

In motiverend gezelschap

Vandermeersche, Geert; Soetaert, Ronald

Published in:

n/f - tijdschrift van de Association des Néerlandistes de Belgique francophone

Publication date:

2021

License:

Unspecified

Document Version:

Accepted author manuscript

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Vandermeersche, G., & Soetaert, R. (2021). In motiverend gezelschap: Literatuur als The Company We Keep en lezen in NVT-onderwijs. *n/f - tijdschrift van de Association des Néerlandistes de Belgique francophone*, 14, 21-35. [2].

Copyright

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

Take down policy

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

In Motiverend Gezelschap: literatuur als *The Company We Keep* en lezen in NVT-onderwijs

Geert Vandermeersche & Ronald Soetaert,
Universiteit van Gent (UGent)

1

The Company We Keep als metafoor voor de literatuurles

In *The Company We Keep. An Ethics of Fiction* uit 1988 beschrijft literatuurtheoreticus Wayne C. Booth zijn eerste leesontmoeting met de personages uit James Joyce's *Ulysses*: "When as a nineteen-year-old I first read the passage, in my often baffled but exhilarated plunge through the novel, I felt completely outclassed" (Booth 1988: 274). Echter, in plaats van het pedante personage Stephen af te wijzen of het boek weg te leggen vanwege te moeilijk, roept het lezen bij Booth een verlangen op: "The young reader I was did not only *aspire* to think like Stephen, he *did* think like Stephen, *as he read* - to the degree that he understood him at all" (id.: 275). Met andere woorden, *Ulysses* presenteerde Booth een beeld van wie hij wou zijn als lezer, een richtpunt voor zijn leren (zijn). Literatuur lezen kan de lezer motiveren om dingen te proberen te begrijpen die op dat moment nog buiten zijn vermogen liggen en vormt hem tot een beter mens. Het is een vaak bekritiseerde mythe in de moderne cultuurwetenschap: het lezen van hoge literatuur verandert lezers ten goede, vergroot hun taal- en cultuurbeheersing, en maakt hen tot kritische burgers of weldenkende mensen (oftewel de idee van *Bildung*).

Booth echter duidt op een veel breder fenomeen: het zijn verhalen in allerlei vormen die ons denken en handelen beïnvloeden, ten goede of ten slechte. Hij vertrekt daarbij van de vaststelling dat "fictions [are] the most powerful of all the architects of our souls and societies" (id.: 39). Verhalen kunnen allerlei verlangens in ons oproepen: het verlangen naar het einde van de plot, het verlangen het mysterie op te lossen, het verlangen om te zijn zoals het hoofdpersoonage, het verlangen om meer te weten en de verhaalwereld te begrijpen, misschien zelfs het verlangen om ons leven te veranderen. We willen het soort lezer zijn die het verhaal begrijpt, of die het verhaal ons vraagt om te zijn. Dit noopt ons als lezers, kijkers, en consumenten van verhalen in alle mogelijke media tot een aantal ethische vragen, waaronder "am I willing to be the kind of person that this story-teller is asking me to be?" (ibid.). Ondanks enige scepsis over de uitsluitend positieve invloed van literatuur op identiteitsvorming, moeten we in literaire kritiek en onderwijs het mogelijke belang van verhalen onderzoeken, zoals Booth stelt: "if the powerful stories we tell each other really matter to us – and even the most skeptical theorists imply by their practice that stories do matter – then a criticism that takes their 'mattering' seriously cannot be ignored" (id.: 4). Het leidt Booth ertoe om de ethische en pragmatische functie van lezen weer centraal te stellen in literatuurkritiek en -onderwijs.

Booth is zich er uiteraard van bewust dat literatuur op verschillende manieren iets kan betekenen voor lezers, en elke lezer kan die voor zichzelf bepalen. Wat ook de bedoeling van de auteur moge zijn – een tekst gemaakt als didactisch of als een esthetisch object –, de lezer

kan een eigen invulling geven aan wat hij leest. Hierin volgt Booth één van de moeders van de *reader response theory*, die zo'n grote invloed had op moderne literatuurdidactiek, Louise M. Rosenblatt. Zij stelt dat lezers kunnen kiezen uit twee manieren om teksten te benaderen: enerzijds als een esthetische transactie, anderzijds als 'efferent', waarmee zij, in de woorden van Booth, bedoelt "readings that are motivated mainly by a search for something to 'carry away' [...] for some practical guidance, or for some special wisdom, or for some other useful 'carry-over' into non-fictional life" (id.: 13). Literatuur kan dus benaderd worden als een bron van kennis. Het heeft geen zin om in het lesgeven één van de twee manieren af te wijzen: het is zelfs vaak zo dat ze elkaar kunnen versterken.

We bepalen de waarde van verhalen echter niet helemaal individueel, in een vacuüm los van de appreciaties van andere lezers. Dit brengt ons bij twee verwante metaforen die Booth naar voren schuift om dit soort lezen te duiden. De eerste metafoor van Booth onderschrijft de idee dat we verhalen nooit lezen of interpreteren zonder invloed van buitenaf. We beoordelen de waarde van verhalen "by *experiencing* them in an immeasurably rich context of others that are both like and unlike them" (id.: 70). Zo'n contextuele beoordeling wordt niet enkel bepaald door de verhalen die een lezer in het verleden las, maar ook door communicatie met andere lezers met wie hij of zij sprak en de oordelen die ze met hem of haar deelden. Literaire appreciatie is dus een sociaal gebeuren, waarin het beeld van de louter solitaire lezer – Marcel Proust beschreef lezen als "dat vruchtbare wonder van communiceren in de schoot der eenzaamheid" (Proust 1993: 29) – moet worden gerelativeerd. Booth noemt dit proces van vergelijking met andere verhalen en lezers *co-duction*. Dit houdt eveneens in dat literatuuronderwijs kan beschreven worden als een conversatie over de zin en betekenis van verhalen, over onze oordelen van verhalen, waarin we gesterkt, maar evengoed gecorrigeerd kunnen worden. Lezers moeten zich dus eveneens oefenen in het communiceren en beargumenteren van hun inzichten en meningen over literatuur.

Daaruit vloeit een tweede, zeer verwante metafoor voort: literatuur als *the company we keep*. Deze beschrijving zet zich af tegen de dominante, academische manier van lezen, die vooral de nadruk legt op het decoderen van teksten. Eerder, stelt Booth, kunnen we verhalen zien "not as puzzles or even as games but as companions, friends" (Booth 1988: 175). Door in conversatie te gaan met verhalen brengen we ze in een kring van vriendschap, en dus kunnen we auteurs en personages als mogelijke vrienden beschouwen. Net als mensen in onze niet-fictionele levens, kunnen deze "vrienden" voorbeelden zijn van hoe het (niet) moet: we kunnen ons immers inleven in verschillende virtuele rollen. Zo'n identificatie kan ook als een soort 'oefening' in leven beschouwd worden. Fictie vormt dan als het ware een laboratorium voor gedrag, mogelijke acties en reacties op bepaalde gebeurtenissen in een menselijk leven (liefdesverdriet, rouw, ...). In het geval van het lezen van boeken uit een andere cultuur of taal betekent dit dus zeer letterlijk een kennismaking met andere omgangsvormen en cultuurspecifieke praktijken. Literatuur kan ons motiveren om ons eigen leven met een andere blik te bekijken of in de schoenen van een personage uit een andere cultuur rond te lopen. Lezen wordt als dusdanig ook een manier van leren.

Alhoewel dit idee zeer abstract lijkt, en los lijkt te staan van taalonderwijs, zijn er diepe verwantschappen met andere opvattingen over literatuur- en vreemdetalendidactiek. We willen in dit artikel aantonen dat het lezen van verhalen niet enkel gezien moet worden binnen

de ontwikkeling van identiteit, maar dat het lezen van literaire werken ook het leren van een (tweede) taal beïnvloedt en kan ondersteunen: met andere woorden, het lezen van verhalen vormt een motiverende context voor het leren van taal. We focussen, later in de tekst, op twee nieuwe uitdagingen in deze visie voor taal- en literatuuronderwijs: de visuele vorm van literatuur die we graphic novels of (om een bredere term te gebruiken) strips noemen, en de digitalisering van literatuur.

2

Nieuwe literatuurdidactiek en *Free Voluntary Reading* in vreemdetalenonderwijs

Booths ideeën brengen ons via indirecte weg bij een belangrijk principe van de nieuwe literatuurdidactiek zoals we die vinden in boeken als Jeffrey Wilhelms *Engaging Readers and Writers with Inquiry* (2007); Jeffrey D. Wilhelm en Michael W. Smiths *Fresh Takes on Teaching Literary Elements: How to Teach What Really Matters About Character, Setting, Point of View, and Theme* (2010); en Richard Beach, Deborah Appleman, Susan Hynds en Jeffrey Wilhelms *Teaching Literature to Adolescents* (2de editie, 2011). Wilhelm en Smith stellen dat (literaire) teksten door leerlingen moeten gebruikt worden om kritisch de ‘teksten’ van hun eigen leven te bekijken (Wilhelm en Smith 2010: 34). Leerlingen raken gemotiveerd door verhalen die aansluiten bij hun leefwereld, en dit kan gebeuren op allerlei verschillende manieren, maar de leraar moet ook proberen om zo tot een kritische reflectie op literatuur, leven en de relatie tussen de twee te komen. Taalonderwijs heeft nog steeds de taak om leerlingen kritisch naar taalgebruik te laten kijken: hoe wordt taal ingezet in verschillende situaties en hoe wordt de realiteit gevormd en vervormd door taal?

Daarenboven noopt de verandering van enkelvoudige geletterdheid naar de competenties van meervoudige en kritische geletterdheden ons, als leerkrachten, tot het gebruik van “all the texts at your disposal: print literature (fiction, non-fiction), the texts of popular culture (magazines, television shows, videos, graphic texts), and electronic texts (web searches, fan sites, blogs, wikis, author pages)” (id.: 34). Het heeft geen zin meer om bepaalde media a priori uit te sluiten om leerlingen te engageren in het leren van taal en literatuur als die teksten helpen in de cultuur- of taalverwerving. In dit alles is deze nieuwe literatuurdidactiek geïnspireerd door het werk van de zogenaamde New London Group (1996), meer bepaald in hun baanbrekend artikel “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”. Hierin stellen de auteurs onder andere dat taalonderwijs rekening moet houden met “the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies [...] and the plurality of texts that circulate” en met “the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms [...] such as visual images and their relationship to the written word” (New London Group 1996: 61).

Op vlakken van werk, publiek en privé leven benadrukt deze *pedagogy of multiliteracies* een bredere vorm van leren, lesgeven en ontwerpen van leeromgevingen, die moeten gezien worden als sociaal en contextueel bepaald. De ideeën van Wayne Booth benadrukten eveneens zo’n brede vorm van (informeel) leren binnen een gemeenschap van lezers: zo zag

hij alle teksten als essentieel didactisch, bijvoorbeeld in het aanleren van nieuwe metaforen of wereldbeelden. Booths beschrijving van literatuur kan ook uitgebreid worden naar andere media, omdat het bovenal steunt op narratieve principes (oproepen van verlangens in plotstructuren, personages, ..) die we terugvinden in andere media (zie bijv. David Richter 2007 “Keeping Company in Hollywood: Ethical Issues in Nonfiction Film”).

Wayne C. Booths theorie en de beschrijving van zijn eigen leeservaring, en de hierboven vermelde literatuurdidactiek duiden ook op de motiverende kracht van verhalen en lezen zelf: als we het juiste verhaal in handen hebben, willen we vanuit een interne motivatie meer weten over de plot, de personages, de taal, of de verhaalwereld. Deze kracht van lezen sluit aan bij de theorie van taalkundige en expert in vreemde talenonderwijs Stephen D. Krashen over (*second*) *language acquisition*. Hij schoof de zogenaamde “input hypothesis” of “comprehension hypothesis” naar voren. Deze stelt, kortweg, dat mensen een (tweede) taal verwerven door begrijpbare inhoud tot zich te nemen die zich iets boven hun huidige niveau bevindt en door betekenisvolle interactie te hebben in die taal. Het veronderstelt dat we taal leren in dialoog met andere mensen (of met teksten), maar ook dat we er ons op toe leggen om een betere taalgebruiker (oftewel lezer) te worden dan we al waren. Het bewuste leren van regels van de grammatica komt pas later en bouwt steeds verder op wat spontaan verkregen werd (*acquisition*).

Binnen de verwerving van een vreemde taal stelt Krashen dat (*extensive*) *free voluntary reading* (vrij lezen) een belangrijke plaats inneemt, omdat het “an effective way of increasing literacy and language development, with a strong impact on reading comprehension, vocabulary, grammar, and writing” is (Krashen 2003: 15). Literatuur lezen motiveert ons om de rol van een ‘betere taalgebruiker’ op te nemen door taaluitingen te proberen begrijpen die net boven ons huidige niveau liggen. Daarnaast wordt een taal makkelijker geleerd als dat proces leuk is, wat alweer bewijst dat de motivatie die een boek oproept bij de lezer een belangrijk element is in het leren van taal aan de hand van het lezen van verhalen. In zijn artikel “We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading” stelt Krashen, na uitgebreid onderzoek te hebben gepresenteerd over de effecten van lezen op de uitbreiding van woordenschat en de kennis van spelling, dat “the pedagogical implications are obvious: we are teaching vocabulary and spelling, as well as the rest of language, the hard way. (Even if it were shown that conscious learning was as good as acquisition, or even twice as efficient, I would still prefer comprehensible input: an hour of pleasure reading is far preferable to thirty minutes of drill.)” (Krashen 1989: 454). Verder stelt Krashen ook dat vrij lezen een deel van de oplossing van twee problemen kan zijn: “making the transition from the elementary level to authentic language use, and from “conversational” language ability to ‘academic’ language ability.” (Krashen 2003: 15). Lezen dient dus een belangrijke plaats te krijgen binnen het NVT-onderwijs omdat het de overstap naar een vloeiender en uitgebreider taalgebruik, en naar andere taalpraktijken binnen andere contexten kan ondersteunen.

2.1

Graphic Novels als Literatuur

Bovenstaande nieuwe inzichten over meervoudige geletterdheden in de literatuurdidactiek kunnen we ook plaatsen binnen grotere veranderingen in de Westerse mediaconsumptie, die

globaal gezien “the broad move from the now centuries-long dominance of writing to the new dominance of the image” (Kress 2003: 1) ondergaat. Hand in hand met deze transformaties, zien we ook dat het geschreven boek niet langer het dominante medium is voor de disseminatie en vergaring van kennis. In de jaren '80 en '90 bleek de discussie in academische kringen over literatuurdidactiek en -curricula te focussen op de in- of exclusie van bepaalde boeken en groepen in de literaire canon, gebaseerd op hun thematische en/of ideologische perspectieven. Echter, zo stelt ook John Guillory in zijn *Cultural Capital* (1993), dit waren de foute vragen: we dienen ons eerder de vraag te stellen wat de waarde van literatuur is voor de leerling. De discussie over welke boeken op het curriculum moesten, verhulde het diepere probleem dat de relevantie van romans voor studenten niet langer zo vanzelfsprekend was.

Daarenboven worden we ons er door nieuwe media en digitalisering meer en meer van bewust dat cultuur bestaat uit verschillende media en genres, en dat onze tijden geen uitzondering zijn op vroeger. Zo stelt ook cultuurfilosoof Mikko Lehtonen dat “language and culture have been multimodal since the beginning of history [...] different media have been inter-related in terms of both structure and content, [which] has been a blind spot to the human sciences” (Lehtonen 2002: 72). Het debat over de invloed van ons veranderende medialandschap op literatuurcurricula mag zich niet langer beperken tot het al dan niet opnemen van populaire cultuur in de lessen, als zoethoudertjes of ter opleuking van de les. Literatuur kan meer en meer gezien worden als een speciale soort van verhaalkunst, die we nog steeds vaak terugvinden op het gedrukte papier van boeken, maar die evengoed emigreert naar ander media (zie bv. filmadaptaties), verschijnt op verschillende dragers (zie bv. de e-readers) en leentjebuurt speelt bij andere genres of media (zie bv. de invloed van de visuele kunsten op literaire vertelstijlen).

De graphic novel of striproman is zo'n nieuw genre dat zeer specifieke uitdagingen stelt aan traditionele vormen van literatuurdidactiek, maar dat een bepaalde groep van leerlingen misschien wel kan motiveren of dat beter aansluit bij hun leefwereld. Misschien kan de graphic novel voor een groep leerlingen wel een ‘company we keep’ blijken, terwijl de traditionele roman daar voor deze jongeren (voorlopig) nog niet in slaagt. Zoals Stephen Tabachnick stelt in de inleiding tot *Teaching Graphic Novels*: “literature pedagogy now finds itself confronted with highly sophisticated visual as well as textual material that has sprung out of the most unexpected of sources — the comics” (Tabachnick 2009: 1). Strips zijn natuurlijk een voorbeeld bij uitstek van de observatie dat “we are in the midst of a cognitive shift and reading today has become a hybrid textual-visual experience, as witnessed by the inescapable presence of the Internet, Powerpoint, cell phone screens, and the numerous full-color illustrations and photographs now found in newspapers” (id.: 4). De vraag blijft echter hoe al die elementen op een productieve manier ingezet kunnen worden in literatuur- en taalonderwijs. We volgen Hilde Van den Bossche dat je als leraar “met strips [beschikt] ... over mogelijkheden om bij verschillende leergebieden aan te sluiten en zo geïntegreerd te werken: taal, beeld, wereldoriëntatie en muzische vaardigheden. Je spreekt vaardigheden in een breed kader aan en kan op verschillende niveaus werken: beschrijvend, structurend en beoordelend. Kortom: binnen het onderwijs en in de klas is er een relevante en zinvolle plek voor strips.” (Van den Bossche 2010: 51).

Deze integratie is al een kenmerk van het genre van de strip zelf, die beschreven kan worden als een specifieke combinatie van woorden en beelden. De symbiose van deze twee “talen” is vaak de kracht van de strip: “comics are a key instance of the cooperation between different modes in narrative [...] [comics] cut across the categorical distinctions between words and images and their functions” (Kukkonen 2010: 36-37). Anderzijds maakt deze combinatie het ook moeilijk voor lezers die opgevoed zijn met “traditionele” gedrukte teksten: “there is a tendency for readers who come from literary backgrounds to read over design, as though the artwork existed only to render the plot visible ... while readers with design backgrounds often see the art as existing in a narrative void, an end in itself.” (Rosen 2009: 58). Daarenboven dagen strips ook vaak de gewoonten van literaire lezers uit: “comics challenge most of the ways we learned to read: left to right, top to bottom, linearly, and progressively” (ibid.). Men moet, om de strip goed te begrijpen, dus een goede lezer van zowel woord als beeld zijn. Het is eveneens een verandering die lezers ondervinden in het digitale lezen op tablets en computers.

Voor het leren van taal is de combinatie van woord en beeld alvast een voordeel. Stephen Krashen stelt immers dat we taal begrijpen “by utilizing context, extra-linguistic information, and our knowledge of the world” (Krashen 1982: 54). De beelden vormen een context voor, een visualisatie of een verklaring van wat de woorden betekenen: “pictures offer context clues that help make written text and, hence, the words for word study understandable” (Cary 2009: 101). Krashen pleitte zelf voor het gebruik van strips in zijn *The Power of Reading* (2004). Anderen zien strips dan weer als het perfecte gereedschap om “the ambiguity, vagueness and downright sloppiness of spoken English” (Cary 2009: 101) te begrijpen.

Op de relatie tussen literatuur en strips is al vaak gewezen (zie bv. Versaci, *This Book Contains Graphic Language: Comics as Literature*, 2007). Het gebeurt met grote frequentie dat literaire inhoud geadapteerd wordt in strips: vele werken uit de literaire canon werden verstript. In de laatste decennia hebben de makers van *graphic novels* echter hun werk in een nieuwe relatie met literatuur geplaatst. In de Angelsaksische cultuur is er een groeiend aanbod van strips die op complexe wijze verwijzen naar literatuur. Het wordt gekarakteriseerd door een reflectie op oudere genres van zowel strips als literatuur (bv. de queeste of de deconstructie van de superheld in Alan Moore's *Watchmen*), culturele conventies (bv. Amerikaanse waarden) en op narratieve praktijken in het algemeen (bv. het maken van een autobiografie in Alison Bechdel's *Fun Home*). Deze *graphic novels* “foreground these retellings and revisionings, as new writers constantly reinvent characters, the characters’ motivations, their stories, and even their worlds” (Taylor 2009: 172). We vinden hier dus een nieuwe manier om culturele geletterdheid en kennis over een andere cultuur over te dragen.

2.2

Vignette #1: Strips in taalonderwijs

De introductie van de *graphic novel* in het NVT-onderwijs kan dus een belichaming vormen van de idee van meervoudige geletterdheden, en leerlingen motiveren vanuit lectuur die aansluit bij hun leerwereld. Er moet echter steeds een besef zijn van de voor- en nadelen bij de implementatie van nieuwe genres. Daarom zullen we enkele ideeën en suggesties voor de

lespraktijk met strips uit theorie en praktijk geven. We kunnen daarbij verwijzen naar een aantal recente (academische) publicaties, die praktijkvoorbeelden geven van het gebruik van strips in moedertaalverwerving: Stephen E. Tabacknicks *Teaching the Graphic Novel* (2009); Michael Bitz *When Commas Meet Kryptonite* (2010); Katie Monnins *Teaching Graphic Novels* (2009), Stephen Cary's *Going Graphic* (2003); en Jan Cumps en Kurt Morissens' *Laat ze Strips Lezen* (2007).

Eén van de eerste valkuilen zou wel eens de definitie van het genre zelf kunnen blijken. Definities zijn immers steeds tactisch, en verbergen ook waardeoordelen over wat goed is en wat niet. Zo veronderstelt het label 'graphic novel' dat we hier te maken hebben met iets kwalitatiefs beter dan de gewone 'strip'. Verder duidt de term 'graphic novel' zelf op een streven om de kwaliteit van zijn grotere broer, de roman, te bereiken. Douglas Wolk stelt dat "if you try to draw a boundary that includes everything that counts as comics and excludes everything that doesn't, two things happen: first, the medium always wriggles across that boundary, and second, whatever politics are implicit in the definition always boomerang on the definer" (Wolk 2007: 17). Een eerste raad voor leerkrachten is dus "don't get bogged down in definitions" (Witek 2009: 219). Ten tweede is het belangrijk om als leerkracht goed in te schatten welke terminologie de leerlingen moet kennen om de strip te begrijpen en welke termen ze na de les moeten onthouden. Het genre van de strip creëert een eigen discours (net als de roman) en heeft een heel arsenaal aan nieuwe termen. Het is de taak van elke leerkracht om voor zichzelf uit te maken welke van de volgende termen hij dient uit te leggen aan zijn studenten: *panel*, *gutter*, *splash page*, enz.

Concreet vinden we een uitgebreide verzameling aan suggesties voor het onderwijs in de beperkte maar groeiende literatuur over de implementatie van strips. Ten eerste kunnen leerlingen scripts creëren bij 'woordloze' strips in de vorm van een geschreven tekst of een spreekoefening. De afbeeldingen dienen als leidraad en ondersteuning. Tegelijkertijd moeten leerlingen hun capaciteiten voor verhaalanalyse ('wat gebeurt er hier?'), woord/beeldanalyse ('wat wordt er hier afgebeeld?'; 'hoe verhouden mijn woorden zich tot de beelden?') aanwenden en moeten ze letten op de algehele coherentie. Ten tweede kunnen strips gebruikt worden als bestaande "story-boards" voor spreekoefeningen die uitweiden over de inhoud en het verdere verloop van het verhaal. Een derde mogelijkheid is het bedenken van onderschriften bij kortere striptekeningen: deze oefening steunt op het gevoel van de leerlingen voor originaliteit en algemeen begrip van het verhaal en de taal. Een vierde mogelijkheid is de idee van 'opvulling': leerlingen moeten eerder verwijderde tekst uit de tekstballonnen weer opvullen, zodat die past binnen het verhaal. Een moeilijke stap kan zijn om de dialogen of teksten grappig of ironisch te maken: dit dwingt leerlingen na te denken over de combinatie van woorden en beelden. Als laatste mogelijkheid is er de idee om stripadaptaties van literatuur te vergelijken met hun origineel, en te analyseren hoe woord werd omgevormd in beeld: hoe vertelt een schrijver zijn verhaal met woorden; hoe vertelt de tekenaar/scenarist datzelfde verhaal met beelden? Dit zijn allemaal mogelijkheden om vanuit het begrip van verhalen en de motivatie door het lezen leerlingen een extra oefening te geven in het aanleren van een taal.

Twee waarschuwingen zijn hier wel op hun plaats. Veel hangt af van het taalniveau van de leerlingen. Daarnaast kunnen leerkrachten de 'authentieke' inhoud van strips niet op dezelfde

manier gebruiken als de gecontroleerde woordenschat-teksten die men terugvindt in handboeken. Gerichte woordstudie wordt zeer moeilijk wanneer men strips (of enig ander authentiek literair materiaal) gebruikt.

2.3

Vignette #2: Digitalisering in Literatuuronderwijs

We legden al uit dat leerkrachten naast het traditionele boek vaak worden geconfronteerd met nieuwe vormen en contexten waarin we literatuur vandaag terug kunnen vinden (zie ook de populariteit van (literaire) blogs en internetfora, en nieuwe *formats* zoals e-books en apps op tablets). Daarnaast zoekt de ‘gewone’ lezer de relevantie van literatuur en het bijhorende leesplezier niet enkel ‘binnen’, maar ook ‘buiten’ het boek: bv. in digitale of face-to-face leesgroepen. We kunnen stellen dat Wayne C. Booths ideeën hier misschien wel een nieuwe invulling krijgen. De discussies over literatuur, en dus de zoektocht naar de persoonlijke relevantie van literatuur en van leesplezier, vinden we in toenemende mate terug op digitale, sociale leesplatformen. Deze sociale media profileren zich als de plek voor lezers om hun interpretaties en bevindingen te delen (bv. Goodreads, Iedereen Leest,...); zo vormen ze als ware het een “company we keep”.

In onze lessen in de lerarenopleiding voor toekomstige taalleerkrachten aan de Universiteit van Gent introduceren we elk jaar een verhaal (film, roman, of theaterstuk) dat ons helpt om te reflecteren op taal- en literatuuronderwijs en de rol van de leraar in dit proces. We gebruiken dus verhalen die aansluiten bij de (toekomstige) leefwereld van onze studenten: hun werk als taalleerkracht. Onze hypothese bij deze implementaties is steeds dezelfde: “using narratives is an interesting way to invite pre-service teachers to explore their values and to bring these values to full consciousness” (Mottart, Vanhooren, Rutten & Soetaert 2009: 494). Deze aanpak is zeker niet uniek, ook andere lerarenopleiders maken gebruik van verhalen om hun student-leerkrachten op te leiden. Mary Kooy richt in haar lessen ware ‘boekenclubs’ op om zo haar beginnende leerkrachten professionele kennis te laten (co)construeren: “Stories help to structure and make sense of complex teaching worlds as they help to understand what it means to enter the profession” (Kooy 2006: 672). Vooral voor toekomstige taalleerkrachten is deze aanpak gepast, omdat “language teachers have active and lifelong reading stories. They know not only what stories are but understand what stories do. Indeed, many English/Language Arts teachers chose their career because it involves narrative” (id.: 662).

Naast dit idee dat verhalen een gereedschap kunnen zijn om te reflecteren op onderwijs wilden we in 2012 ook Booths idee van de *company we keep* implementeren. Hiervoor maakten we gebruik van het digitale, sociale leesplatform *Bookglutton* (ondertussen buiten werking). Fragmenten uit de roman werden digitaal gescand en online geplaatst. Door passages uit de tekst te selecteren, konden studenten interessante ideeën annoteren met hun eigen bemerkingen en in discussie treden met andere studenten. Deze aanpak is dus zeker ook te transponeren naar het taalonderwijs. In 2012 kozen we voor de roman *Schoolpijn* van Daniel Pennac. Hierin vertelt Pennac zijn eigen verhaal: zijn verleden als slechte leerling en zijn transformatie tot leerkracht Frans. Een rode draad doorheen het boek is het leren van taal, het taalgebruik van leerlingen en leraren (hoe de één praat over de andere), en het

woordgebruik van literatuur, politiek, instituties en commercie. Naast de interessante inhoud zien we de roman ook vaak verschijnen in het onderwijskundig debat (zie Masschelein en Simons 2010): enerzijds om te reflecteren op hoe “werkelijkheid en verwachting conflicteren met grote consequenties voor het plezier in leren van de leerling” (van de Kant & van Stralen 2009: 493), anderzijds om studenten “in te leiden in de pedagogische traditie” (Pols 2011: 34) door te reflecteren over de motivaties van de personages.

In onze lessen lieten we studenten het boek lezen. Ze moesten twee fragmenten kiezen die hen interessant leken: één fragment over onderwijs in het algemeen en één fragment specifiek over taal- en literatuuronderwijs. Daarbij moesten ze de volgende vragen beantwoorden: “a) Analyseer deze representatie van onderwijs in het algemeen en van taal- en literatuuronderwijs specifiek; b) Relateer dit fragment aan inzichten uit theorie en aan je persoonlijke ervaringen; c) Hoe kun je de gedachte dat literatuur een gereedschap kan zijn om te reflecteren over onderwijs zien in de tekst, met aandacht voor zowel negatieve als positieve aspecten?”. Met deze gekozen fragmenten en antwoorden gingen wij dan weer aan de slag. Op het sociale leesplatform *Bookglutton* is het mogelijk om fragmenten op te laden. In een zijpaneel van dit tekstfragment krijg je als gebruiker de mogelijkheid om per paragraaf opmerkingen te schrijven. Samen met collega Joachim Vlieghe plaatsten we de vier populairste fragmenten op deze website, en verdeelden de studenten in vier groepen. Aan de hand van enkele motiverende vragen bij elk van de fragmenten startten we een digitale leesgroep, waarin studenten hun oordeel over *Schoolpijn* konden confronteren met de mening van andere studenten. Door de digitale discussie waren we als lerarenopleiders in staat om Wayne Booths idee van *co-duction* te implementeren en met de tekst als het ware naast ons te reflecteren op taalgebruik in de les, van de leerlingen en de school als instituut.

3

Conclusie

De verschuiving naar het nut van literatuur

Het gebruik van literatuur voor andere doeleinden dan het verkrijgen van een esthetische ervaring werd vaak streng afgekeurd in academische kringen. Daar lijkt de laatste jaren verandering in te komen met de opkomst van heel wat publicaties die breder kijken naar de motivaties van waarom we lezen en naar de effecten van dat lezen. Het is van belang dit meer pragmatische gebruik te zien als een legitieme toevoeging in hoe we literatuur benaderen. In haar boek *Uses of Literature* (2008) plaatst Rita Felski de nood aan een meervoudige opvatting over het ‘gebruik’ van literatuur expliciet in onderwijskundige context: zij ziet grote groepen studenten “migrating in droves toward vocationally oriented degrees in the hope of guaranteeing future incomes to offset sky-rocketing college bills” (Felski 2008: 2). De taak van de taalleerkracht bestaat erin “[to] make a case for the value of what we do” en “[to] come up with rationales for reading and talking about books without reverting to the canon-worship of the past” (ibid.). Dit betekent dat wij, als leerkrachten, een opdracht hebben: “to engage seriously with ordinary motives for reading” (id.: 14). Met andere woorden, wat motiveert lezers om te lezen en wat doet het lezen van literaire verhalen met hen?

De functie die wij in dit artikel hebben proberen naar voren te schuiven is dat literatuur kan fungeren als een bron van kennis: historische kennis, sociale kennis, maar ook – waarom niet – talige kennis. Felski stelt immers dat veel romans net een veelheid aan stemmen en dialogen bevatten: “Immersing themselves in a sea of linguistic styles and registers, [novels] draw attention to idiosyncratic and idiomatic word choices, highlight the rhythms and cadences, stutters and stresses, the quasi-tactile and tangible qualities of particular types of speech. One way literature makes us think is through its exercise of verbal virtuosity, its demand that we adapt our minds to multiple lexicons and modes of expression that encompass alternative ways of making sense of experience” (id: 94). Omdat het juiste verhaal de lezer motiveert om verder te lezen zet het boek de lezer ook aan om de taal, de conventies en de wereld van dat verhaal te willen begrijpen. Daarom kan het lezen van verhalen een motiverende context voor het leren van taal zijn. Zelfs in graphic novels en gedigitaliseerde vormen van literaire discussie zijn er interessante mogelijkheden voor het gebruik van literatuur in taalverwerving. Immers, het is door onze gedeelde drang naar verhalen dat we leren hoe anderen spreken en hoe andere talen werken, en dat alles via lectuur die ons motiveert om met plezier verder te lezen.

Bibliografie

- BEACH, R., D. APPLEMAN, S. HYNDS & J. WILHEM. (2011) *Teaching Literature to Adolescents*. New York: Routledge.
- BITZ, M. (2010) *When Commas Meet Kryptonite: Classroom Lessons from the Comic Book Project*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2010.
- BOOTH, W. C. (1988) *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*. Berkeley: University of California Press.
- BOOTH, W. C. (1998) “The Ethics of Teaching Literature”, in *College English* 61/1: 41-55.
- CARY, S. (2004) *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- CUMPS, J., & K. MORISSENS. (2007) *Laat Ze Strips Lezen!: Informatie En Suggesties Voor School, Thuis En Bibliotheek*. Leuven: Acco.
- FELSKI, R. (2008) *Uses of Literature*. Malden: Blackwell Publishing.
- GUILLORY, J. (1993) *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago: University of Chicago Press.
- HYVÄRINEN, M. (2008). “‘Life as Narrative’ Revisited“, in *Partial Answers: Journal of Literature and the History of Ideas* 6/2: 261-277.
- KOBY, M. (2006) “The Telling Stories of Novice Teachers: Constructing Teacher Knowledge in Book Clubs“, in *Teaching & Teacher Education: an International Journal of Research and Studies* 22/6: 661-674.
- KRASHEN, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. (1989) “We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis“, in *The Modern Language Journal* 73/4: 440-464/

- KRASHEN, S. D. (2003) *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*. Portsmouth: Heinemann.
- KRASHEN, S. D. (2004) *The Power of Reading: Insights from the Research*. Westport: Libraries Unlimited.
- KRESS, G. R. (2003) *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- KUKKONEN, K. (2011) "Comics as a Test Case for Transmedial Narratology", in *Sub-stance* 40/1: 34-52.
- LEHTONEN, M. (2002) "On No Man's Land: Theses on Intermediality", in *Communication Abstracts*. 25/1: 71-84.
- MASSCHELEIN, J., & M. SIMONS. (2010) "The Hatred of Public Schooling: the School as the 'mark' of Democracy", in *Educational Philosophy and Theory* 42: 666-682.
- MONNIN, K. (2010) *Teaching Graphic Novels: Practical Strategies for the Secondary ELA Classroom*. Gainesville: Maupin House Publishing.
- MOTTART, A., S. VANHOOREN, K. RUTTEN, & R. SOETAERT. (2009) "Fictional Narratives As Didactical Tools: Using Frank Mccourt's Teacher Man in Pre-service Teacher Education", in *Educational Studies* 35/5: 493-502.
- NEW LONDON GROUP. (1996) "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures", in *Harvard Educational Review* 66/1; 60-92.
- POLS, W. (2011). "Leraren en hun opleiders. Een pleidooi voor pedagogische professionaliteit", in *Tijdschrift voor lerarenopleiders*: 30-35.
- PROUST, M. (1993) *Over het lezen*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- RICHTER, D. H. (2007) "Keeping Company in Hollywood: Ethical Issues in Nonfiction Film", in *Narrative* 15/2: 140-166.
- ROSEN, E. (2009) "The Narrative Intersection of Image and Text: Teaching Panel Frames in Comics", in Tabachnick (red.) 2009: 58-66.
- ROSENBLATT, L. M. (1995) *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- SMITH, M. W., & J. D. WILHELM. (2010) *Fresh Takes on Teaching Literary Elements: How to Teach What Really Matters About Character, Setting, Point of View, and Theme*. New York: Scholastic.
- TABACHNICK, S. E (red.) (2009) *Teaching the Graphic Novel*. New York: The Modern Language Association of America.
- TAYLOR, L. N. "Snow White in the City: Teaching Fables, Nursery Rhymes, and Revisions in Graphic Novels", Tabachnick (red.) 2009: 172-178.
- VERSACI, R. (2007) *This Book Contains Graphic Language: Comics As Literature*. New York: Continuum.
- VAN DE KANT, H., & G. VAN STRALEN (2009). "Van etter naar spetter", in *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*: 493-501.
- VAN DEN BOSSCHE, H. (2010) "Strips in de klas? Ja, hoor! Strips in het onderwijs en in de klas", in *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs* 1/1: 50-55.
- WILHELM, J. D. (2007) *Engaging Readers & Writers with Inquiry: Promoting Deep Understandings in Language Arts and the Content Areas with Guiding Questions*. New York: Scholastic.
- WITEK, J. "Seven Ways I Don't Teach Comics", in Tabachnick (red.) 2009: 217-222.

n/f 13

WOLK, D. (2007) *Reading Comics: How Graphic Novels Work and What They Mean*.
Cambridge: Da Capo Press.