

Márgitka van Woerkom

Discussiëren in de klas: wie speelt de beste rol?

1. Inleiding

Het *Center for the Learning and Teaching of Literature*, hierna afgekort als CLTL, is een Amerikaans onderzoekcentrum voor de wetenschappelijke studie naar de introductie en wijze van doceren in literatuur op het middelbaar onderwijs in de Verenigde Staten. Gevestigd aan de University of Albany in de staat New York is dit centrum in 1987 opgericht door Arthur Applebee (directeur), Judith Langer en Alan Purves (co-directeuren) met behulp van subsidiegelden van onder andere het *U.S. Department of Education* en het *National Endowment for the Arts*.

Het CLTL stelt zich tot *doel* de kennisverwerving van het literaire erfgoed te verbeteren en kritische denkstrategieën te ontwikkelen die een zinvolle bijdrage kunnen leveren aan het leren omgaan met en begrijpen van fictie. Het bevordert de ontwikkeling van een optimale methode voor de overdracht van literatuur door conferenties en werkgroepen over literatuuronderwijs te organiseren. Voorts geeft het CLTL gecomputeriseerde boekbeschrijvingen uit die betrekking hebben op de studie naar en het in praktijk brengen van dit onderwijs (Beach/Hynds 1989, Bradley z.j.). Een weerslag van de onderzoekresultaten, afkomstig uit lopende projecten, is neergelegd in -tot nu toe- 25 verschenen cahiers.

In twee artikelen zal ik u kennis laten maken met dit Amerikaanse studiecentrum. Het eerste artikel zal de gangbare praktijk van het lesgeven in literatuur op High Schools in de Verenigde Staten laten zien, waarbij de aandacht vooral uit zal gaan naar het verloop van de interactie tussen een docent en zijn leerlingen tijdens klassikale *discussies* over een fictioneel werk (gebaseerd op zes discussieverslagen).

De tweede bijdrage zal een aantal *benaderingswijzen* bevatten op het gebied van de overdracht van literatuur en de effecten hiervan op kennis en inzicht in literatuur en op het kri-

tisch denkvermogen van leerlingen (gebaseerd op de negentien meer algemene verslagen).

Ik zal in deze bijdrage eerst ingaan op de gevolgde onderzoekopzet en -procedure en een summiere karakteristiek geven van de betrokken groepen: projectleiders, onderzoekers, docenten en leerlingen. Daarna beschrijf ik de verwachtingen en bevindingen van docenten en leerlingen. Ik sluit af met een discussieparagraaf.

2. Opzet van het onderzoek

Om te komen tot een gedegen analyse van het literatuuronderwijs op een middelbare school zou het wenselijk zijn dat docenten bij elkaar lessen bijwonen. Tot deze conclusie komt in 1987 het CLTL (Foreman-Pemberton 1989, 1) en men schroomt dan ook niet deze wens als uitgangspunt te nemen voor de studie naar effecten van literatuuronderwijs.

Kenmerkend voor deze vorm van onderzoek is dat een aantal -min of meer 'onafhankelijke'- onderzoekers enkele lessen bij verschillende docenten participierend observeert en beschrijft en daarbij probeert zoveel mogelijk primaire data te verzamelen, bijvoorbeeld door de betrokken docenten en leerlingen te interviewen.

Een vergelijkbaar onderzoek naar (vak)inhoud en werkwijze kun je vinden bij het IMEN (het *International Mother Tongue Education Network*) dat via zogenaamde docent-dagboeken komt tot een beschrijving van de praktijk bij moedertaalonderwijs in een groot aantal Europese landen (van Engeland tot Turkije).

Door de keuze voor deze opzet ontstaat een *vertrouwensrelatie* tussen twee 'partijen': een onderzoeker en een docent. De kennis van de onderzoeker is die van een interpretator, want hij kent het onderwijsveld als geen ander. Als insider is hij in staat vergelijkingen te maken met andere docenten en/of klassen, maar de opmerkingen die hij plaatst, kunnen daarentegen veel kritischer zijn: hij generaliseert niet, maar geeft een beeld van het daadwerkelijke gebeuren in een klas.

In 1988 werden door het CLTL zes *projekten* gestart die tot doel hebben inzicht te krijgen in de wijze waarop de 'beste' docenten Engels lesgeven in literatuur. Met deze kwalificatie -en dit blijkt uit elk onderzoekverslag- bedoelt het onder-

zoekteam slechts het volgende: er wordt in de wijde omgeving van de betreffende school bij inspecties, directies, collega's en bij leerlingen gepeild welke docent qua 'buitengewone ervaring' in aanmerking komt voor het predikaat 'beste literatuurdocent'.

2.1 Onderzoekprocedure

Voordat de eigenlijke observatie van de interactie begint, neemt de onderzoeker een *interview* af met de docent om afspraken te maken over wát er precies geobserveerd zal worden. Ook komen hierbij vragen aan de orde als: Waarom kies je als docent nu juist voor die bepaalde tekst(en)? Wat wil je per dag met je klas bereiken? Wat verwacht je tijdens de discussies van jouw leerlingen? En: Wat is je eigen kijk op literatuur, op de literatuurstudie en op het lesgeven erin?

Vervolgens worden er gedurende vier of vijf dagen tijdens de literatuurlessen *video-opnamen* gemaakt van de discussies (die meestal gaan over de verteller, het thema, het plot en de karakters uit een verhaal). De aandacht van het onderzoeksteam gaat veel minder uit naar bijvoorbeeld het hardop lezen in een klas, de wijze van lesgeven of naar het observeren van routinekwesaties/akties die een docent onderneemt tijdens zijn les. Deze onderdelen van de interactie zijn wel als dataverzameling door de onderzoeker verwerkt in de uiteindelijke verslaggeving, maar niet aan een nadere analyse of interpretatie onderworpen.

Na afloop reageert de docent op de video-opnamen, die een zo getrouw mogelijke weergave (moeten) geven. Dat dit schep-
pen van een juist beeld volgens de projekleiding heel goed mogelijk is geweest, blijkt uit de opzet van het onderzoek: de onderzoekers zijn zelf mensen 'uit het veld' en werken als collega's op dezelfde school als de betrokken docent.

Naast de video-opnamen zijn er *bandopnamen* gemaakt van interviews met de docent en met enkele leerlingen.

Samengevat verloopt het projekt in twee fasen:

- De *observatiefase*. Tijdens deze fase is er veelvuldig overleg tussen onderzoeker en docent.
- De *evaluatiefase*. Na afloop van het projekt worden de gegevens geanalyseerd met behulp van onderzoekresultaten van de andere onderzoekers.

Gedurende beide fasen is er doorlopend contact tussen de onderzoeker en de projectleiding over de voortgang. Waaruit dat contact precies bestaat, valt uit de cahiers niet op te maken. En dat is jammer.

Het eindrapport bestaat uit een zo nauwkeurig mogelijk (authentieke) weergave van de bevindingen van de onderzoeker.

2.2 Een karakteristiek van de deelnemers aan het project

De *projectleiding* bestaat uit vier coördinatoren van het onderzoek. Afkomstig van de University of Albany zijn: Lil Brannon, Eugene Garber en C. H. Knoblauch. James Marshall is werkzaam op de University of Iowa. Alle vier hebben ze veel gepubliceerd op het terrein van literaire competentie en over het geven van lees- en schrijfinstructies. (Welke rol ze binnen het totale project hebben, wordt -zoals hierboven al is aangegeven- niet expliciet duidelijk gemaakt.)

De zes *onderzoekers* van het CLTL, te weten Ann Connolly, Roseanne DeFabio, Carol Foreman-Pemberton, Tricia Hansbury, David Marhafer en Doris Quick, geven evenals de onderzochte docenten literatuuronderwijs in Albany en omgeving. Daarnaast nemen ze deel aan schrijfprojecten binnen het distrikt en aan workshops over lesgeven in literatuur aan de University of Albany. Ze zijn lid van de NCTE (*National Council of Teachers of English*) en hebben zitting in panels over literatuuronderwijs op regionale en nationale conferenties. Veel onderzoekers hebben een groot aantal publikaties op hun naam staan. Enkelen van hen hebben (vroeger) tevens een administratieve functie (bekleed) op hun eigen school of bij het *State Department of Education* in New York.

De zes *docenten* (in de onderzoekverslagen aangeduid met een pseudoniem) worden gekarakteriseerd als 'zeer ervaren' en 'zeer gemotiveerd'; ze geven gemiddeld vijftien jaar les. Het zijn: Joe Allen (Burnt Hills-Ballston Lake Senior High School), Francis Connelly (Senior High School/South Colonie Central Schools), Carol Johnson (Private Chestnut Hill School), Karen Phillips (Saratoga Central Catholic High

School), Kevin Tucker (Burnt Hills-Ballston Spa High School) en Grace Whitman (Canajoharie High School).

Uit de interviewgegevens blijkt dat vier van de zes docenten zijn gepromoveerd op een letterkundig onderwerp. Ze zijn terdege opgeleid en voorbereid op het geven van instructies aan groepen, maar vooral getraind in het geven van literatuuronderwijs (meer dan in het schrijf- en/of taalkunde-onderwijs). Toch blijken ze geen of weinig notie te hebben van moderne literaire theorieën. Een gevolg daarvan is, dat ze de lestijd met name besteden aan close reading, structurele analyse en themabegrip, kortom aan het 'objectief' -wij zouden zeggen: tekstbestuderend- omgaan met fictionele werken. De tekst staat in de lessen centraal als literair artefact; er is weinig aandacht voor de rol van de lezer, maar ook niet voor het overdragen van culturele informatie.

Desalniettemin geeft de helft van deze docenten als doelstelling voor het lees- en literatuuronderwijs aan: het leesplezier bij hun leerlingen te willen bevorderen. Zo streven ze er onder andere naar de literatuurles te beginnen met een affectieve respons om een individuele verbinding met de tekst mogelijk te maken, zodat een leerling de gelegenheid krijgt te reageren op een verhaal en zich verantwoordelijk gaat voelen voor het aangeboden materiaal.

Uitingen van herkenning en een parafrase van het verhaal - voorzien van enige commentaren van de docent en van medeleerlingen- worden genoteerd in een soort dag-/logboek. Toch blijkt dat er bij de toetsmomenten weinig ruimte is voor deze schrijfopdrachten, en dat is jammer, want juist deze werkvorm zou een uitstekende methode zijn om leerlingen zelf te laten bepalen wat ze van een gelezen tekst willen herkennen en in hun essay parafraseren, en op welke manier ze dat willen doen.

Uit de interviews met de docenten komt naar voren dat zij tevreden zijn over het schoolsysteem: er is genoeg materiaal, de directie is betrokken bij het doen en laten van docenten (er is sprake van een continue programma-evaluatie) en de leerlingen worden omschreven als 'een publiek dat in is voor competitie'.

De 67 (van de in totaal 106) *leerlingen* die door de onderzoekers zijn geïnterviewd over het lees- en literatuuronderwijs vertellen dat er per week 3,5 uur besteed wordt aan het lezen van boeken naar eigen keuze en 4 tot 6 uur aan het literatuurhuiswerk. Ze krijgen al of niet een zogenaamd 'academisch', voorbereidend wetenschappelijk, programma, dat wil zeggen dat ze wel of niet worden voorbereid op het universitaire vervolgonderwijs. Van de geïnterviewde scholieren blijkt 90% een favoriete auteur of een geliefd boek te hebben. Er wordt drie maal per week een gemeenschappelijk bezoek gebracht aan de schoolbibliotheek; de helft van de leerlingen leent dan daadwerkelijk een boek. De openbare bibliotheek wordt twee keer per week bezocht, maar leerlingen die voor de universiteit worden opgeleid zijn frequentere bibliotheekbezoekers.

3. Hoe zien de docenten hun rol?

Er kan bij het houden van een discussie over literaire teksten door en met leerlingen gestreefd worden naar twee zaken:

- Laten reageren op literatuur door middel van een soort feedback in termen van het begrip van de tekst.
- Laten reageren op een 'hoger' niveau en komen tot een 'diep' begrip, niet alleen van de tekst maar vooral van je eigen ik, je eigen bestaan.

De beste discussie zou je echter een soort 'jam session' kunnen noemen: een gesprek tussen mensen met gelijkgestemde interesses op een bekend terrein. Het doel daarbij is te komen vanuit persoonlijke invallen en uitspraken tot een analyse van een (literaire) tekst; in ieder geval niet tot het alleen maar geven van een recapitulatie van het verhaal.

Welke *status* heb je nu als docent in het discussieproces? Ben je gewoon een andere lezer of ben je een deskundige op het gebied van het interpreteren? De resultaten die het onderzoek hier geeft zijn niet verbazingwekkend.

De ondervraagde docenten zien zichzelf als het middelpunt van de discussie(en als 'chaosbewaker'). Ze willen behulpzaam zijn bij het leren kijken naar een tekst en scheppen faciliteiten voor de leerlingen om vrijuit te kunnen spreken. Ze zorgen ervoor dat een discussie leidt tot een (beter) begrip van literatuur. Door begeleide praktijkoefeningen in literaire

respons en literaire analyse wordt geprobeerd om van de klas een groep onafhankelijke lezers en interpretatoren van literatuur te maken. Deze oefeningen kunnen bijvoorbeeld bestaan uit docentinstructies als: 'Try this', 'Have you thought about....', 'One thing that strikes me....' (DeFabio 1989, 16). Vanuit deze instructies zal de docent leerlingen leren 'dialogisch' te lezen: Welk effect heeft de tekst op mij? Welke literaire conventies en technieken dragen daartoe bij? Natuurlijk vertoont iedere docent een andere houding ten opzichte van zijn klas - hij is al dan niet gevoelig voor stemmingwisselingen - maar hij houdt altijd voor ogen wat hij per les wil bereiken, en met welk materiaal (door bijvoorbeeld slechts te kiezen voor canonboeken). Wel let hij heel nauwkeurig op wat er buiten de discussies om met de klas gebeurt en hij wijzigt zoonodig zijn opzet, bijvoorbeeld als er duidelijk behoefte is aan meer tijd te reserveren voor persoonlijke responses, vrije discussies, reflectiemomenten of voor een eventuele herlezing van (delen) van de tekst.

4. Wat zijn de bevindingen van de leerlingen?

Na afloop van de observaties hebben de onderzoekers 67 leerlingen geïnterviewd over hun bevindingen met discussiëren. De reacties zijn over het algemeen positief, zo blijkt uit de verslaggeving.

Leerlingen zien hun docent enerzijds als initiator -hij bevordert het kritisch denken bij hen- anderzijds dient hij een soort gids te zijn door de hele discussie heen, omdat nu eenmaal 'elke groep een leider nodig heeft', zou je kunnen zeggen. Ze ervaren het houden van klassediscussies als pogingen van de docent om leerlingen tot een beter begrip van literaire teksten te laten komen en om te achterhalen hoe zij denken over literatuur. De docent wordt ook beschouwd als coach, als 'katalysator': hij brengt houdingen bij hen aan, ook al laat hij na een korte introductie de groep snel los in het geven van spontane responses. Deze aandacht voor de houding wordt gezien als een essentiële voorwaarde voor het blijven omgaan met boeken in het latere leven.

Dat er in eerste instantie bij leerlingen vaak een weerstand bestaat tegen het houden van discussies (ze zijn bijvoorbeeld bang om zich te uiten of zien discussiëren eerder als 'vech-

ten'), wordt als een probleem ervaren (ook door de docenten, zo blijkt uit de interviews). Hierbij is wel van belang te weten dat er in de periode voorafgaand aan het project niet of nauwelijks is gewerkt met deze werkvorm. Er wordt dan ook duidelijk hulp van de docent verwacht, in het bijzonder bij vragen als: Wat vind je van....?

Het gevoel een grote mate van vrijheid te hebben, maar ook het samen verantwoordelijk zijn voor de literatuurles herkennen deze respondenten het beste als ze de kans krijgen te evalueren (Wat vind je van de discussie van gisteren? Welke suggesties heb je ter verbetering?): ze krijgen zo het idee dat de docent accepteert dat ieder wat te vertellen heeft. Toch blijkt uit de verslaggeving dat deze evaluatiemomenten vaak gebruikt worden voor het ventileren van privé-opvattingen over de gevoerde discussie: Moet er nou wel of niet een boek geanalyseerd worden op deze wijze? Moet je iedereen maar aan het woord laten (gebeurt te weinig volgens 10% van de ondervraagde leerlingen)? En: Ben je verplicht mee te doen of alleen maar als je iets niet hebt begrepen?

Wat de keuze van de teksten betreft, zijn de geluiden wat minder positief. Nogal wat leerlingen (ongeveer 65%) komen met het argument dat de wereld waarin zij leven zo totaal verschillend is van de wereld die tot uitdrukking komt in de aangeboden verhalen. Hoe een docent op deze 'overbrugging van een kloof' zal reageren, kan van wezenlijk belang zijn voor het lesverloop. Een voorbeeld ter illustratie. Omdat er sprake is van een geheel andere cultuur in het te behandelen boek (*I Heard the Owl Call My Name* van Margaret Craven), laat de betreffende docente ter introductie aan haar klas dia's zien over de leefomstandigheden die daar heersen. Hierna geeft ze de schrijfpdracht 'to define themselves als an element of that nature in what ever way is comfortable for them' (Connolly 1989, 6). Pas daarna komt het werk zelf ter sprake.

In de zes observatieverslagen komen de onderzoekers met een aantal *aanbevelingen*, verwoord door de geïnterviewde leerlingen:

1. Discussies over een (ingewikkelde) literaire tekst zijn zinvol als je als leerling op die manier kunt leren tolerant te zijn

ten opzichte van de variëteit aan teksten die er bestaat.

2. De moeilijkheidsgraad van een werk moet bepaald worden door de hele groep -docent en leerlingen- en niet alleen door de docent.

3. Een effectieve instructie vooraf verhoogt het succes van de interactie.

4. De docent dient te vragen naar 'authentieke' antwoorden, dat wil zeggen dat hij vragen 'met een open eind' moet stellen, vragen die openstaan voor discussie. Daarmee vergroot je de kans op een dieper begrip van de literatuur.

5. De ervaringen van de leerlingen zullen uitgangspunt van een discussie moeten zijn: elk individu is een primaire bron van informatie.

6. Er moet voldoende tijd beschikbaar zijn voor het discussiëren.

7. Als een docent zijn leerlingen eenvoudigweg al wil helpen met het soms ingewikkelde taalgebruik in een tekst, dan kan hij bij hen zoveel enthousiasme wekken dat ze bereid zijn het verhaal (uit) te lezen.

5. Kanttekeningen bij het onderzoek

De zes onderzoekers van het CLTL komen in hun eindrapport met een aantal persoonlijke conclusies (ieder over één collega-docent met één bepaalde klas van individuele leerlingen met een verschillende achtergrond en persoonlijkheid). Zo kun je spreken van een unieke situatie, niet voor herhaling vatbaar, maar die wel authentiek genoemd mag worden.

Op basis van een nadere analyse en interpretatie van deze gegevens krijg ik evenwel sterk de indruk dat het *beeld* van de interactie -tijdens klasediscussies- nogal geflatteerd is verwoord in de verslaggeving. Natuurlijk vergroot je als lezer van de resultaten intuïtief je voorstellingsvermogen over het reële lesverloop in een klas en verschaffen de rapportages je een context voor (zelf)reflectie, maar omdat zowel de moeilijkheden als de contradicties en/of onzekerheden (bij docenten en leerlingen) niet of nauwelijks beschreven zijn, blijven de profielen van beide groepen onvolledig. Het feit bijvoorbeeld dat de onderzoekers signaleren dat het bij alle docenten allemaal van een leien dakje gaat tijdens de discussies, zegt mij dan ook niets; onder andere omstandigheden kan het wel

eens heel anders verlopen. Welke docent kent geen lastige momenten tijdens de interactie met zijn klas? En kunnen leerlingen soms niet sociaal en/of cultureel problematisch zijn als er discussies gehouden worden? Vragen, waarop de discussieverslagen geen antwoord geven.

Uit de interviews wordt duidelijk dat het persoonlijk (leren) lezen van fictionele teksten tijdens de literatuurles centraal staat bij docenten én bij leerlingen. Docenten spreken de voorkeur uit leerlingen niet alleen te willen sturen maar vooral te willen steunen in het zelf leren stellen van vragen in de trant van: Wat heeft me geërgerd aan het verhaal? Waar zit ik nog mee nu ik deze tekst gelezen heb? Welke interessante gezichtspunten heb ik als lezer gehad? Wat is me juist bevalen aan het boek?

Aardige vragen, maar ze worden -blijkens de rapportages- in de praktijk nauwelijks gesteld. De *vraagtechniek* van docenten ontmoedigt de leerlingen eerder in het zoeken naar eenvoudige antwoorden en het geven van een spontane respons. Het probleem bij het lezen van literaire teksten is namelijk dat leerlingen vaak herinterpreteren of zich aanpassen aan de groep of docent. Ze worden niet opgeleid om te zoeken naar open plekken of naar moeilijke kwesties en zullen daarom literatuur eerder zien als een container van pasklare antwoorden dan als een vruchtbaar stuk grond voor eigen ontginning en interpretatie. Uit de onderzoekverslagen blijkt dat over het literaire in een tekst (complexiteit en ambiguïteit bijvoorbeeld) niet of nauwelijks gediscussieerd wordt.

De rol van de onderzochte docenten in discussies over literatuur blijkt dan ook die van een zoeker naar een homogeen antwoord te zijn, waarbij hij alleen diè antwoorden van leerlingen gebruikt die generaliserend zijn. Het zou wenselijk zijn als de vraagstelling van de docent er juist toe zou leiden dat leerlingen vragen gaan stellen over zichzelf en over anderen, zodat het geven van interpretaties in het licht van persoonlijke ervaringen mogelijk wordt. Ondanks het feit dat docenten expliciet verwoorden leerlingen te willen beschouwen als gelijkwaardige gesprekspartners in de discussies, kan ik mij niet aan de indruk onttrekken dat de interpretatie van de docent in het geheel erg zwaar telt: hij speelt het spel het beste. Aan de andere kant constateer ik dat je ook geen inzicht krijgt

in hoeverre leerlingen de antwoorden geven die de docent van hen verwacht. Zij veronderstellen dat hun leerkracht de enig juiste antwoorden heeft, omdat hij het onderhavige verhaal al vaker heeft behandeld in klassen. Wellicht krijgen veel leerlingen daarom het idee dat ze beter complexiteit in literaire teksten kunnen vermijden en maar moeten gaan zoeken naar de interpretaties die gewaardeerd zullen worden (in toets-situaties bijvoorbeeld). In het ergste geval doet de leerling er het zwijgen toe.

Wat wel duidelijk naar voren komt in alle verslagen is de opvatting van de docenten (maar ook van de onderzoekers) dat een lezer die zegt een tekst begrepen te hebben maar niet in staat is dit begrip te verbaliseren, niet als lezer serieus mag worden genomen. Deze opvatting komt overeen met de uitspraak van Purves: 'Theoretici op het gebied van de literatuurdidactiek in veel delen van de wereld [in het bijzonder Purves zelf, MvW] zijn van oordeel dat literatuuronderwijs voor een groot deel neerkomt op een combinatie van lezen en een of andere vorm van verwoording van een beredeneerd antwoord op wat gelezen wordt' (Purves 1990, 31).

Het *reflecteren* zowel op eigen leesgedrag als op de individuele deelname aan de klassesdiscussie beschouwt bijna 80% van de geïnterviewde leerlingen als hun grootste en nuttigste bijdrage aan het literatuuronderwijs. Voorop staat dat ze willen ontdekken dat literatuur een deel kan zijn van hun eigen cultuur, een kunstvorm en een manier van kijken naar het leven. Dat daarbij sprake is van een onderscheid tussen 'houden van' (doet niet iedereen) en 'leren appreciëren' behoeft geen betoog: het leren kennen van eigen waarden en daarop je keuzen leren baseren, zal altijd een kwestie van persoonlijke groei in iemands leven blijven.

Literatuur

Alle hierna genoemde uitgaven (uitgezonderd Purves 1990) zijn afkomstig van het *Center for the Learning and Teaching of Literature*, gevestigd aan de University at Albany, State University of New York, School of Education, 1400 Washington Avenue, Albany, New York 12222.

Beach/Hynds 1989, R. Beach and S. Hynds, *Research on the Learning and Teaching of Literature: Selected Bibliography*. Resource Series R. 1, 1989.

Bradley z.j., J. Bradley, *Selected Bibliography of Materials and Approaches in the Learning and Teaching of Literature*. Resource Series R. 2, z.j.

Connolly 1989, A. Connolly, *Taking the Fear Away from Learning: Observations of Contemporary Fiction Thought by Carol Johnson at the Chestnut Hill School in a City in New York*. Report Series 2.3, April 1989.

DeFabio 1989, R. DeFabio, *Classroom as Text: Reading, Interpreting, and Critiquing a Literature Class*. Report Series 2.7, April 1989.

Foreman-Pemberton 1989, C. Foreman-Pemberton, *Being There With Kevin Tucker*. Report Series 2.5, April 1989.

Hansbury 1989, T. Hansbury, *A Journey with Great Expectations: Charles Dickens Meets the Ninth Grade; A Teacher Researcher Discovers Life in Another Classroom*. Report Series 2.4, April 1989.

Marhafer 1989, D. Marhafer, *The Heart and Soul of the Class*. Report Series 2.6, April 1989.

Purves 1990, A. Purves, 'Onbepaalde teksten, reagerende lezers, en examens: naar de oplossing van een raadsel'. In: Wam de Moor (red.), *Stiefkind en Bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs*. Nijmegen 1990, p. 23-32.

Quick 1989, D. Quick, *The Teacher as Mentor-Guide: Joe Allen on Antigone*. Report Series 2.8, April 1989.