of werkimmanente visie op culturele artefacten.

³³ De psycholoog Claude Steiner (n.d.) omschrijft emotionele geletterdheid als volgt:

1. Knowing what feelings we have, how strongly and why.
2. Caringly recognizing other people's emotions, their strength and reasons.
3. Developing the love-centered ability to express or hold back our feelings so as to enhance the quality of our lives and the quality of life of those around us."

³⁴ Een gelijkaardige problematiek doet zich voor in andere 'metamorfoserollen' die Hepburn voor haar rekening nam, zoals in de films *Sabrina* (1954) en *Funny Face* (1957). Bij uitbreiding is het een problematisch gegeven dat we in heel wat 'Pygmalion-films' aantreffen.

³⁵ Zelfs in *Pygmalion* is het uiteindelijk het geld van Pickering, zo leren we uit het nawoord, dat Eliza in staat stelt om samen met Freddy een zelfstandig bestaan op te bouwen via het openen van een bloemenwinkel.

³⁶ In zekere zin kunnen we Eliza beschouwen als een Faust-achtige figuur, die haar ziel aan de duivel (Higgins) verkoopt in ruil voor geletterdheid, en uiteindelijk – om het wat scherp te stellen – de concubine van de duivel wordt.

³⁷ Ook Eldred en Mortensen stellen zo'n meervoudig (politiek of ideologisch) perspectief op geletterdheid vast in (het slot van) Shaws *Pygmalion*: "(...) Shaws problem with the ending of *Pygmalion* reminds us of a crucial problem confronting literacy scholarship today: the right offers a vision of literacy programs that make assimilation secure and complete. Conversely, the left posits a version of literacy that, short of political revolution, always results in the unfinished, the displaced. Thus, the 'what shall become of me?' question haunts the left, while the problem of displaced persons haunts the right" (Eldred & Mortensen, 1992: 534).

¹ *Educating Rita* is gebaseerd op het gelijknamige toneelstuk van Willy Russell (1980). Tussen haakjes verwijzen we telkens naar de Longman-editie van dit werk (Russell, 1980/2000). De citaten die we geven, lopen – afgezien van kleine en onbeduidende variaties – parallel in de film en in het toneelstuk.

² Zie: Debusscher, 1985.

³ Keroes omschrijft het verschil tussen Henry Higgins en Frank Bryant als volgt: "*Educating Rita* is Shaw's *Pygmalion* with a difference. While each is about a professor who undertakes the tutelage of an uneducated young woman of a lower class, Frank Bryant is Henry Higgins debased, humbly ironic rather than arrogantly proud, reluctant to take Rita on as a student (...) Unlike Higgins, who delights in the challenge of transforming Eliza Doolittle into a lady, Bryant, when he discovers that transformation is precisely what Rita is after, wants to arrange for another tutor" (Keroes, 1999: 107).

⁴ Dit citaat komt enkel voor in Russells toneeltekst, niet in de film.

⁵ Uit de film blijkt niet expliciet dat het om Liverpool gaat, maar de vermelding van Formby in het toneelstuk en het feit dat auteur Willy Russell zelf afkomstig is uit Liverpool, heeft de meeste (theater-)regisseurs ertoe aangezet om het stuk in Liverpool te situeren.

⁶ Een omkering van de 'binnen'-'buiten'-dichotomie vinden we later in het verhaal wanneer Rita worstelt om een raam van Franks bureau open te krijgen ("The room needs airing", 77).

⁷ Ook de voorlaatste scène van de film is in dit verband relevant. Net voor Franks vertrek naar Australië, geeft Frank Rita een jurk cadeau die hij gekocht heeft voor "an educated woman friend" (105). Frank beklemtoont dat hij bij het kiezen van de jurk meer dacht aan "the word woman than the word educated" (105). Daarop zegt Rita dat ze altijd alleen maar genomen heeft van Frank zonder er iets voor in de plaats te geven. Er is echter iets wat ze, volgens haar, aan Frank kan geven en wanneer ze op dat moment haar jas uit doet, vragen we ons als kijker heel even af of er dan uiteindelijk toch een seksueel getinte scène zal volgen. Niets is echter minder waar want wat Rita voor ogen heeft is een grondige haarknipbeurt die Frank een jonger uiterlijk moet geven: "I'm gonna take ten years off you..." (105).

⁸ Dez e citaten komen niet als zodanig letterlijk in de film voor, maar worden vervangen door zinnen die hetzelfde effect hebben, zoals: "I'm beginning to find me, and it's great".

⁹ *Educating Rita* kan in die zin terecht beschouwd worden als een subversieve versie van de antieke Pygmalion-mythe: "(...) while the Pygmalion myth is 'an exquisite allegory for the subordination of women in a male-dominated society', each of the many retellings of the story, from *Frankenstein* to *My Fair Lady* to *Pretty Woman*, critiques the patriarchal values of the original narrative to some degree, the most subversive of these versions being those in which the created woman escapes or refuses male domination (...)" (Keroes, 1999: 105-106).

¹⁰ Diverse uitspraken van Frank wijzen overduidelijk in die richting zoals wanneer hij met betrekking tot zijn indrukwekkende, maar 'stoffige' universiteitsbureau beklemtoont t.o.v. Rita: "(...) I certainly don't want to see you stay in a room like this for the rest of your life" (78). Ook uitspraken tegenover zijn andere studenten tijdens *tutorials* liggen in dezelfde lijn. Zo horen we Frank in een vroege scène in dronken toestand betogen: "Why do you want to be stuck in here for anyway? (...) Literature? Look, the sun is shining. You're

all young. What are you doing in here? Why don't you all go out and do something? Why don't you all go out and make love or something?"

¹¹ Dat Franks bekommernis omtrent Rita's authenticiteit grotendeels oprecht is blijkt ook uit het feit dat Frank zijn 'leerling' gedurende de hele film als een volwaardig subject behandelt en niet – zoals Higgins placht te doen – als een object zonder gevoelens. Anderzijds is het uiteraard wel zo dat Franks houding t.o.v. Rita iets paternalistisch heeft, zoals Keroes opmerkt, aangezien Frank het zich vanuit zijn positie kan veroorloven kritiek te uiten op de 'hoge' cultuur: "There's something a bit patronizing about all of this, of course, suggesting a romantic middle-class condescension toward those beneath as well as a reluctance to enable them to move up. Frank possesses a superior education, so he can afford to doubt its benefits" (Keroes, 1999: 108).

¹² Zie: Kellner, 2001. *Pretty Woman* werd onder meer geproduceerd door Touchstone Pictures, dat tot de Disney-stal behoort.

¹³ Dit artikel met de titel "Het woord vergeet niet waar het geweest is", wordt vermeld in: Meijer, 1996: 35. Het betreft een introductie op het werk van Bakhtin vanuit feministisch standpunt.

¹⁴ Giroux zegt hierover het volgende: "Edward's patriarchal obsessions are not the focus of criticism in *Pretty Woman*: rather, it is the ruthlessness he employs in the buying and selling of companies. But in the innocent world of Disney, such ruthlessness is presented not as a systemic feature of capitalism but as a psychological problem resulting from the breakdown of traditional values in Edward's own family" (Giroux, 1999: 143-144).

¹⁵ Deze omschrijving is een combinatie van twee karakteriseringen. Grindstaff (2001) typeert *Nikita* als "a hi-tech Pygmalion tale" en de criticus Roger Ebert omschreef *Nikita* als "a version of the 'Pygmalion' legend for our own violent times". Retrieved September 27, 2004 from: http://www.suntimes.com/ebert/ebert_reviews/1991/04/642846.html

¹⁶ Dat Bob en Marco allebei een mentor-rol vervullen, maar ook beide verliefd zijn op Nikita blijkt eveneens uit het slot van de film dat eindigt met Bobs samenzweerderige woorden na de verdwijning van Nikita: "Elle va nous manquer, he?"

¹⁷ Zie: Kuenn, S. (1999-2004). "Cruel Intentions". Retrieved September 29, 2004 from: <http://flakmag.com/features/best/film/crueli.html>

¹⁸ Retrieved September 29, 2004 from: <http://www.jimhoeg.com/keanne/mylinks/Reincarnate/pyg.html>

¹⁹ Het is duidelijk dat in de 'hoge' *Discourse* van de populaire jongeren waarin Zach Laney tracht in te wijden, kunst, artistieke belangstelling en intellectualisme allesbehalve in hoog aanzien staan in tegenstelling

tot sport, mode en feesten. Daaruit blijkt dat wat in de ene 'hoge' *Discourse* telt als geletterdheid (zie vorige films) niet veel betekent in een andere.

¹⁹ Ames, M. (2002). "A Big Fat Greek Lie". *The Exile*. Retrieved September 29, 2004 from: <http://www.exile.ru/151/151091201.html>

²⁰ Zie: Blackwelder, R. (n.d.). "There's no 'that' there". Retrieved September 29, 2004 from: <http://www.splicedonline.com/99reviews/shesallthat.html>

²¹ Zie: *Daily Egyptian*. Retrieved September 29, 2004 from: <http://www.dailyegyptian.com/Summer00/07-21-00/movie.html>

²² Deze karakterisering combineert twee typeringen. De criticus Robert Roten (2000) omschreef *Miss Congeniality* als "Pygmalion meets beauty pageant" (retrieved September 30, 2004 from: <http://www.lariat.org/AtTheMovies/misscongeniality.html>) en Karina Montgomery sprak in haar recensie van "Educating Sandra" (retrieved September 30, 2004 from: <http://ensim.streamstudiohost.net/~cinerina.com/reviews/archives/000275.html>).

¹ We zouden kunnen stellen dat de 'Pygmalion-film' een genre op zich kan worden genoemd. Een belangrijke aanwijzing hiervoor is het feit dat de *template* het stadium van de parodie heeft bereikt, zoals films als *Small Time Crooks* en *Miss Congeniality* aantonen (cf. Hansen, 1998: 177-179; Schatz, 1981). Volgens Schatz zijn parodieën "a good indication of how we become familiar with a genre's conventions and appreciate seeing these conventions subverted" (Schatz, 1981: 39). Een echte omkering of totale transmutatie van het Pygmalion-basisgegeven hebben we in onze dataverzameling nog niet kunnen vaststellen, maar wel variaties.

² We stellen echter vast dat het vaak moeilijk is om bepaalde connotaties als *preferred* te benoemen en andere niet, precies omdat de films *sites of struggle* zijn. Het oordeel van de individuele onderzoeker of interpretator speelt hierin een doorslaggevende rol.

³ Uit ons onderzoek blijkt dat de mythe van geletterdheid vaak interfereert met een andere, nog krachtiger mythe: de mythe van de liefde. In die zin zouden we kunnen stellen dat de educatie waarvan sprake in de *literacy narratives* ook en vooral een *éducation sentimentale* is.

⁴ In een dergelijke context kunnen we de 'Pygmalion-film' of de *makeover movie* bijna zeker een blijvend succesvolle toekomst voorspellen.

⁵ Cf. de uitspraak van Roland Barthes: "It is as though the image presented itself to the reading of several different people who can perfectly well co-exist in a single individual" (Barthes, 1977: 46).

⁶ "It is worth emphasizing that there is no single or 'correct' answer to the question, 'What does this image mean?' Since there is no law which can guarantee that things will have 'one, true meaning', or that meanings won't change over time, work in this area is bound to be interpretative - a debate between, not who is 'right' and who is 'wrong', but between equally plausible, though sometimes competing and contested, meanings and interpretations (...) interpretations are always followed by other interpretations, in an endless chain. (...) So any notion of a *final* meaning is always endlessly put off, deferred. Cultural studies of this interpretative kind, like other qualitative forms of sociological inquiry, are inevitably caught up in this 'circle of meaning'" (Hall, 1997: 9/42).

⁷ Het concept van de "contact zone" werd door Mary Louise Pratt (1991,) geïntroduceerd als een ruimte waarin de marginalisering van de niet-dominante geletterdheid of cultuur kan worden teniet gedaan. In de *contact zone* "cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out in many parts of the world today" (Pratt, 1991, para.7). In een *contact zone* moet de dominante geletterdheid of cultuur wedijveren met de 'andere' ('lage' geletterdheid of cultuur). De 'Pygmalion-films' vormen op zichzelf trouwens al een *contact zone* doordat ze meerdere perspectieven kunnen genereren op een onderwerp als geletterdheid.

⁸ Dit betekent het au sérieux nemen van elementen uit de *primary Discourse* van studenten, en tegelijk het aanreiken van een nieuwe (in dit geval academische) *secondary Discourse*, die een verrijking betekent. Dit ideaal is onder meer van groot belang in een multiculturele samenleving waarin veel verschillende *Discourses* met elkaar conflicteren. Het na te streven ideaal vanuit onderwijskundig en pedagogisch perspectief is daarbij de tolerantie en begrip voor andere *Discourses* te doen toenemen en tegelijk een kritische blik op de eigen *Discourse* te verwerven. De ideale situatie in het onderwijs

zou daarom de confrontatie van diverse *Discourses* moeten zijn, volgens Gee, zoals we al eerder zagen: "Good classroom instruction (...) can and should lead to meta-knowledge, to seeing how the Discourses you have already got (...) relate to those you are attempting to acquire, and how the ones you are trying to acquire relate to self and society. But to do this, the classroom must juxtapose different Discourses for comparison and contrast. Diversity, then, is not an 'add-on', but a cognitive necessity if we wish to develop meta-awareness and overt reflective insight on the part of the learners" (Gee, 1996: 141). Films uit de populaire visuele cultuur kunnen ons als lesgevers daarbij helpen.

⁹ In die zin verschillen de filmproducten uit onze populaire visuele cultuur minder dan we wellicht denken van andere, culturele artefacten zoals bv. romans. Zowel in boeken als films kunnen we kennis maken met "possible human worlds that would otherwise remain outside our field of vision. And that is what education in the humanities has always been about: helping to avoid the reductionism that comes along with solely inhabiting one's own 'real world'" (Meijer, 2001: 344).

¹⁰ Afgezien daarvan is uiteraard ook verder representatie-onderzoek mogelijk als vervolgonderzoek op deze studie. Vooreerst kijken we daarbij naar onze voorlopige dataverzameling waarin zich nog tal van interessante films bevinden die wachten op analyse en interpretatie. Zo lijkt in het bijzonder de deelverzameling van de 'wilde-kinderen'-films een apart onderzoek waard in het kader van wat Fiske (1990) 'tegenmythen' noemt. Ook de *science-fiction*-versies van *Pygmalion* vormen een mooi afgebakend geheel om in een verder onderzoek te betrekken, net zoals die films waarin de categorie *race* via een dichotomie tussen 'blank' en 'gekleurd' een belangrijke rol speelt, zoals *Six Degrees of Separation* of *Finding Forrester*. Tenslotte zijn we tijdens het schrijven van deze conclusie alweer nieuwe variaties op de 'Pygmalion-template' tegen het lijf gelopen. We denken hier met name aan Neil LaBute's *The Shape of Things* (2003), waarin de genderverdeling in de mentor-'leerling'-verhouding omgekeerd wordt.