

Dorée de Kruijk & Francis Staatsen

De opvattingen van Bleich en Holland voor het vaderland vertaald

Bespreking van de dissertatie van Joop Dirksen

Weinig didactische publicaties krijgen zulk een royale aandacht als het proefschrift waarop neerlandicus Joop Dirksen, die u al kent als redacteur van Tsjip, op 17 januari van dit jaar aan de Katholieke Universiteit Nijmegen promoveerde. Interviews in landelijke en regionale bladen en radiozenders maakten duidelijk dat Dirksen met zijn dissertatie aan een wezenlijk probleem heeft geraakt. Hoe presenteert ik de literatuur zó aan de leerlingen dat zij erdoor geboeid raken? Dat blijft voor veel ouders en leraren een grote vraag. Joop Dirksen werkte meer dan zes jaar aan 'Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands', daarbij nauwlettend gevolgd door zijn promotores J.G.H.I. Giesbers (algemeen onderwijskundige, oud-leraar Engels) en W.A.M. de Moor (literatuurdidacticus, oud-leraar Nederlands).

We legden Dirksen's werk ter recensie voor aan Francis Staatsen, docente Engels en Dorée de Kruijk, docente Nederlands en filmkunde. In de hier volgende bijdragen bespreken en becommentariëren zij dit proefschrift ieder vanuit hun eigen beroepsperspectief.

1. 'Lezers, literatuur en literatuurlessen', ook voor de moderne vreemde talen in het nieuwe studiehuis?

door Francis Staatsen

Als docente Engels ben ik in Dirksen's boek op zoek gegaan naar (praktische) aanknopingspunten die het biedt voor de moderne vreemde talen, vooral met het oog op de te verwachten nieuwe eindexamenprogramma's MVT in het toekomstig studiehuis.

Het boek heeft 3 delen: allereerst een literatuurstudie, deel 2 is een verslag van veldonderzoek en het derde gedeelte bevat een overzicht van resultaten en conclusies. Dit geheel wordt voorafgegaan door een inleiding waarin Dirksen zijn probleem- en doelstelling naar voren brengt. Vanuit één van de vele doelstellingen die literatuuronderwijs kent: 'individuele ontplooiing van de leerling' (die sinds Wim de Moor haar in 1980 in zijn 'Overal kloven, hier en daar een vlonder' aan de orde stelde als doelstelling is gekend en blijkens een publikatie van Thissen e.a. uit 1988 door 94% van de in een onderzoek ondervraagde docenten Nederlands belangrijk gevonden wordt), belandt hij bij de 'reader response critics', vertegenwoordigers van de Amerikaanse lezersgerichte wetenschap die met name in de late jaren zestig en de jaren zeventig van zich lieten horen. In hun visie staan volgens Dirksen drie thema's centraal:

"1. het samengaan van gevoel en verstand bij de benadering van een tekst,

2. de centrale plaats van de individuele lezer in het literaire proces, en
3. de functie van literatuur in de ontwikkeling van de (jonge) lezer." (p. 12)

Vervolgens stelt Dirksen zich de vraag "of een 'vertaling' van dit gedachten-goed van de betreffende 'reader response critics' in literatuurlessen voor het voortgezet onderwijs" (p. 12) mogelijk is. Literatuurlessen waarin de eerdergenoemde doelstelling van individuele ontplooiing centraal staat, en die een aanpak opleveren waarin leerlingen aangezet worden tot "reflectie over hun eigen reacties en die van anderen, op (de bespreking van) literaire teksten" (p. 12). Deze vraag beantwoordt hij na zijn onderzoek uiteindelijk positief, maar naar zijn idee is er meer onderzoek nodig om tot een verfijning van deze aanpak van lezergericht literatuuronderwijs te komen.

Literatuur

In zijn literatuurstudie (deel 1) geeft Dirksen een overzicht van de stand van zaken in de literatuurdidactiek, die wat Nederlands betreft in de jaren '70 een sterk emancipatorisch-maatschappelijk karakter had en daarna impulsen kreeg vanuit de leerling- en lezersgerichte, individualiserende didactiek, zoals in vele bijdragen van De Moor, Lindaart, Thijssen en anderen onder woorden gebracht. Daarnaast signaleert hij dat in de praktijk van het literatuuronderwijs de structuuranalytische en de historisch-biografische aanpak bleven overheersen. Ook de schoolboeken voor het literatuuronderwijs zijn nog steeds voornamelijk gericht op een historisch-biografische aanpak en reproductie van aangeboden kennis. Dirksen signaleert dit voor Nederlands, maar de situatie is bij MVT vrijwel hetzelfde (zie o.a. Van Els & Buis, 1987 en *Levende Talen* 495, themanummer beoordeling literatuurmethoden, december 1994).

Ook laat Dirksen in dit deel een internationaal gezelschap van 'reader response critics' en voor- en tegenstanders van een lezergerichte aanpak de revue passeren. Hij sluit deze literatuurstudie af met zijn keuzen van delen uit verschillende theorieën van reader response criticism, met name van Louise Rosenblatt, Alan Purves, Norman N. Holland en David Bleich, die hij zinnig vindt voor het Nederlandse literatuuronderwijsprogramma.

Een blik op deze opsomming van punten laat zien dat het Nederlandse literatuuronderwijsprogramma van Dirksen verder reikt dan literatuurlessen Nederlands. Gezien de doelstellingen van de concept-examenprogramma's *Moderne Vreemde Talen* zoals geformuleerd door de Vakontwikkelgroep MVT (juni, 1995) kan een aantal zonder meer als startpunt voor de ontwikkeling van een literatuurprogramma Frans, Duits, Engels, Spaans, of Russisch dienen. Keuzen van Dirksen (p. 73-74) zoals de volgende drie sluiten goed aan bij de doelstellingen of eindtermen van de nieuwe conceptprogramma's *moderne vreemde talen*:

- "het uitgangspunt van 'literatuur als exploratie'" (Rosenblatt);
- lezen is een proces "waarbij de lezer centraal staat; via projectie, introjectie, identificatie gaat hij een transactie aan met een tekst, en 'groeit' dankzij deze

ervaring" (Holland);

- "door reflectie over de eigen respons op literatuur en die van anderen kan de lezer komen in de richting van het aloude ideaal 'Ken Uzelve'" (Holland), en
- "kennis wordt niet 'gevonden' of aangedragen door de docent, maar ontstaat door 'onderhandeling' tussen de groepsleden, leraar én leerlingen; daarbij is gelijkwaardigheid van meningen en personen essentieel; het proces van beïnvloeding van het individu door de groep en omgekeerd verdient aandacht" (Bleich).

In de genoemde conceptprogramma's staan de persoonlijke leessmaak en persoonsontwikkeling voor het havo centraal en voor het VWO op de eerste plaats (voor literaire theorie en historie) en komen de woorden '(persoonlijke) leeservaringen' en/of 'leerervaringen' in elk van de vier eindtermen binnen deze twee invalshoeken voor.

Dirksen laat het niet bij deze uitgangspunten, maar geeft vervolgens aan het einde van dit deel een paar voorbeelden van (en in de noten bij deze paragraaf een aantal verwijzingen naar) lezergerichte procedures, die ook voor MVT relevant zijn. Ook het leesdossier (als begrip door De Moor geïntroduceerd in in het begin van de jaren tachtig), dat deel uitmaakt van de eindtermen literatuur MVT, laat hij niet onvermeld: hij ziet in het spoor van zijn promotor het leesdossier zowel als materiaal voor de leerling zelf om zicht te krijgen op de eigen ontwikkeling als in het kader van de lange-termijntoetsing als basis voor een gesprek over deze ontwikkeling. In de toelichting van de examenprogramma's MVT wordt hetzelfde in iets andere woorden gezegd: "Het leesdossier documenteert de ontwikkeling van de lees-en reflectievaardigheid van de kandidaten en geeft hen inzicht in hun eigen ontwikkeling" (Vakontwikkelgroep MVT, 1995, p. 23).

Lespraktijk

In het begin van het tweede deel wordt het pakket van 5 lessen beschreven waarin de theorieën van Rosenblatt, Purves, Bleich en Holland verwerkt zijn. Deze lessen zijn voor het onderzoek op 10 scholen voor voortgezet onderwijs gegeven. Lesmateriaal, docentenhandleiding etc. zijn opgenomen in de bijlagen, die onmisbaar zijn om de lezergerichte aanpak die Dirksen voorstaat op waarde te kunnen schatten. Deze bijlagen (met name 1: Teksten, 4: Handleiding bij het onderzoek, zoals uitgereikt aan de deelnemende docenten, en 5: De Evaluatieformulieren) kunnen samen met de theoretische kaders, de didactische analyses en de procedures, die hij geeft in deel 2, dienen als inspiratiebron voor literatuurdocenten van welk taalgebied dan ook.

Onderzoeksresultaten

In deel 3 (onderzoeksresultaten) komen vooral de leerlingen en de docenten die betrokken waren bij het onderzoek aan bod. Ze staan overwegend positief tegenover de lessen en de lezergerichte aanpak daarin. Uitspraken van beide groepen verlevendigen de vele cijfers en percentages die in dit gedeelte noodzakelijkerwijs gepresenteerd worden.

De laatste paragraaf van dit deel is een mengeling van opvattingen van Dirksen over literatuuronderwijs en conclusies die hij uit zijn onderzoek trekt. Ik wil er een paar van citeren, die naar mijn idee ook voor literatuurdocenten MVT van belang zijn:

"Reader response criticism past (...) uitstekend binnen de leerlinggerichte benadering van literatuuronderwijs (...) en sluit aan bij de door veel docenten geformuleerde behoefte aan methoden die de individuele ontplooiing van leerlingen bevorderen"; "leerlingen vinden het erg boeiend om met elkaar te praten over (hun eigen, individuele reacties op) het gelezene; ze vinden de literatuurles daardoor over het algemeen leuker." (p. 149)

"Samengevat betekent dit alles dat de uitgangspunten van reader response criticism (...) in de praktijk 'werken', dat de hoofdpunten van de theorieën van de belangrijkste reader response critics te vertalen zijn in doelstellingen die in de hier uitgewerkte lessen haalbaar blijken te zijn, waarmee een duidelijke bijdrage wordt geleverd aan de belangrijkste doelstelling van het literatuuronderwijs, het literair competent maken van de leerling." (p. 154)

Het zal duidelijk zijn dat MVT-docenten die voorstanders zijn van een leerlinggerichte, lezergerichte aanpak van literatuuronderwijs veel van hun gading zullen vinden in dit boek. Ook voor docenten die zich op de hoogte willen stellen van reader response theorieën en de mogelijkheden hiervan voor het literatuuronderwijs MVT, bevat het boek veel wetenswaardigs. Voor sceptici ten opzichte van reader response tenslotte wil ik een laatste citaat van Dirksen ter overweging geven uit de stellingen behorend bij zijn proefschrift: "In de discussie tussen aanhangers van de 'tekstbestuderingmethode' en van de 'tekstervaringmethode' wordt vaak uitgegaan van de gedachte dat het hier om twee afzonderlijke, naast elkaar bestaande activiteiten handelt. Doch zoals Holland heeft duidelijk gemaakt, is een puur cognitieve benadering van een tekst onmogelijk. Dat wil zeggen dat tekstbestudering niet zonder tekstervaring kan."

2. Het oordeel van de docent Nederlands

door Dorée de Kruijk

Een dissertatie die met gejuich kan worden ontvangen, omdat zij beoogt een brug te slaan tussen theorie en praktijk. Het boek van Joop Dirksen eindigt met de woorden '... mag verondersteld worden dat in de 'tweede fase' van het voortgezet onderwijs, zoals die ontwikkeld gaat worden, plaats is voor deze manier om leerlingen literair competent(er) te maken.' (blz. 155)

Het theoretische gedeelte zou door iedereen die literatuuronderwijs geeft, moeten worden gelezen. Deze theorie zou de basis moeten vormen van alle literatuurlessen. Over de lessen die Dirksen vanuit deze theorie heeft ontwikkeld, ben ik minder eenduidig positief. De resultaten van het onderzoek heb ik niet in mijn bespreking betrokken, zij het dat de mening van de 'negatieve jongens' mijn twijfels over de lessenserie voedde. Francis Staatsen heeft

hierboven de inhoud van het proefschrift uitgebreider beschreven. Ik zal me hier beperken tot een toelichting bij de zojuist hierboven geformuleerde meningen.

Moeten leerlingen weten hoe leerlingen lezen

Terecht geeft Dirksen zelf ook aan dat onderzoeksresultaten van interessante richtingen in de literatuurwetenschap niet per definitie kunnen dienen als interessante lesstof. De wetenschap kan aanwijzingen geven voor een betere didactiek en zo kan onderzoek naar lezersreacties zeer bruikbare aandachtspunten opleveren voor het onderwijs. Als bijvoorbeeld uit onderzoek naar voren zou komen dat lezers tegenwoordig geen waardering kunnen opbrengen voor beschrijvingen van de omgeving, zou publicatie van dit gegeven de keuze van teksten door *Diepree* of individuele docenten sterk kunnen beïnvloeden. Daarmee is nog niet gezegd dat het nuttig is de resultaten van een dergelijk onderzoek naar de waardering voor tekstsoorten te verheffen tot lesstof. Waarom zouden leerlingen moeten weten hoe hoog het percentage thrillerliefhebbers is en hoe hoog het percentage liefhebbers van oude streekromans?

Een soortgelijk probleem doet zich voor bij het nadenken over de lesstof die Dirksen centraal stelt: ik ben wel voor deze benadering als basis van literatuurlessen, maar een lessenserie als die van Dirksen voert me toch te ver. Moeten leerlingen weten hoe lezers zoal reageren op teksten of waarom zouden ze zich daarmee bezig moeten houden?

In eerste instantie ben ik geneigd de vraag of leerlingen dit moeten weten ontkennend te beantwoorden. Ik vind dat leerlingen van allerlei zaken op de hoogte moeten zijn: ze moeten een aantal namen kennen, zoals die van Multatuli; ze moeten een aantal verhalen en gedichten kennen, zoals dat van de Reynaert of Jantje zag eens...; ze moeten een aantal stromingen kennen, zoals de Romantiek. Maar ze hoeven niet te weten waarom sommige mensen wel van gedichten houden en anderen niet. Of dat sommige mensen lezen om nieuwe ervaringen op te doen en anderen om zichzelf te herkennen in een personage. Ik zou niet weten waarom ze dat zouden moeten weten. Maar toch...

Met wezenlijke zaken bezig zijn

Ik kan me wel voorstellen waarom leerlingen zich ermee bezig moeten houden. Als docenten en klasgenoten hun reacties serieus nemen, komt de literatuur een stukje dichterbij hen staan. Als ze geconfronteerd worden met andere reacties, zullen ze aanvoelen dat ze met wezenlijke zaken bezig zijn. En dan kan de docent hen duidelijk maken dat literatuur op zichzelf een wezenlijke zaak is. Ze moeten het belang leren kennen van praten over literatuur en praten over hun reacties op literatuur. Daartoe moeten ze gaan beschikken over een gerichte woordenschat en over de vaardigheid eigen en andermans reacties te herkennen en te verklaren.

Voor mij is het aan de orde stellen van de tekstervaring van leerlingen dus vooral een didactisch middel. Een middel om literaire, esthetische ervaring

onder woorden te leren brengen. Maar het effect van de speurtocht naar structuurkenmerken en verteltechnieken kunnen even effectieve middelen zijn. Dirksen heeft de leerlingen in les 3 duidelijk gemaakt dat ze zich identificeren met een persoon (de hoofdpersoon) en dat hun waardering voor andere personen daardoor sterk wordt beïnvloed. Een structuur-analytische benadering van het verhaal van Anna Blaman, met de nadruk op het perspectief en het effect daarvan op de beoordeling van de vriendin van de hoofdpersoon, kan dezelfde discussie oproepen en leiden tot dezelfde herwaardering bij nadere beschouwing.

Geen bewustwording van projectie of identificatie alsjeblieft

Zelf verhalen schrijven en werken met verschillende structurelementen is een ander didactisch middel om reacties van lezers te leren begrijpen. Dirksen heeft dat toegespitst op de duiding van verhaaleinden die bij een gegeven conflict werden verzonnen (les 4). Zonder aan de gekozen oplossingen psychologische kenmerken van de schrijvers te verbinden, zal het zoeken naar aanknopingspunten met het gegeven verhaal niet alleen kunnen leiden tot bewustwording van de persoonlijke verschillen, maar ook tot het besef dat er keuzemogelijkheden zijn en dat elke keuze een bepaald effect teweeg brengt. Ik vraag me af waarom de leerlingen zich bewust zouden moeten worden van hun projecties en identificatie. Het besef dat er verschillende reacties van verschillende personen op een verhaal kunnen worden verwacht, lijkt mij genoeg. Dat daarvoor allerlei psychologische verklaringen zijn aan te voeren zal bovenbouw-leerlingen al snel duidelijk te maken zijn.

Integreer leerlingenreacties in normaal literatuuronderwijs

Vanuit de leerlingen gezien lijkt het me van essentieel belang dat hun reacties serieus worden genomen. Daarvoor is het nodig dat hun reacties al in de onderbouw een vaste plaats krijgen bij het (jeugd)literatuuronderwijs. Daarna is het minder van belang hen te leren reacties te formuleren alswel hen niet te leren reacties achterwege te laten ten gunste van meer cognitieve en analytische opmerkingen. Persoonlijk reageren wordt minder hoog aangeslagen als abstraheren en structureren. Dat is niet een specifiek schoolse denkwijze van leerlingen en docenten, deze misvatting is algemeen maatschappelijk geaccepteerd. Daardoor komt het dat ik bij het beoordelen van de lesstof van Dirksen op twee gedachten hink: de positieve dat deze gestructureerde lessenserie een goede poging is op cognitief onderbouwde wijze het vooroordeel tegen persoonlijke reacties te bestrijden. En de negatieve dat de geformuleerde lesdoelen te specialistisch zijn en te weinig spectaculair (de verschuivingen in reacties van leerlingen waren ook slechts 'licht' te noemen. Dit laatste punt onderkent Dirksen zelf ook: deze aanpak moet niet beperkt blijven tot vijf losse lessen, maar worden geïntegreerd in het programma. (blz. 154)) Ik zou zelfs nog verder willen gaan en pleiten voor een vaste plaats voor leerlingreacties bij literatuuronderwijs, waarbij een lessenserie als die van Dirksen overbodig wordt.

Inspireert het boek de 'traditionele' docent?

Alle wegen leiden in het onderwijs naar een eindexamen, zo ook in het literatuuronderwijs. En er zijn nogal wat verschillende wegen die met enthousiasme of ongeïnspireerd bewandeld worden door de honderden docenten Nederlands (en vreemde talen) die ons onderwijs rijk is. Voor welke docenten zou het proefschrift van Dirksen inspirerend en/of leerzaam kunnen zijn? Ik ga er maar even vanuit dat zonder dwang van buiten of binnen uit de school alle docenten hun jarenlang beproefde werkwijze zullen handhaven. Maar stel dat een historisch-biografisch georiënteerde docente zich gedwongen voelt een andere invalshoek te bezien, zou die zich dan laten inspireren door het voorliggende proefschrift? Daartoe zal zij niet worden aangezet door haar leerlingen. Leerlingen zijn uit zichzelf niet geneigd te vragen om een aanpak waarin affectieve reacties een rol spelen. Aan de andere kant lezen ze ook liever geen oudere teksten en zijn ze nauwelijks geïnteresseerd in de geschiedenis van landen of kunsten. Maar toch levert de traditionele historische benadering wel schools gewaardeerde kennis op (het is moeilijk en dus goed voor je, je leert er echt iets van).

Voorkeur voor thematisch-historische benadering

Een meer thematisch-historische benadering, zoals die ook beschreven is in het literatuurdidactiekboek van Cor Geljon, biedt de beproefde schoolse kennis en boeit leerlingen tegelijkertijd meer, doordat het thema ook op hen persoonlijk toepasbaar is. Een voorbeeld daarvan is de behandeling van teksten uit verschillende tijden vanuit de vraag hoe je kritiek op gezagsdragers vorm kunt geven zonder zelf als schrijver te veel risico te lopen. Daarbij kunnen aan de orde komen: de Reynaert, geuzenliederen, Max Havelaar en de Mandarijnen of het Gruis van Hermans. Ook als de docent niet expliciet ruimte maakt voor aanvullingen en persoonlijke reacties van leerlingen op grond van hun eigen ervaringen met gezagsdragers (in groter of kleiner verband), zullen leerlingen meer betrokkenheid voelen en tonen in thematisch opgezette lessen dan in chronologisch geordende.

Ook de golfbeweging in aandacht voor en accent op verstand of gevoel lokt nieuwsgierige vragen bij leerlingen uit. Wat zijn we zelf en in welke golfbeweging bevinden we ons? In dit kader kunnen ook heel verschillende teksten de revue passeren, terwijl de persoonlijke betrokkenheid van de leerlingen wordt gestimuleerd.

Docenten die gewend zijn literatuur tamelijk afstandelijk, gericht op feitenkennis, of geordend in wetenschappelijk verantwoorde schema's te behandelen, zullen zich niet snel laten inspireren door de meer psychologische leerlinggerichte benadering van Dirksen. De thematisch-historische benadering is voor hen beter toegankelijk en hanteerbaar. Maar ... als ze zich, door wat voor omstandigheden dan ook, gedwongen voelen lezersreacties uit te lokken en ruimte te bieden, dan kan de gestructureerde lessenserie van Dirksen voor hen een veelbelovend startpunt zijn.

Een bijdrage voor het Leerhuis in de Tweede Fase

Voor docenten die leerlingreacties bewust en systematisch een plaats geven in hun literatuuronderwijs is het proefschrift van Dirksen een feest der herkenning. Standpunten van de 'grondleggers' van deze benadering worden in een kader geplaatst, beschreven en vergeleken. Bovendien zijn de lessen gedetailleerd beschreven, waardoor gebruik ten eigen bate tot de mogelijkheden gaat behoren. Docenten die juist de systematiek in hun aanpak missen, vinden hier een lessenserie die bruikbaar is, en daarnaast ook het nodige achtergrondmateriaal om vaker en systematischer met leerlingenreacties te werken. In het rapport van de Vak-Ontwikkel-Groep Nederlands wordt als belangrijke doelstelling van het literatuuronderwijs genoemd de ontwikkeling en bewustwording van de eigen literaire smaak. De vorm die daarvoor is gekozen is het leesdossier "waarin de eigen perceptie en waardering van de literaire tekst het uitgangspunt van de reflectie wordt." (blz. 2)

Ook in de nadere uitwerking van de voorstellen krijgt de leeservaring een plaats, naast literatuurgeschiedenis en literaire begrippen. Dat gebeurt in twee van de zes eindtermen die genoemd worden onder het leesdossier:

4. De kandidaat kan zijn eigen persoonlijke leeservaring beschrijven, verdiepen en evalueren,

5. De kandidaat kan de eigen literaire smaakontwikkeling beschrijven en evalueren in een leesautobiografie en een afsluitend balansverslag.

Aangezien het literatuuronderwijs in een schoolexamen wordt afgesloten, kan elke docent eigen criteria en accenten leggen. Het zal dus vooral van nascholing en vernieuwing van leerboeken afhangen of de leeservaring die basisplaats krijgt die haar toekomst. Buiten lessen en docenten om zullen leerlingen heus praten over boeken die ze lezen. Maar alleen als persoonlijke reacties een plaats krijgen in de lessen, zal het lukken om de leescultuur tot een vanzelfsprekend element binnen de leerlingcultuur te laten uitgroeien.

Een ander aspect van het leerhuis is het zelfstandig leren. Uitgekiende opdrachten, waarbij verschillende leeservaringen gebruikt, verwerkt of vergeleken moeten worden, kunnen juist bij het zelfstandig leren een plaats krijgen, omdat eenduidige antwoorden zich bij een taal niet lenen voor grotere eenheden lesstof. Hiervoor biedt het proefschrift van Dirksen een uitstekend uitgangspunt. Het toont een mogelijke aanpak om in het kader van zelfstandig leren groepsopdrachten te formuleren waarmee leerlingen gedwongen worden veel verschillende teksten te lezen en daar met anderen over te praten.

Al met al mogen we blij zijn met het proefschrift van Joop Dirksen: het is bruikbaar in de praktijk, het dwingt ruimte en aandacht voor tekstervaring af in de literatuurdidaktiek. Maar helaas preekt Dirksen voor eigen parochie, tenzij nascholing en educatieve uitgeverijen zijn ideeën in de naaste toekomst tot de hunne zullen maken.

Literatuur:

- J. Dirksen, *Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands*. Diss. KU Nijmegen, 1995. Het proefschrift is te bestellen bij de auteur: Koning Markweg 27, 5625 EX Eindhoven.
- T.J.M. van El, Th.J.M.N Buis *De praktijk van het onderwijs moderne vreemde talen in de bovenbouw havo/vwo* (Nijmegen 1987)
- *Levende Talen* nr. 495. Themanummer beoordeling literatuurmethoden (1994)
- Vakontwikkelgroep Moderne Vreemde Talen *Concept Examenprogramma's Moderne Vreemde Talen havo/vwo t.b.v. de veldraadpleging* (1995)

