

# **De representatie van Cultuur & Educatie als Cultuureducatie. Een onderwijskundige verkenning.**

Kris Rutten

Universiteit Gent

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Vakgroep Onderwijskunde

## **1. Inleiding**

In deze paper presenteren we de resultaten van een onderzoek- en onderwijsproject dat uitgevoerd werd aan de Universiteit Gent bij studenten uit de lerarenopleiding en de pedagogische wetenschappen. Via *literacy narratives* (verhalen waarin de hoofdpersonages ‘geletterd’ worden: gaande van het leren schrijven & lezen tot het leren waarderen van literatuur) stellen we een aantal centrale onderzoeksvragen: hoe worden cultuur- en literatuuronderwijs (en de lesgevers) gerepresenteerd in fictie? Hoe kunnen dergelijke narratieven aan bod komen in onderwijs? Welke specifieke kennis en betekenisgeving worden hierbij geconstrueerd? In het eerste deel presenteren we een aantal theoretische inzichten rond cultuur & educatie in het algemeen en culturele geletterdheid in het bijzonder. Vanuit methodologisch perspectief focussen we op het werk van Jerome Bruner (‘narrative thinking as a distinct mode of thought’) en Kenneth Burke (‘dramatism’). Beide perspectieven vormen samen een dramatisch/ narratieve benadering. In het tweede deel gaan we in op het design en de voorlopige resultaten van een casestudy binnen onze eigen onderwijsopdracht: een introductie van *literacy narratives* binnen de lerarenopleiding en de pedagogische wetenschappen. In deze paper focussen we op de film *The History Boys* (uitgebracht in 2006, naar een gelijknamig toneelstuk van Alan Bennet uit 2004). In het laatste deel bespreken we wat we geleerd hebben uit dit onderzoek- en onderwijsproject.

## **2. Theoretische perspectieven**

### ***2.1 Cultuur & Educatie***

Het lijkt vandaag bon ton – zowel in de massamedia als in academische publicaties – om te klagen over de achteruitgang van de ‘culturele geletterdheid’ in onze maatschappij. Vaak wordt

het onderwijs de schuld gegeven voor de achteruitgang in kennis over Kunst & Cultuur (klassieke muziek, theater, geschiedenis, beeldende kunst etc) en wordt van het onderwijs ook een oplossing verwacht.

In elk geval constateren we een groeiende klaagcultuur:

‘Het vervagen van normen en waarden, het verdwijnen van gedeelde kennis en Bildung... de westerse cultuur heeft een klaagcultuur ontwikkeld over haar eigen teloorgang.’  
(Soetaert 2006: 11)

Cultuurcritici denken vaak met heimwee terug aan een traditioneel onderwijsmodel waarin de kennis van de elitaire cultuur en de literaire canon centraal stond.

In *De Cultuur van het Lezen* schetst Ronald Soetaert (2006) hoe het traditionele moedertaal- en literatuuronderwijs na de Tweede Wereldoorlog kritisch gecorrigeerd werd waardoor er een debat tussen traditie en vernieuwing losbarste. De sterke vernieuwingsbeweging in het onderwijs in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw richtte zich tegen het traditionele cultuur- en literatuuronderwijs waarbij zowel de inhoud (pure feitenkennis) als de methode (steriel doceren) bekritiseerd werden. De vernieuwingsbeweging pleitte tegen kennisgericht en voor meer leerlinggericht onderwijs. Zo ontstond een soort van slingerbeweging waarbij de overdreven focus op kennisgerichtheid vervangen werd door een overdreven focus op leerlinggerichtheid.

Zoals Soetaert (2006) stelt is het duidelijk dat een keuze tussen één van deze tegenstellingen niet zinvol is. Een exclusieve focus op kennisoverdracht kan tot gevolg hebben dat veel leerlingen afhaken en een exclusieve leerlinggerichte focus kan een afnemende kennis en competentie tot gevolg hebben. Hij verwijst hierbij naar de ‘triadische structuur’ van Immelman (1977) waarbij opvoeding tot stand komt vanuit de opvoeder, het kind en de kennis die door het “kennisverantwoordend inleiden” van de eerste en het “kennisverantwoording vragen” van de tweede met elkaar verbonden zijn. Dit inzicht zou de tegenstelling tussen ‘leerlinggericht’ en ‘leerstofgericht’ kunnen relativeren.

Toch blijven veel (toekomstige) leerkrachten met een groot aantal theoretische en praktische problemen zitten. De vraag die zich aandient is hoe we in de opleiding van leerkrachten (taal- en

literatuuronderwijs, kunstgeschiedenis, geschiedenis) de confrontatie tussen traditie en vernieuwing op gang brengen en welke argumenten tellen in het debat.

## **2.2 Geletterdheid**

Het begrip ‘geletterdheid’ wordt vaak gedefinieerd vanuit een aantal extremen: van de basisvaardigheden lezen en schrijven tot het lezen van hoogstaande literatuur. Geletterdheid kan ook ‘breder’ omschreven worden, namelijk als de competentie om te kunnen deelnemen aan het gesprek binnen een bepaalde ‘discoussgemeenschap’. We verwijzen hiermee naar een aantal algemene perspectieven van de New Literacy Studies (Street 1995; Heath 1983) die een interessant uitgangspunt bieden.

Geletterdheid dient ruimer gezien te worden dan enkel de vaardigheid om te kunnen lezen en schrijven. Gee (2005: 7) stelt dat geletterdheid niet enkel draait om ‘taal’, maar ook om ‘other stuff’: *‘which includes body language, gestures, actions, symbols, tools, technologies, values, attitudes, beliefs and emotions’*. Om deel te kunnen nemen aan een bepaalde groep of discoussgemeenschap moeten we door onze manier van praten en handelen een bepaalde rol aannemen die anderen zullen herkennen en erkennen, zoals in een toneelstuk waarin een acteur zijn ‘tekst’ en de ‘rekwisieten’ moet gebruiken om een ‘rol’ van betekenis te spelen (*‘a socially meaningful role in a socially meaningful play’*).

Dit laatste proces omschrijft James Gee met het concept Discourse (met grote D) en hij verwijst naar een *‘whole way of being in the world’* (Gee 2005: 7). In het dagelijkse leven leren mensen om verschillende ‘Discourses’ (of Geletterdheden) te gebruiken en op die manier behoren ze tot verschillende sociale groepen met elk hun eigen taal en symbolengebruik.

Om te kunnen deelnemen aan een specifieke sociale groep (discoussgemeenschap) hebben we dus nood aan een specifieke geletterdheid of een *identity toolkit*. Deze metafoer van een tool/ gereedschap impliceert dat we aandacht moeten besteden aan de ‘culturele’ tools (tekens, symbolen, artefacten) waarmee we betekenis creëren (Vygotski in Wertsch 1985).

Vanuit een cultureel/ sociaal psychologische achtergrond maakt Jerome Bruner dezelfde bedenking:

‘culture depends upon shared meanings and shared concepts and depends as well upon shared modes of discourse for negotiating differences in meaning and interpretation’ (Bruner 1990: 25).

Kennis van een bepaald discours of een bepaalde geletterdheid is dus belangrijk om bepaalde betekenissen te begrijpen of over verschillen in betekenis te kunnen ‘onderhandelen’. Dit geldt bijvoorbeeld om te kunnen deelnemen aan een academische cultuur maar evengoed om te kunnen deelnemen aan verschillende culturele groepen of subculturen. In wat volgt bespreken we wat deze inzichten kunnen betekenen voor schoolse en academische geletterdheid (met een nadruk op culturele geletterdheid).

### ***2.3 Academische Geletterdheid***

Om een beter zicht te krijgen op hoe culturele vorming tot stand komt moeten we aandacht schenken aan de socio-culturele context van schoolse en academische geletterdheid. Bewustwording van de codes en conventies in die specifieke discoursgemeenschappen lijkt ons essentieel voor zowel lesgevers als studenten om zo zicht te krijgen op wat het betekent om ‘academisch’ geletterd te zijn.

In *Clueless in Academe* onderzoekt Gerald Graff (2003) de academische wereld vanuit een cultureel-antropologisch perspectief. Hij stelt vast dat studenten (en buitenstaanders in het algemeen) zich vaak spoorloos (clueless) voelen bij een confrontatie met de academische wereld. Het gaat hierbij om het aanleren van een specifieke geletterdheid, een proces dat door Graff wordt omschreven als het toetreden tot een exclusieve club. Centraal staat voor Graff het leren deelnemen aan dergelijke gemeenschappen door bewustwording van codes en dat laatste kan ook omschreven worden als een vorm van demystificatie.

‘Somehow, somewhere, young people need to join, if only part-time, the club we belong to. That’s more important than the particulars of what they learn’ (Graff 2003: 22).

In de academische wereld staat wat Graff *arguespeak* noemt centraal. Met dat concept beklemtoont hij het belang dat argumenteren speelt zowel in de academische gemeenschap als in het dagelijks leven.

Graff besluit eveneens dat de academische wereld aantrekkelijk blijkt te zijn voor het grote publiek. Een publiek dat gefascineerd is door verhalen waarin het proces van geletterdheidswording gepresenteerd wordt:

‘[this] 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, as well as TV series from *The White Shadow* to *The Education of Max Bickford*’ (Graff 2003: 19).

De films die Graff vermeldt kunnen omschreven worden als *literacy narratives*. Deze narratieven kunnen interessante ‘plekken’ zijn om te reflecteren en te discussiëren over academische/schoolse/ culturele geletterdheid. Op basis van wat we hierboven beschreven hebben concluderen we dat leerkrachten (in opleiding) zich bewust moeten worden van hun ‘artspeak’, de verschillende manieren waarop zij over kunst en cultuur kunnen spreken. Die bewustwording kan verlopen via theoretische modellen maar ook via verhalen (in de ruimste betekenis van het woord. We argumenteren dat ‘literacy narratives’ ons een ‘etnografisch’ perspectief op de constructie van geletterdheid bieden en daarom een zeer bruikbaar ‘tool’ zijn voor ons onderwijs. In wat volgt gaan we eerst dieper in op het belang van narratieven.

#### **2.4 Verhalen als tool**

Gee (1999) stelt dat narratief onderzoek als onderzoeksdomein een belangrijke bron van inspiratie is geweest voor de theorie en het onderzoek rond geletterdheid dat we hierboven beschreven hebben. Zijn argument is ingebed in een antropologisch perspectief: verhalen worden meer en meer erkend als een belangrijke bron van zin- en betekenisgeving. Verhalen zorgen voor socialisatie en creëren lidmaatschap van een bepaalde (discours)gemeenschap. Verhalen kunnen op die manier gezien worden als een ‘tool’ voor geletterdheidverwerving.

In *Actual Minds, Possible Worlds* beschrijft Jerome Bruner (1986) twee manieren om de werkelijkheid te benaderen (‘two modes of thought’): een logisch wetenschappelijke versus een narratieve benadering.

‘each providing distinctive ways of ordering experience, of constructing reality. The two (though complementary) are irreducible to one another’ (Bruner 1986: 11).

De narratieve wending is ingebed in een postmoderne wending die gekenmerkt wordt door wat Lyotard als het einde van de Grote Verhalen (master narratives) beschreef. Hiermee verwijst hij naar algemeen aanvaarde collectieve betekenissystemen: ideologie, religie, nationalisme etc. Deze wending impliceert echter niet dat ‘narratieven’ verdwenen zouden zijn. Integendeel, ‘kleine verhalen’ worden meer en meer beschouwd als een tool/ gereedschap waarmee mensen betekenis creëren. Vanuit een filosofisch perspectief beschrijft Rorty een verschuiving ‘against theory and towards narrative’ (1989: xvi), gecombineerd met de vaststelling dat het begrip ‘literatuur’ uitgebreid dient te worden tot verschillende andere genres: theater, films etc.

We verwijzen nogmaals naar Gee die het belang van verhalen benadrukt in zijn onderzoek naar geletterdheid:

‘people make sense of their experiences of other people and the world by emplotting them in terms of socially and culturally specific stories, stories which are supported by the social practices, rituals, texts, and other media representations of specific social groups and cultures’ (Gee 1999: 2).

## ***2.5 Drama als tool***

Taal en andere tekensystemen zijn essentieel om het menselijke bestaan te begrijpen.

‘conscious human beings communicate via signs, as uniquely gifted symbol users, while other animals – even cells – unconsciously emit and respond to signals’ (Stables 2006: 5).

De tekens die we gebruiken hebben dus een symbolische betekenis. Brummett omschrijft het gebruik van deze symbolen zelfs als onze meest fundamentele realiteit :

‘the most fundamental reality is the symbols we use, especially the larger structures, such as drama or narrative, into which these symbols are arranged’ (Brummett 2006: 179)

Vanuit deze nadruk op het gebruik van symbolen pleiten we er voor om verhalen retorisch te benaderen. Een belangrijk auteur die het belang van verhalen heeft benaderd vanuit een retorisch

perspectief is Kenneth Burke (Burke 1969 [1945]). De theorie van Burke is zeer uitgebreid en laat zich moeilijk samenvatten, maar voor onderzoekers die geïnteresseerd zijn in de narratieve wending biedt zijn werk zowel een theoretisch als een praktisch perspectief. De focus van Burke is retorisch, met bijzondere aandacht voor de manier waarop ‘taal’ een centrale rol speelt in de constructie van de werkelijkheid. Dit retorische perspectief is ingebed in de vaststelling dat het leven zelf als een theater (drama) kan beschreven worden en onze handelingen als opvoeringen gezien kunnen worden.

In het artikel *Rethinking Literacy Studies* brengt Richard Kelder (1996) deze inzichten rond geletterdheid, retoriek en het belang van symbolen samen (verwijzend naar de dialoog tussen Dell Hymes en Kenneth Burke):

‘Dell Hymes [1974] considered Kenneth Burke's concept of *language as symbolic action* a fruitful starting place for what he called a form of *linguistic ethnography*: an ethnography of symbolic forms (myth, ritual, song, chant, dance, and the like, and the subtler forms of daily life), and the analysis of the patterns of language use...’ (Kelder 1996: 3).

Eén van deze symbolische vormen is het narratieve. Specifiek in deze paper focussen we op *literacy narratives*.

## **2.6 Literacy Narratives**

Eldred en Mortensen (1992) omschrijven *literacy narratives* (geletterdheidsnarratieven) als verhalen die de rol van ‘taal’ en ‘geletterdheid’ thematiseren. Vaak spelen de belangrijkste scènes zich af in een school of in een klaslokaal. Dergelijke narratieven kunnen ‘stereotiepe’ opvattingen over geletterdheid bevestigen of juist tegenspreken. Keroes vult dit aan door *literacy narratives* te omschrijven als:

‘stories that place a struggle over language or a characters’ choice to become literate at the centre of the plot’ (Keroes 1999: 106).

Volgens Solliday (1994) kunnen *literacy narratives* ons een ethnografische blik op geletterdheid en geletterdheidsverwerving bieden aangezien ze dat proces vaak problematiseren en op die

manier als iets ‘onnatuurlijk’ presenteren waardoor ze ons bewust maken van het feit dat geletterdheidsverwerving geen neutraal proces is. Net zoals een etnograaf zal de schrijver/ auteur van een dergelijk verhaal een bepaalde situatie of handeling die vaak als neutraal wordt beschouwd, als een ‘social meaningful drama’ presenteren. *Literacy narratives* presenteren het verwerven van geletterdheid vaak als een soort ‘overgangsrитуeel’. Dergelijke verhalen zijn dan ook:

‘places where writers explore what Victor Turner calls liminal crossings between worlds. In focusing upon those moments when the self is on the threshold of possible intellectual, social, and emotional development, literacy narratives become sites of self-translation where writers can articulate the meanings and the consequences of their passages between language worlds’ (Soliday 1994: 511).

Ze beklemtoont een gemeenschappelijk doel van de romanschrijver en de etnograaf:

‘the ethnographer shares with the novelist (...) one of narratives most traditional uses, (...) making the common event uncommon and hence defamiliarizing quotidian reality’ (Soliday 1994: 514).

In recente discussies over etnografie wordt de grens tussen etnografie en literatuur (in ons geval literatuur/ film/ theater) meer en meer in vraag gesteld of geproblematiseerd. Sommige etnografen benadrukken de verschillen tussen de academische discipline en literatuur, andere leggen de nadruk op de gelijkenissen. Janet Tallman (2002: 11) omschrijft het verschil tussen de etnograaf en de romanschrijver als ‘somewhat artificial’ omdat in veel opzichten ‘they are similar’:

‘Both attempt to put into words the results of their observations and their ruminations on what they have observed. Both tend to stand apart, consciously marginalized vis-à-vis the cultures they describe, self-alienated, disciplining themselves to make the familiar strange and the strange familiar’.

Onze onderwijskundige verkenning is gebaseerd op dit laatste perspectief:

‘developing increased meta-awareness of dominant cultural practices within our societies and of the cultural practices of others’ (Stables 2001: 254).

We beweren niet dat literatuur/ film en antropologie/ etnografie hetzelfde zijn, maar we onderzoeken hoe een narratieve, antropologische, linguïstische, retorische wending geïntroduceerd kan worden in het onderwijs. Vanuit dit perspectief introduceren we de student-als-onderzoeker en de student-als-antropoloog.

In wat volgt bespreken we een educatief project waarin we studenten aan de hand van *literacy narratives* confronteren met het complexe proces van het verwerven van culturele geletterdheid.

### 3. Case Study

#### 3.1 Design

Aan de Universiteit Gent onderzoeken we hoe verhalen in diverse disciplines kunnen ingezet worden via onderwijsprojecten. De centrale onderzoeksvragen zijn: Wat kunnen we leren van narratieven? Hoe kunnen narratieven ingezet worden in onderwijs? Welke specifieke kennis- en betekenisconstructie komt hierbij tot stand? Centraal staat de ontwikkeling van een onderwijs- en onderzoeksdesign dat telkens in een aantal disciplines geïntroduceerd wordt.

Algemeen design:

1. Selectie van narratieven (uit theater, film, literatuur) met een focus op interessante scènes voor een specifiek domein/probleemgebied;
2. implementeren van deze inhoud in een onderwijsomgeving (opzetten van discussies met studenten via opdrachten);
3. verder uitbreiden van de narratieven (zie 1) via intertekstuele links (inbreng van de studenten);
4. confrontatie van de inzichten uit de vorige fases met terugkoppeling naar narratieven uit eigen ervaring en/of praktijk van de studenten.

Deze centrale onderzoeksvragen worden onderzocht binnen kennisgebieden/opleidingsonderdelen aan de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent. Zo werden projecten opgezet binnen diverse opleidingsonderdelen; Sociaal werk: confrontatie met narratieven waarin de relatie tussen kunst en engagement geproblematiseerd wordt (zie Rutten, Soetaert & Mottart 2007); Lerarenopleiding: confrontatie met narratieven waarin de verhouding leraar-leerling centraal staat; Cultuurstudies: confrontaties met science-fiction narratieven waarin de toekomst van de cultuur centraal staat (zie Rutten, Soetaert & Verdoodt 2006); Jeugdculturen: confrontatie met narratieven waarin jongeren betekenis creëren (zie Soetaert & Rutten 2006) etc.

In wat volgt bespreken we de film *The History Boys* (naar een gelijknamig toneelstuk van de Engelse schrijver Alan Bennet) op basis van de theoretische perspectieven die we hierboven beschreven hebben en introduceren we een curriculum dat we ontwikkeld hebben om studenten een metaperspectief te geven op cultuureducatie (wat gebeurt er wanneer ze toetreden tot de club?). Voor deze casestudy werd het design geïmplementeerd in de lerarenopleiding. De film *The History Boys* is een *literacy narrative* dat zeer bruikbaar is om te reflecteren op schoolse/ academische/ culturele geletterdheid. We focusten op de volgende drie stappen:

1. Discussie met de studenten gebaseerd op specifieke scènes uit de film.
2. Verdere bespreking en vergelijking met andere (soortgelijke) narratieven.
3. Confrontatie van de inzichten uit 1 en 2 met persoonlijke verhalen/ ervaringen.

In wat volgt focussen we op de eerste stap. We introduceren de film *The History Boys* en we bespreken een aantal thema's die we centraal stellen in onze reflectie. We onderzoeken een aantal centrale tegenstellingen en confronteren die met commentaren op de film (zowel van professionele critici als van bloggers), de reacties van onze studenten en de bespreking van het verhaal door de auteur zelf. We baseren ons hiervoor op de film en de toneeltekst van de hand van Alan Bennet (Bennet 2004).

Methodologisch analyseren we het discours vanuit een retorisch perspectief (Burke 1968; Edwards e.a. 2004). Vanuit dit retorisch perspectief besteden we concreet aandacht aan de beeldvorming/representatie van de specifieke personages en situaties, de interpretatieve repertoires die door de verschillende acteurs gebruikt worden, de metaforen waarrond betekenissen worden geconstrueerd en tot slot de binaire opposities die binnen het verhaal worden gehanteerd.

## **3.2 *History Boys***

### 3.2.1 Synthese

Het verhaal speelt zich af in een middelbare school in het Verenigd Koninkrijk van de jaren '80. Een groep van 8 jongens haalt de hoogste scores op de eindexamens en blijven een extra semester om zich voor te bereiden op de toelatingsexamens tot de prestigieuze universiteiten Oxford en

Cambridge. Ze krijgen les van Mrs. Lintott in Geschiedenis en van Mr. Hector in General Studies. Het schoolhoofd – die gebrand is op het prestige dat de toelating van de jongens tot ‘oxbridge’ voor zijn school zou betekenen - is er echter niet gerust in en schakelt de jonge leerkracht Mr. Irwin in (zelf afgestudeerd aan Oxford). Mr. Irwin moet de jongens ‘bijschaven’ en hen op die manier zo goed mogelijk voorbereiden op de ingangsexamens.

**HEADMASTER:** Otherwise all bright. But they need polish. Edge. Your job.

Mr. Irwin tracht de leerlingen voor te bereiden door hen retorische inzichten bij te brengen. Hij leert hen historische feiten te gebruiken om effect te sorteren, bijvoorbeeld door af te stappen van stereotiepe opvattingen. Voor Mr. Hector is het ideaal echter de traditionele Bildung waarin het belang van literatuur een grote rol speelt.

We geven een typerende uitspraak van beide personages:

**HECTOR:** The best moments in reading are when you come across something - a thought, a feeling, a way of looking at things - that you'd thought special, particular to you. And here it is, set down by someone else, a person you've never met, maybe even someone long dead. And it's as if a hand has come out, and taken yours.

**IRWIN:** The wrong end of the stick is the right one. A question has a front door and a back door. Go in the back, or better still, the side. Flee the crowd. Follow Orwell. Be perverse. And since I mention Orwell, take Stalin. Generally agreed to be a monster, and rightly. So dissent. Find something, anything, to say in his defence.

Wanneer het schoolhoofd te weten komt dat Mr. Hector de jongens regelmatig betast terwijl hij hen een lift naar huis geeft (de jongeren blijken er zelf niet zo heel veel aanstoot aan te nemen) dringt hij bij hem aan om vervroegd op pensioen te gaan. Die tweede belangrijke verhaallijn is het taboe rond de erotische relatie tussen een leerkracht en zijn leerlingen. In de context van deze paper zullen we daar echter niet verder op in gaan<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Voor een uitwerking van dit thema, zie Van Boxtael, A. (2008). Oneerbare voorstellen op school: erotische relaties tussen leerkrachten en leerlingen in film. Universiteit Gent: Scriptie neergelegd tot het behalen van de graad van licentiaat in de pedagogische wetenschappen, optie onderwijspedagogiek.

Na de uitgebreide voorbereiding door de drie leerkrachten leggen de jongens hun toelatingsexamen af en ze blijken allemaal geslaagd te zijn. Het verhaal eindigt met de dood van Mr. Hector die bij een verkeersongeluk om het leven komt. Op de begrafenis mijmert Mrs. Lintott over wat er van de jongens zal komen. Via een *flashforward* komen we te weten hoe ze al de kennis die ze opgedaan hebben tijdens de lessen op school gebruikt hebben in hun latere leven.

### 3.2.2 Cultuur & Onderwijs

#### Onderwijs

Heel wat thema's komen aan bod in de film. We zijn specifiek geïnteresseerd in wat we uit de film kunnen leren over onderwijs. Films worden trouwens steeds meer gebruikt als een motiverende inleiding op een specifiek te behandelen thema. Een interessant perspectief wordt beschreven in de blog van een beroepsopleider<sup>2</sup>:

Boeiend zijn de verschillende onderwijsparadigma's die naar voren komen. Oud leren, nieuw leren en schijnleren, alles komt voorbij. Het gaat over leren, over waarheid en kennis, over spelen en presteren, over vriendschap, over professionaliteit en over schoolleiderschap. En over nog veel meer. Volgens mij wordt mooi geïllustreerd hoe verschillende vormen van leren elkaar niet hoeven te bijten, maar juist complementair kunnen zijn aan elkaar. Boeiend zijn ook de fricties tussen de leraren en de schoolleider en de relaties tussen docenten en een klas. Tegelijk karikaturaal en treffend is de dadendrang van de schoolleider, nauwelijks geïnteresseerd in het onderwijs zelf en niet geïnteresseerd in dat wat hij niet kan kwantificeren.

Inderdaad, in een gesprek met Mrs. Lintott komen we te weten wat het schoolhoofd vindt van de lessen van Mr. Hector:

**HEADMASTER:** Shall I tell you what is wrong with Hector as a teacher? It isn't that he doesn't produce results. He does. But they are unpredictable and unquantifiable and in the current educational climate that is no use. He may well be doing his job, but there is no method that I know of that enables me to assess the job that he is doing. There is

---

<sup>2</sup> Retrieved 23/05/2008 from <http://beroepsopleider.web-log.nl/>

inspiration, certainly, but how do I quantify that? And he has no notion of boundaries. A few weeks ago I caught him teaching French. French!

Centraal staat zoals gezegd de tegenstelling tussen de twee leerstijlen die gerepresenteerd worden in de personages van de twee leerkrachten Mr. Hector en Mr. Irwin die voor een totaal andere manier van lesgeven staan en een verschillende visie hebben op wat belangrijk is. Voor Hector staat algemene vorming en Bildung centraal en voor Irwin gaat het om vaardigheden – trucs – om zichzelf te ‘verkopen’ op het examen. Hij benadrukt dat originaliteit en het bieden van een ander of tegendraads perspectief bij het schrijven van een essay even belangrijk, zo mogelijk nog belangrijker, zijn. Het zijn twee extreme posities die elkaar in de film aanvullen.

Op basis van deze twee personages komen in de film een aantal centrale binaire opposities<sup>3</sup> naar voren:

Hector *versus* Irwin  
Sheffield *versus* Oxford  
Algemene vorming *versus* teaching to the test  
Welzijnsgericht *versus* Resultaatsgericht  
Willekeurig *versus* gefocust  
Bildung *versus* instrumentele toepassing van kunst en cultuur  
Proces *versus* Product  
...

Ook in de recenties wordt deze confrontatie belicht. Zo omschrijft een journalist van het Los Angeles Journal<sup>4</sup> de tegenstelling tussen Hector en Irwin als volgt:

Set in a boy's Sixth Form Catholic College in Thatcherian England, *The History Boys* concerns the colorful, corpulent Hector, an eccentric freewheeler of an English professor whose 'subjunctive' approach to teaching (which often involves more song and play than writing essays) is based largely upon his distaste of exams, which he finds indecent, and a

---

<sup>3</sup> Zie ook Van Boxtael, A. (2008).

<sup>4</sup> Retrieved 23/05/2008 from <http://www.losangelesjournal.com/new/print.php?id=553>

personal desire to make an impression on his students which will last their lifetime. His professional nemesis Irwin is, in addition to being Hector's physical opposite, a history professor whose practical teaching methods focus sternly on the lip-service required to get his students to pass the Oxford and Cambridge entrance exams (as is the ultimate purpose of Sixth Form) by urging them to distance themselves from long held convictions; in Irwin's classroom Stalin could well have been a good guy and the Holocaust can be spoken of with shocking informality. Both sides present valid arguments. It's this (here's that word again) dichotomy that makes The History Boys what other Professor/Pupil vehicles wish they could be: profound.

Verschillende reviewers en bloggers<sup>5</sup> verwijzen naar de centrale tegenstelling tussen Mr. Irwin en Mr. Hector:

The central conflict in the play is between Hector, a teacher of about 60 who 'merely' provides 'inspiration,' which the headmaster considers 'unquantifiable' and therefore insufficient, and Irwin, a young man in his twenties, who views education as a 'performance', where the primary goal is to satisfy the requirements of the system as it exists, solely so that one may be successful.

Een andere blogger<sup>6</sup> schrijft over deze tegenstelling het volgende:

In the play, two teachers, Hector and Irwin, exhibit very different ideas of what makes for good scholarship. Hector is of the opinion that the only way to get something out of the boys of any value is to fill their heads with Auden and Housman and the like, and simply skim from the top of what will be a marvelous collection of quotations and memorized couplets. Irwin believes that all of that is rubbish and what is important is contrarian thinking, a sort of method without content that seeks mainly to surprise and provoke.

De schrijver Alan Bennet getuigt zelf dat hij vooral twee verschillende vormen van onderwijs wil thematiseren via deze twee personages:

---

<sup>5</sup> Retrieved 23/05/2008 from <http://dembekenelm.wordpress.com/2008/03/24/passing-on-the-sense-of-wonder/>

<sup>6</sup> Retrieved 23/05/2008 from [http://thelittlegreenblog.blogspot.com/2006\\_08\\_01\\_archive.html](http://thelittlegreenblog.blogspot.com/2006_08_01_archive.html)

‘It seemed to me to be about two sorts of teaching – or two teachers, anyway (characters are always more important than themes), who were teaching more or less in the present’ (Bennet 2004: xix)

Ook onze studenten zagen de tegenstelling tussen de twee onderwijsvormen als een centraal thema:

In de film zien we hoe twee visies op onderwijs gekoppeld worden aan onderscheiden lesstijlen. De twee onderwijsvisies worden met elkaar geconfronteerd in een debat over de holocaust: in hoeverre kan de geschiedenis van de holocaust worden geschreven als een ‘andere historische gebeurtenis’ of is het mogelijk om een dieper inzicht te verwerven in dit drama dat voorbij het louter narratieve reikt?

Aangezien de twee verschillende visies op onderwijs zeer duidelijk naar voren komen in de twee personages wijzen sommige studenten ook op de ‘relativiteit’ van die standpunten.

In de film komt heel duidelijk naar voren dat elke leerkracht zijn eigen onderwijsmethode heeft. De ene focust zich vooral op leerinhouden, wat we vooral zien bij Hector, die zijn leerlingen gedichten uit het hoofd laat leren zonder verdere duiding (met het motto: het is normaal dat je poëzie niet begrijpt). De andere legt zich er vooral op toe om de leerlingen vaardigheden bij te brengen, wat tot in het uiterste getrokken wordt bij Irwin, die de kritische geest van de studenten zozeer wil aanscherpen dat elk onderwerp volledig onderuit gehaald wordt. De film plaatst twee personages diametraal tegenover elkaar om het thema aan te kaarten. Dit wordt nog verscherpt door de achtergrond van de leerkrachten in beeld te brengen: de ene is een oudere man, de andere een pas afgestudeerde. Door deze verhaaltechniek wordt het voor de kijker duidelijk dat beide onderwijsmethodes in radicale vorm tot een belachelijk karikatuur verworden van wat de bedoeling van onderwijs eigenlijk is.

Via het narratieve blijkt dus het rigide theoretische standpunt gecorrigeerd te worden.

Cultuureducatie

Niet alleen de manier van onderwijzen, maar ook de functie van taal en literatuur wordt door beide lesgevers anders ingevuld. Mr. Hector ziet taal en literatuur als iets hoog en verheven, in tegenstelling tot Mr. Irwin die literatuur vooral instrumenteel benadert, bv. het citeren van literatuur of poëzie in een essay om de lezer te overtuigen of te imponeren. De binaire oppositie tussen Hoge en Lage cultuur die men zou verwachten op basis van beide personages blijkt echter niet volledig door te werken. Zo confronteert Hector de literatuur en poëzie die hij doceert vaak ook met fragmenten uit de populaire cultuur die hij de jongens laat naspelen. We komen hier verder nog op terug. De belangrijkste oppositie focust zich op de functie die aan kunst en cultuur (in dit geval literatuur) wordt toegekend. Voor Hector dienen de lessen in General Studies om de jongens 'meer mens' te maken ('more rounded human beings'). De nadruk ligt dan ook eerder op het proces en niet zo zeer het 'effect' of het 'product' van zijn lessen. Irwin daarentegen focust op meetbaarheid. Het effect, het uiteindelijke resultaat van zijn lessen staat centraal, namelijk slagen voor het toelatingsexamen voor prestigieuze universiteiten zoals Oxford en Cambridge ('It's the hot ticket'). We zien dus een belangeloos/onmeetbaar/procesmatig (Hector) versus een toegepast/meetbaar/resultaatgericht (Irwin) perspectief op de 'functie' van cultuureducatie. Dient culturele geletterdheid om te slagen voor het leven of om te slagen voor het examen?

We vergelijken een gesprek tussen Hector en een student enerzijds en Irwin en een student anderzijds:

**IRWIN:** Siegfried Sassoon was a good officer. Saint Wilfred Owen couldn't wait to get back to his company. Both of them surprisingly bloodthirsty. Poetry is good up to a point.  
Adds flavour.

**TIMMS:** Oh no, sir. With respect, can I stop you? No, with a poem or any work of art we can never say 'in other words'. If it is a work of art there are no other words.

**TIMMS:** Sir. I don't always understand poetry.

**HECTOR:** You don't always understand it? Timms, I never understand it. But learn it now, know it now and you'll understand it whenever.

**TIMMS:** I don't see how we can understand it. Most of the stuff poetry's about hasn't happened to us yet.

**HECTOR:** But it will, Timms. It will. And then you will have the antidote ready! Grief. Happiness. Even when you're dying. We're making your deathbeds here, boys.

Een student beschrijft deze tegenstelling als volgt:

We zien een contrast tussen Hector en Irwin. Hector vindt kennis en waarheid belangrijk bij literatuur. Irwin gebruikt literatuur op een pragmatische manier door bijvoorbeeld citaten te gebruiken die examinatoren zullen verbazen of verrassen. Irwin raadt zijn studenten ook aan om het niet over theater te hebben omdat de examinatoren dat meestal 'a waste of time' vinden.

Andere studenten leggen vooral de nadruk op de positie die Mr. Hector inneemt ten aanzien van het verhevene van poëzie:

Volgens Hector is de belangrijkste functie van literatuur een meerwaarde geven voor hun emotionele welbevinden. Als ze geraakt worden door iets dat een ander persoon heeft geschreven is dat volgens hem het toppunt van literatuur

### 3.2.3 Entering the club

We presenteerden het werk van Gerald Graff rond *Clueless in Academe* als een interessant perspectief op academische geletterdheid. Ook de film lijkt een commentaar te geven op het toetreden tot de 'club'. Twee visies worden gepresenteerd op dit toetreden: louter op basis van feitelijke kennis of door de examens te benaderen als een spel (game) waarin men kan slagen als men de spelregels kent. De concepten 'club' en 'game' krijgen hier een pragmatische tot cynische connotatie. Naarmate de film vordert zien we de studenten vooral aanleunen bij dit tweede perspectief.

**SCRIPPS:** But what has truth got to do with it? I thought that we'd already decided that for the purposes of this examination truth is, if not an irrelevance, then so relative as just to amount to another point of view.

**DAKIN:** I really enjoyed doing this one. And I'm beginning to get it. Turning facts on their head. It's like a game.

In de inleiding op de toneeltekst gaat schrijver Allan Bennet in op zijn eigen ervaringen als jongeman die er met succes in geslaagd was om een beurs te krijgen om te gaan studeren aan Cambridge University. Hij herinnert zich vooral dat Oxford en Cambridge even mysterieus en intimiderend voor hem waren als voor de jongens uit het toneelstuk. Of, in de woorden van Graff, hij was clueless. Wanneer hij een eerste keer een weekend moest verblijven in Cambridge ging zijn grootste bezorgdheid naar de kledij die hij zou moeten dragen. Hij had een specifiek beeld van de typische ‘college student’ gehaald uit films en was bang dat hij er niet aan zou beantwoorden.

‘And droll though these misgivings seem, they were more real than any worries about the examination itself, and they persisted long after examinations were over, my social and class self-consciousness not entirely shed until long after my education proper was finished.’ (Bennet 2004: viii)

Zijn complexe motieven om in Cambridge te gaan studeren verwerkt hij in de personages die hij in het stuk/ de film opvoert. Meer bepaald Posner die in de eerste plaats wil toegelaten worden om indruk te maken op een andere jongen.

‘There was no practical advantage of getting a scholarship. It carried more prestige, certainly, but no more money; ... but that apart I wanted a scholarship out of sheer vanity.’ Or not quite. I had fAlan for one of my colleagues with a passion as hopeless and unrequited as Posner's is for Dakin. This boy was going to Oxford on a scholarship, so naturally (or unnaturally as it was then) I wanted to do the same, and with some silly notion, again like Posner, that if I did manage to get a scholarship he would think more of me in consequence. Such illusions and the disillusionments that inevitably came with them were, I see now, as significant as any examinations I did or did not take, and that underneath my formal education a more useful course of instruction was meanwhile in process. (Bennet 2004: xiii)

Als terzijde willen we nog vermelden dat ook de situatie van Posner aanleiding geeft voor een reflectie op literatuur. Hij gaat te rade bij Mr. Irwin over de onzekerheid die hij heeft over zijn (homo)seksuele geaardheid. De reden waarom hij niet met Mr. Hector praat is omdat hij nood heeft aan ‘advies’.

**POSNER** I wanted advice, sir.

Mr Hector would just have given me a quotation.

Housman, sir, probably.

Literature is medicine, wisdom, elastoplast. Everything. It isn't, though, is it, sir?

Een ander aspect uit het verhaal dat Bennet relateert aan zijn eigen periode als college student is hoe het afleggen van examens wordt voorgesteld als een soort spel. Het gaat niet over kennis, of over waarheid maar over kunnen argumenteren zoals dat van je verwacht wordt (zie de *arguespeak* van Gerald Graff).

'I began to feel the whole exercise had been a con on my part.' (Bennet 2004: xiv)

'What we were supposed to be doing in the Final Schools was writing dry scholarly answers to academic questions. It's Mrs Lintott's method, with at Oxford a model answer often compared to a Times leader. In my case there wasn't much hope of that, with the alternative journalism of a lowlier sort, the question argued in brisk generalities flavoured with sufficient facts and quotations to engage the examiner's interest and disguise my basic ignorance. This is the Irwin method.' (Bennet 2004: xv)

Bennet reflecteert ook op wat studenten leren. Enerzijds is er het belang van feitenkennis maar anderzijds benadrukt hij dat men vooral de codes moet leren die nodig zijn om het examen met succes af te leggen. Hij maakt hierbij een kantlijn die we kunnen relateren aan de *arguespeak* van Graff:

Candidates do well in examinations for various reasons, some from genuine ability, obviously, but others because doing well in examinations is what they do well; they can put on a show. ... Still, I never thought of this as proper education, just as a way of getting through the examinations. ... I saw that teaching history or teaching the self-representation involved with the examination of history was not unrelated to presentation in general. (Bennet 2004: xxiii)

In de discussie over de film reflecteren onze studenten op deze visie op cultuur & onderwijs. Ze herkennen en erkennen de twee verschillende perspectieven die gepersonifieerd worden in Hector en Irwin maar stellen dat het geen of/of maar een en/en verhaal moet zijn. Met name het

onderscheid dat gemaakt wordt tussen ‘feitelijke kennis’ en het leren kennen van de spelregels om het spel (de examens) tot een goed einde te brengen.

De studenten hebben de volgende bedenkingen:

De verschuiving die zich in de film voordoet, van de nadruk op feitenkennis naar een meer vrije omgang met geschiedenis, die dan als bevrijdend zou kunnen aanzien worden, zou wel eens een vertekend beeld kunnen schetsen. De jongens vormen, zoals hun karakter wordt geschetst doorheen de film, eigenlijk de ideale leerlingen om met een dergelijke vrijere manier van geschiedbeoefening overweg te kunnen. Het is dan ook de vraag of men een dergelijk grote stap succesvol kan zetten vooraleer men reeds een genoeg uitgebreide bagage aan feitenkennis en taalkennis heeft verworven.

Feitenkennis wordt tegenwoordig wel eens stiefmoederlijk behandeld, in het vanbuiten leren van namen en data schuilt op het eerste zicht natuurlijk weinig ontplooiing van inzicht en ontwikkeling tot het leggen van verbanden. Toch is een basis aan feitenkennis, mijn inziens, van primordiaal belang om ervoor te zorgen dat algehele historische tendensen en golfbewegingen in de geschiedenis niet zomaar in elkaar klappen, en hun betekenis verliezen. Ze zorgen voor een aantal noodzakelijke kapstokken. Wanneer men weet dat de ontdekking van Amerika in 1492 gebeurde, kan men iets waarover men schrijft of leert uit de 16<sup>de</sup> eeuw onmiddellijk in dat licht plaatsen. Linken en vergelijkingen tussen en van tijdvakken, worden rapper gelegd, nuanceringen kunnen slechts worden aangebracht op min of meer vastliggende gronden, zo niet verwordt geschiedenis tot een grijze massa, zonder houvast.

In de film blijken de leerlingen dan ook in grote mate de vruchten te plukken van hun grote feitenkennis. Al was het maar omdat het terloops laten van een citaat een grote indruk op anderen kan maken, iets wat de nieuwe geschiedenisleraar dan ook als een goede strategie beschouwd ter opsmuk van een taak.

#### 3.2.4 Belang van verhalen

De film biedt ook de mogelijkheid om te reflecteren op het belang van verhalen, de centrale stelling van ons eigen onderzoek.

Zo komt bijvoorbeeld de *subjunctive* regelmatig aan bod ( de *subjunctive* is de tijd waarin iets aangekondigd wordt dat mogelijk zou kunnen gebeuren of zou kunnen gebeurd zijn). Bijvoorbeeld tijdens de lessen Frans van Mr. Hector mogen de studenten tijdens het rollenspel enkel de *subjunctive* gebruiken. De *subjunctive* blijkt echter ook centraal te staan in de onderwijsmethode waar Mr. Irwin voor staat. Geschiedenis benaderen vanuit het standpunt ‘what if’. ‘Wat als’ de gebeurtenissen op een andere manier verlopen zouden zijn?

**IRWIN:** That's brilliant. First class.

**DAKIN:** It's a good game.

**IRWIN:** It's more than a game. Thinking about what might have happened alerts you to the consequences of what did.

**DAKIN:** It's subjunctive history.

**IRWIN:** Come again.

**DAKIN:** The subjunctive is the mood you use when something might or might not have happened, when it's imagined.

Hector is crazy about the subjunctive. Why are you smiling?

**IRWIN:** Nothing. Good luck.

Voor Jerome Bruner is de *subjunctive* een centraal kenmerk van de narratieve benadering van de werkelijkheid. Hij zegt hierover het volgende:

I have tried to make the case that the function of literature as art is to open us to dilemmas, to the hypothetical, to the range of possible worlds that a text can refer to. I have used the term ‘to subjunctivize,’ to render the world less fixed, less banal, more susceptible to recreation. Literature subjunctivizes, makes strange, renders the obvious less so, the unknowable less so as well, matters of value more open to reason and intuition. Literature, in this spirit, is an instrument of freedom, lightness, imagination, and yes, reason. It is our only hope against the long gray night. (Bruner 1986: 159)

Op die manier geeft de film dus ook een metaperspectief op het belang van het verhalende, op de inzichten die literatuur en kunst (en dus ook films zoals *The History Boys*) ons kunnen bieden dankzij de *subjunctive mood*.

De studenten reflecteren ook op de manier waarop Hoge en Lage cultuur met elkaar geconfronteerd worden.

Dit zien we onder meer in de lessen van Hector wanneer hij de leerlingen toestaat om scènes van populaire speelfilms na te spelen in de les – dit ter afleiding van de soms eerder ‘zwaarmoedige’ literatuur. Hij hoopt op die manier te vermijden dat de leerlingen verworden tot personen die op middelbare leeftijd hun voorliefde voor ‘literature’ en ‘words’ breed zouden etaleren zonder dat zij hieraan diepgaande gevoelens kunnen koppelen.

In de lessen van Mr. Hector komen inderdaad niet enkel de klassieke literatuur en poëzie aan bod. Tijdens het rollenspel worden vaak fragmenten uit populaire films nagespeeld. Mr. Hector formuleert het als volgt:

**HECTOR:** I didn't want to turn out boys who in later life had a deep love of literature, or who would talk in middle age of the lure of language and their love of words. Words said in that reverential way that is somehow Welsh. That's what the tosh is for. Brief Encounter, Gracie Fields, it's an antidote. Sheer calculated silliness.

Een interessant perspectief dat door onze eigen onderzoeksgroep reeds vaak onderzocht werd of aan bod is gekomen. Soetaert (2006) omschrijft het als twee paradoxen waar we op botsen. Ten eerste dat een zoektocht naar verhalen over traditionele geletterdheid bij studenten (ook bij studenten literatuur) vaak wordt ingevuld door films. Ten tweede blijkt dat het bekijken van films en het bespreken van fragmenten voor de studenten in hoge mate motiverend is om te reflecteren over ... de literaire cultuur.

#### 4. Conclusie

We zijn deze paper gestart met een verwijzing naar het debat tussen traditie en vernieuwing in het onderwijs in het algemeen en literatuuronderwijs in het bijzonder. Hoewel de extreme posities (leerstofgericht versus leerlinggericht) meer en meer genuanceerd worden (of misschien net daardoor) blijft er nood aan een debat over de theoretische en praktische implicaties van beide posities. In het bijzonder bij de opleiding van leerkrachten taal- en literatuuronderwijs, kunstgeschiedenis, geschiedenis etc. Op basis van het werk van Gerald Graff stelden we ook vast dat studenten en leerkrachten zich bewust moeten worden van hun eigen *arguespeak* of in het geval van kunst- en cultuuronderwijs, van hun eigen *artsspeak*.

Aandacht voor beide visies op onderwijs of bewustwording van de eigen geletterdheid kan geïnspireerd worden door theoretische modellen, maar onze hypothese was dat deze ook kan verlopen op basis van verhalen waarin deze thema's aan bod komen. We stelden dat *literacy narratives* ons een etnografisch perspectief kunnen bieden op onderwijs in het algemeen en culturele vorming in het bijzonder en daardoor een bruikbare 'tool' kunnen zijn in de lerarenopleiding.

Door een populair verhaal (*literacy narrative*) aan bod te brengen in onze lessen en te confronteren met de persoonlijke reacties van onze studenten konden we theorie en praktijk met elkaar verbinden. De film *The History Boys* bleek hier dankzij de binaire oppositie tussen de twee hoofdpersonages (Mr. Hector en Mr. Irwin) uitermate voor geschikt. *Literacy narratives* kunnen dus gebruikt worden om de theorie te illustreren. Of, specifiek voor onze onderwijskundige verkenning, verhalen problematiseren situaties die onderwerp van reflectie kunnen zijn en die vervolgens geconfronteerd kunnen worden met theoretische perspectieven.

Opnieuw verwijzen we naar Jerome Bruner om het belang van verhalen voor het onderwijs te benadrukken:

'they use the storied version of their experience as the basis for further reflection. If they don't catch something in a narrative structure, it doesn't get remembered very well, and it's not very accessible for further kinds of mulling over' (Bruner in Gladwell 2002: 118).

Uiteraard is er een verschil tussen het vertellen en het lezen van verhalen enerzijds en theorievorming en empirisch onderzoek anderzijds. Verhalen kunnen echter een eerste inzicht bieden op cultuuronderwijs, onderwijsmethode en culturele geletterdheid. In een tweede fase dienen de studenten opgeleid te worden om zelf 'etnografisch' onderzoek uit te voeren. Ze moeten dus academisch geletterd worden en de houding aannemen van de leraar-als-onderzoeker of de leraar-als-antropoloog.

We willen deze paper ook eindigen met een pleidooi voor ons onderwijs als een vorm van onderzoek en ons onderzoek als een vorm van onderwijs. We sluiten hiermee aan bij Showalter (2003) die de relatie tussen onderwijs en onderzoek als volgt omschrijft: 'Unlike some critics and theorists who argue that the solution is to make our research more teachable, I think that we should make our teaching as intellectually challenging and as much a topic of professional critique and review as our research'.

## 5. Bibliografie

- Bennet, A. (2004). *The History Boys*. New York: Faber and Faber Ltd.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Brummett, B. (2006). *Rhetoric in Popular Culture*. London: Sage.
- Burke, K. (1968). *Language as Symbolic Action. Essays on Life, Literature and Method*. California: University of California Press.
- Burke, K. (1969 [1945]). *A Grammar of Motives*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Eldred, J. C. and Mortensen, P. (1992) Reading literacy narratives. *College English*, 54 (5): 512-539.
- Gee, J. P. (1991). What is literacy? In *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other*, C. Mitchell and K. Weiler (eds.), 1-11. New York: Bergin and Garvey.
- Gee, J.P. (2005). *An Introduction to discourse analysis: Theory and method*. Second Edition. London: Routledge.
- Gladwell, M. (2002). *The tipping point*. New York: Little, Brown & Co.
- Graff, G. (2003). *Clueless in Academe: How Schooling Obscures the Life of the Mind*. New Haven (conn.): Yale university press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge. New York: Cambridge University Press.
- Kelder, R. (1996). *Rethinking Literacy Studies: from the past to the present*. Proceeding of the 1996 World Conference on Literacy.
- Keroes, J. (1999). *Tales out of School, Gender, Longing, and the Teacher in Fiction and Film*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

- Rorty, Richard (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutten, K. Soetaert, R. & Verdoodt, I. (2006). Over mensen en machines. Over lezen en overleven. *AS. Mediatijdschrift*. nr. 178, pp 30-59.
- Rutten, K., Soetaert, R. & Mottart, A. (2007) 'Verhalen in en als Educatie'. *Cultuur + Educatie* 19, p.50-70.
- Soetaert, R. & Rutten, K. (2006). Epiloog. Het lezen van de subcultuur. In: Ladda vzw (red.). *Talkie Walkie*. Gent: Acco, pp.144-157.
- Soetaert, R (2006). *De Cultuur van het Lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Shklovsky, V. (1965) *Art as Technique*. In *Russian Formalist Criticism: Four Essays*, L.T. Lemon and M. J. Reis (eds), 3-24. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Soliday, M. (1994). *Translating Self and Difference through Literacy Narratives*. *College English*, 56 (5): 511-526.
- Stables, A. (2006). *Semiosis and the myth of learning*. *Proceedings of International Network of Philosophers of Education 10th Biennial Conference: Philosophical Perspectives on Educational Practice in the 21st century*.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Tallman, J. (2002). *The ethnographic novel. Finding the insider's voice*. In *Between Anthropology and Literature*, R. De Angelis (ed.), 11-23. London: Routledge.
- Van Boxtael, A. (2008). *Oneerbare voorstellen op school: erotische relaties tussen leerkrachten en leerlingen in film*. Universiteit Gent: Scriptie neergelegd tot het behalen van de graad van licentiaat in de pedagogische wetenschappen, optie onderwijspedagogiek.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.