

Professionaliseren door het ontwikkelen van eigen lesmateriaal

MARINA BOUCKAERT-DEN DRAAK

Voor de meeste taaldocenten spelen de materialen die zij gebruiken een essentiële rol in de les (Tomlinson & Masuhara, 2010; Ur, 2012; Staatsen & Heebing, 2015). Hoewel de leergang voor veel Nederlandse taaldocenten de enige of belangrijkste bron is, zoals gemeld in de Leermiddelenmonitor van het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO, 2016), kiezen zij er ook regelmatig voor om zelf aanvullend lesmateriaal te ontwikkelen. Het ontwerpen, evalueren, aanpassen en gebruiken van eigen materialen wordt steeds vaker beschreven als een waardevolle professionaliseringsstrategie voor docenten (Shawer, 2010; Hadfield, 2014). Maar wat maakt deze activiteiten mogelijk zo zinvol voor hun professionele ontwikkeling? Om op deze vraag een antwoord te geven beschrijft dit artikel de link tussen materiaalontwikkeling, kritische reflectie en de didactische principes van de vier docenten Engels die deelnamen aan een verkennend, kwalitatief onderzoek.

In dit artikel wordt materiaalontwikkeling gedefinieerd als 'the practical undertaking involving the production, evaluation, adaptation and exploitation of materials intended to facilitate language acquisition and develop-

ment' (Tomlinson, 2016, p. 2). Onder materialen wordt verstaan alle hulpmiddelen die tijdens de les worden ingezet, zoals de leergang, aanvullende oefenboeken, woordenboeken, authentieke geschreven en gesproken teksten, werkbladen en opdrachten, en digitale software en hardware (McGrath, 2013). Onderzoek naar docenten Engels als vreemde taal suggereert dat zij vooral besluiten zelf materialen te ontwikkelen om deze te personaliseren en te contextualiseren (Richards, 2001); dat wil zeggen dat materialen passend gemaakt worden om tegemoet te komen aan hun eigen wensen en aan de kenmerken van de leerlingen en de praktijksituatie. Ook volgens recente Nederlandstalige publicaties willen docenten materialen laten aansluiten op het niveau van de leerlingen om te kunnen differentiëren, en willen ze met materialen inspelen op hun belevingswereld en de actualiteit (SLO, 2012; 2016).

Daarnaast kan het ontwikkelen van materialen gezien worden als een effectieve professionaliseringsstrategie, kan het de betrokkenheid van docenten bij het curriculum vergroten, en versterkt het mogelijk zowel eigenaarschap als zeggenschap van docenten (Shawer, 2010; Priestly et al., 2012; McGrath, 2013; Erss et al., 2016). Hoe dit precies gebeurt, blijft

in veel wetenschappelijke publicaties echter onduidelijk. Om een poging te doen het gat te dichten in de bestaande literatuur (Tomlinson & Masuhara, 2010), heb ik een kleinschalig, kwalitatief onderzoek uitgevoerd in het kader van mijn *professional doctorate* aan de University of Roehampton in Londen (Bouckaert-den Draak, 2017).¹ Hierin heb ik een link gelegd tussen het ontwikkelen van lesmateriaal, kritische reflectie, en de didactische principes die aan het ontwikkelproces ten grondslag liggen. Voordat ik mijn onderzoeksrapport bespreek, zal ik eerst ingaan op deze laatste twee concepten.

Kritische reflectie

Eén manier voor docenten om te werken aan hun professionele ontwikkeling is door kritisch te reflecteren op hun professionele praktijk. Dit zou hen kunnen helpen zich bewust(er) te worden van hun onbewuste kennis, of *tacit knowledge* (Polanyi, 1967). Deze kennis kan bestaan uit:

- kennis-voor-de-praktijk, ofwel formele en theoretische kennis;
- kennis-in-de-praktijk, ofwel praktische kennis en competenties;
- kennis-van-de-praktijk, ofwel gesitueerde en contextuele kennis, die docenten construeren wanneer zij hun eigen lokaal en school gebruiken om te onderzoeken en daarvan te leren.

(Vrij naar Cochran-Smith & Lyttle, 1999)

In de literatuur over reflectie wordt beschreven dat onbewuste kennis en persoonlijke aannames (bijvoorbeeld over leren, lesgeven en leerlingen) pas kunnen worden betwist en veranderd wanneer zij onderdeel worden van een bewust denkproces. Het doel hiervan is dat men niet langer impulsief en routinematig te werk gaat, maar toekomstige activiteiten effectiever kan sturen (Dewey, 1933;

Schön, 1983; Kolb, 1984). In het denken over professionaliseren op de werkplek wordt kritisch reflecteren dus over het algemeen als essentieel gezien (Tarrant, 2013; Farrell, 2016).

Volgens Masuhara (2006) zijn de voordelen voor taaldocenten die hun eigen materiaal ontwikkelen dat zij zich bewuster worden van hun leerlingen, zichzelf en de context waarin ze lesgeven, en dat zij hun capaciteiten voor het kritisch toepassen van leertheorieën verder ontwikkelen.

De aannames die ik wilde toetsen in mijn onderzoek zijn 1) dat docenten bepaalde principes hebben met betrekking tot het leren van en lesgeven in een moderne vreemde taal, 2) dat deze principes ten grondslag liggen aan hun zelfontwikkelde materialen, en 3) dat kritische reflectie op het proces van materiaalontwikkeling hen zou kunnen helpen zich bewuster te worden van hun eigen principes.

Didactische principes

Over wat voor soort principes gaat het concreet? In de literatuur over materiaalontwikkeling wordt veelal gesproken over didactische principes die gebaseerd zijn op onderzoeksresultaten binnen toegepaste taalkunde en tweede taalverwerving (Richards, 2006). De gedachte hierachter lijkt te zijn dat materialen zijn bedoeld, zoals hierboven verondersteld, om *language acquisition and development* te faciliteren (Tomlinson, 2016, p. 2). In mijn proefschrift (Bouckaert-den Draak, 2017) vat ik deze principes in navolging van Hadfield (2014) samen zoals weergegeven in tabel 1.

Het gaat hier om principes met een bepaalde inhoud – in relatie tot het leren van en lesgeven in een moderne vreemde taal – die tot uiting komen in een bepaalde context, namelijk het ontwikkelen en gebruiken van eigen lesmaterialen.

Case studies

Om de complexe interactie tussen docenten, hun principes en hun professionele praktijk op een holistische manier te onderzoeken, heb ik gebruik gemaakt van een onderzoeksaanpak die beschreven wordt als een *exploratory, multiple embedded case study*. Vier docenten Engels die in de onderbouw van het reguliere voortgezet onderwijs lesgeven en die regelmatig zelf

lesmateriaal maken ter aanvulling op de leergang namen deel. Zij werden geselecteerd op basis van deze inclusiecriteria en persoonlijk benaderd nadat het eerste contact gelegd was via de stagebegeleider van Fontys op hun scholen. Het doel van het onderzoek was niet om te generaliseren naar een bredere populatie, maar om vanuit verschillende perspectieven te verkennen of en op welke manier materiaalontwikkeling zou kunnen fungeren als tool voor kriti-

Focus on (repeated) L2 input
Focus on L2 output & interaction
Focus on meaning
Focus on form
Focus on generalizable and frequently occurring features of the L2
Focus on usefulness
Focus on formulaic expressions and rules
Focus on implicit and explicit knowledge
Focus on affective engagement
Focus on the learners' readiness & logical sequencing
Focus on learner differences, learner needs and teaching conditions
Focus on using prior knowledge, e.g. of the L1
Focus on deep processing
Focus on metacognition
Focus on feedback

Tabel 1. Didactische principes die ten grondslag kunnen liggen aan materiaalontwikkeling voor de moderne vreemde talen (L1 = eerste taal, L2 = tweede taal)

sche reflectie, en daarmee als professionaliseringsstrategie. Hoewel de perspectieven van leerlingen op de gebruikte materialen en vooral de effecten van materialen in veel onderzoek naar materiaalontwikkeling centraal staan (Tomlinson & Masuhara, 2010), worden deze in dit onderzoek niet meegenomen.

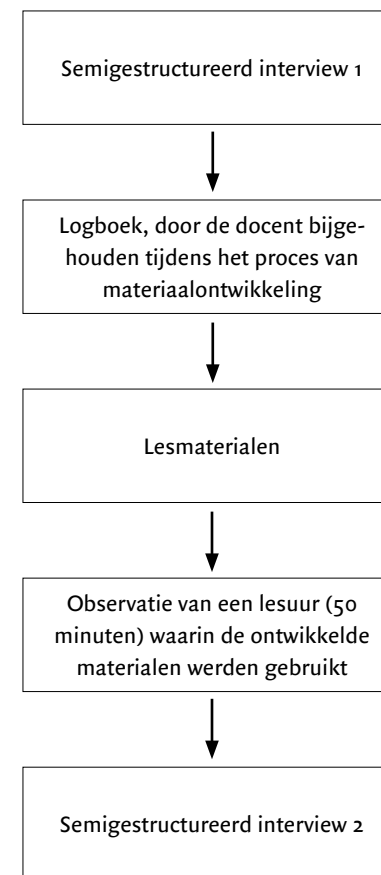
De vier docenten spraken Nederlands als moedertaal, gaven Engels op scholengemeenschappen in Noord-Brabant, gebruik-

ten gangbare leergangen, en maakten nieuw lesmateriaal voor minimaal één les voor deelname aan dit onderzoek. Docent A had een eerstegraads diploma en meer dan 25 jaar leservaring, werkte als remedial teacher, en gaf ten tijde van het onderzoek les aan havo/vwo-klassen. Docent B had ook een eerstegraads diploma en meer dan 25 jaar leservaring, had in Amerika en Australië gewerkt, en gaf les aan tweetalige mavo/havo/vwo-klassen. Docent C had na een carrièreswitch een jaar geleden haar deeltijd-bacheloropleiding afgerond, en gaf les aan havo/vwo-klassen. Docent D had een tweedegraads diploma en acht jaar leservaring, en gaf ten tijde van het onderzoek les aan vmbo-b/k/t-klassen.

Methoden van dataverzameling

In figuur 1 staan de vijf stappen van de dataverzameling in chronologische volgorde benoemd.

In het eerste interview met iedere docent werd gesproken over zijn/haar algemene ervaringen als docent Engels, ervaringen met de leergang, ervaringen met het ontwikkelen van eigen materiaal, en de rol en functie die deze materialen innamen in de lessen. Vervolgens hielden de docenten een logboek bij waarin hen werd gevraagd om te reflecteren op de didactische keuzes die zij maakten tijdens het ontwikkelen van hun materialen voor één les van 50 minuten (die later geobserveerd zou worden) en om het waarom van deze keuzes toe te lichten. De uitkomst van het ontwikkelproces, de materialen zelf, werden met mij gedeeld zodat ik ze kon analyseren. Hierna vond de observatie van de les plaats, die tevens op video werd opgenomen om het analyseproces te vergemakkelijken. Binnen een week na de observatie sprak ik de docent opnieuw in een interview. Ditmaal richtten de vragen zich op de ervaring van de



Figuur 1. Methodes van dataverzameling

geobserveerde les, en de rol en functie van de zelfontwikkelde materialen in deze specifieke les.

In de tussentijd had een voorlopige analyse plaatsgevonden van de transcriptie van het eerste interview, het logboek, de lesmaterialen en de observatiedata, die bestonden uit de video en mijn aantekeningen. Deze voorlopige analyse diende als input om de docent in het tweede interview te vragen naar overeenkomsten en verschillen tussen de principes die hij/zij had geuit (*espoused pedagogic principles*) en de principes die zichtbaar waren in de materialen en in de les (*pedagogic principles-in-use*). Het doel van dit interview was om de docent te laten reflecteren op deze didactische principes en om samen terug te blikken op het materiaalontwikkelingsproces. Een belangrijke vraag was of, en zo ja, op welke momenten, de docent zich bewust werd van zijn of haar principes gedurende dat proces.

Methoden van data-analyse

In eerste instantie werden de verschillende datavormen – de transcripties van de interviews, de logboeken, lesmaterialen en observatieaantekeningen – deductief gecodeerd aan de hand van de vijftien beschrijvingen in tabel 1. Al gauw bleken echter zes van de vijftien codes redundant; zij waren niet van toepassing op de verzamelde data. Geen van de deelnemers sprak over het belang van betekenis, generaliseerbare en regelmatig voorkomende kenmerken van de L2, conventionele uitdrukkingen en regels, impliciete en expliciete kennis, het gebruik van voorkennis of metacognitie in lesmaterialen. Bovendien bleken de overige negen codes niet toereikend; buiten deze didactische principes leken namelijk ook andere principes een grote rol te spelen in de materialen en in de geobserveerde lessen. Zo ontwikkelde Docent A zelf materialen om van routines af te wijken, en

deed Docent C dat om visuele ondersteuning te bieden aan leerlingen met dyslexie. Ook algemeen-pedagogische principes en de eigen werkomstandigheden en professionaliseringsbehoeften waren van belang, terwijl deze niet te herleiden waren tot principes uit de geraadpleegde literatuur.

Dit was een reden om alle datavormen ook volgens een open benadering, d.w.z. inductief, te coderen. Deze aanpak resulteerde in thema's en codes die uniek waren voor iedere deelnemende docent, welke werden voorgesteld aan de individuele deelnemers met de vraag of zij zich in de beschrijvingen, citaten en voorbeelden herkenden. De uitkomst van de synthese van de vier cases werd ten slotte besproken met twee onafhankelijke onderzoekers; met name de navolgbaarheid van deze inductieve codering stond in deze gesprekken centraal. Voor deze aanpak werd gekozen om de validiteit en geloofwaardigheid van het kleinschalige onderzoek te versterken.

Bevindingen

Aanbevelingen die volgden uit dit onderzoek betroffen zowel de onderwijspraktijk als verder theoretisch en empirisch onderzoek; de aanbevelingen die worden gedaan als besluit van dit artikel beperken zich tot de praktijk.

De eerste twee aannames die ik wilde toetsen waren dat docenten bepaalde principes hebben met betrekking tot het leren van en lesgeven over een moderne vreemde taal, en dat deze principes ten grondslag liggen aan hun zelfontwikkelde materialen. Op basis van de data kan ik concluderen dat de vier docenten die deelnamen ieder hun individuele redenen en motieven hebben om lesmaterialen te ontwikkelen, en dat hun principes die aan dat proces ten grondslag liggen enorm gevarieerd zijn. Wat zij alle vier willen is hun materialen gebruiken om de positieve

betrokkenheid van leerlingen te vergroten, en om rekening te houden met verschillen tussen leerlingen, behoeften van leerlingen, en de praktische omstandigheden van hun werk. Samengevat is materiaalontwikkeling een manier voor hen om:

Docent A:

- zich creatief uit te drukken
- orde en structuur te creëren en controle uit te oefenen
- variatie te bieden en van routines af te wijken

Docent B:

- een positieve sfeer in de klas te creëren
- leerlingen voor te bereiden op toetsen
- op de vragen en zorgen van leerlingen in te spelen

Docent C:

- tijd die over is (binnen een les of aan het einde van het schooljaar) in te vullen
- uit te zoeken wat wel en niet werkt binnen bestaande praktijken en de schoolcultuur
- te focussen op de vorm van taal en visuele ondersteuning te bieden, bijvoorbeeld aan leerlingen met dyslexie

Docent D:

- samen te werken met collega's
- aan landelijk vastgestelde standaarden en eisen te voldoen
- uniformiteit binnen de vakgroep te bereiken

De tweede conclusie is dat de principes die de vier docenten erop nahouden niet allemaal didactisch van aard zijn of gebaseerd zijn op toegepaste taalkunde en taalverwervingstheorieën. De principes kunnen tevens pragmatisch, algemeen pedagogisch en instrumenteel worden genoemd. Op geen enkel moment verwijzen de docenten expliciet naar taalleertheorieën, het Europees Referentie Kader of een bredere communicatieve aanpak. Dat wil echter niet zeggen dat deze theo-

retische overwegingen geen rol van betekenis hebben. De data laten wel degelijk zien dat de docenten impliciete kennis hebben van tweede taalverwervingsprincipes, zoals het nadrukkelijke belang van extensieve input en output in de L2, nut van materialen en activiteiten, en positieve betrokkenheid van leerlingen bij het leren van de taal. In zowel de interviews als de reflecties onderschrijven zij het belang hiervan.

De derde aanname die ik wilde toetsen was dat kritische reflectie op het proces van materiaalontwikkeling docenten zou kunnen helpen zich bewuster te worden van hun eigen principes. De derde conclusie is dat de procedures die deel uitmaakten van het materiaalontwikkelproces in dit onderzoek, erin slaagden de *espoused principles* en de *principles-in-use* van de docenten naar boven te halen. Interviews, logboeken en observaties hielpen de docenten te reflecteren op hun principes. Daarnaast maakten de lesmaterialen zelf en het gebruik ervan in de les de docenten bewuster van de verschillen en overeenkomsten tussen deze principes. Toch was het voor de docenten lastig dit bewustwordingsproces te beschrijven. Het lijkt erop dat zij niet eerder zo bewust nagedacht hebben over de principes die ten grondslag liggen aan hun professionele praktijk, en dat hun niet (vaak) gevraagd wordt deze principes te uiten.

De vierde conclusie is dat kritische reflectie op de didactische principes van docenten vooral een dialoog en dus een gesprekspartner vereist. De deelnemers beschouwden met name de interviews die vóór en na de lesobservatie plaatsvonden als momenten in het ontwikkelproces die hen de meeste inzichten gaven. Zij refereerden in dit kader ook aan gesprekken met collega's, leerlingen en familieleden; de mogelijkheid om je denkproces met een ander te delen lijkt het meest waardevol in de bewustwording van waarom je doet wat je doet (Farrell, 2016).

In relatie tot de vraag op welke manieren

materiaalontwikkeling docenten Engels als vreemde taal een tool biedt voor kritische reflectie kan gesteld worden dat deelname aan dit onderzoek zélf de interventie of tool was die de docenten kritisch liet reflecteren op hun didactische principes. De praktijk van het ontwikkelen en gebruiken van hun eigen materialen vormde daarbij de spil.

Aanbevelingen

Professionaliseringsstrategieën werken het effectiefst wanneer zij concreet, praktisch en onderzoeksmatig zijn, en direct gerelateerd aan de dagelijkse onderwijspraktijk (Van Veen et al., 2010; Opfer & Pedder, 2011). De bevindingen van dit onderzoek bevestigen dat materiaalontwikkeling zo'n tool voor docenten kan zijn. Het zelf ontwikkelen van materialen stelt docenten in staat te experimenteren, hun kennis te verdiepen en verbreden, de leerling centraal te stellen en samen te werken (De Vries et al., 2014). Daarnaast heeft dit onderzoek aangetoond dat lesmaterialen en het gebruik ervan in de les docenten bewuster kunnen maken van hun didactische principes, vooral wanneer de inzet van deze materialen onderwerp wordt van gesprek.

Dit heeft niet alleen implicaties voor docenten zelf, maar ook voor degenen die betrokken zijn bij de opleiding en professionele ontwikkeling van docenten. De lerarenopleiding zou door studenten ontwikkelde materialen nog vaker centraal kunnen stellen om een kritisch-reflectieve en onderzoekende houding van deze docenten-in-opleiding te stimuleren. Lerarenopleiders hebben daarnaast een belangrijke taak in het nascholen van docenten, die momenteel nog te weinig wordt ingevuld. Projecten, cursussen en workshops rondom materiaalontwikkeling zouden moeten draaien om de behoeften en context van docenten, en kunnen beginnen met een uitnodiging aan docenten om

hun didactische principes te expliciteren. De methoden van onderzoek die in dit artikel beschreven zijn kunnen daarbij van dienst zijn.

Zoals in dit onderzoek bevestigd wordt, kunnen lesmaterialen een rijke bron zijn voor discussie en persoonlijke reflectie. Om kritisch te blijven (of te worden) op de leergang en andere bestaande materialen, zou ik alle taaldocenten aanbevelen hun didactische principes te verwoorden. Hiertoe zouden zij over hun materialen in gesprek kunnen gaan met hun sectiegenoten, lerarenopleiders of anderen die betrokken zijn bij hun praktijk. Dit kan een grote stimulans zijn om die praktijk kritisch onder de loep te nemen en eventueel nieuwe wegen in te slaan.

Tot slot doe ik een oproep aan allen die verantwoordelijk zijn voor het vaststellen van het curriculum en het ontwikkelen van lesmaterialen voor de moderne vreemde talen. De bevinding dat lesmaterialen een bron kunnen zijn voor professionele ontwikkeling en besluitvorming (zie ook Harwood, 2016) heeft duidelijke implicaties voor de opzet en invulling van dit curriculum en deze materialen: laat ruimte voor autonome professionals om zelf keuzes te maken – goed geïnformeerde, kritische keuzes gebaseerd op hun eigen principes over taalleren.

NOOT

1. *Professional doctorate* programma's zijn nog weinig bekend in Nederland; hun aantal groeit met name in de Angelsaksische wereld. Titels zijn bijvoorbeeld Doctor of Education (EdD) en Doctor of Medicine (MD). In Groot-Brittannië, waar ik mijn EdD afrondde, worden professionele – ook wel praktijkgebonden – promotietrajecten beschouwd als volledig equivalent aan de bekendere PhD-trajecten (QAA, 2015). De programma's bestaan vaak uit een aantal vaste modules gericht op het doen van wetenschappelijk onderzoek, het schrijven

van een onderzoeksvoorstel, het schrijven van het daadwerkelijke proefschrift, en de verdediging daarvan in de vorm van een *viva voce examination*. De intentie is om in de toekomst een EdD-traject op te zetten aan de lerarenopleiding van Fontys Hogescholen.

LITERATUUR

- Bouckaert-den Draak, M. (2017). *Teachers' development of critically reflective practice through the creation of classroom materials*. Unpublished doctoral thesis. London: University of Roehampton. Op te vragen via: <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.720055>.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Erss, M., Kalmus, V., & Autio, T. (2016). 'Walking a fine line': Teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 589–609.
- Farrell, T. (2016). The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223–247.
- Hadfield, J. (2014). Materials writing principles and processes: What can we learn for teacher development? *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 3 (2), 71–88.
- Harwood, N. (2016). What can we learn from mainstream education textbook research? *RELC Journal*, 48(2), 264–277.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Masuhara, H. (2006). Materials as a teacher-development tool. In J. Mukundan (ed.), *Readings on ELT materials II* (pp. 34–46). Petaling Jaya: Pearson Malaysia.
- McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers*. London: Bloomsbury.
- Opfer, V., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Priestly, M., Edwards, R., Priestly, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214.
- QAA, Quality Assurance Agency. (2015). *Characteristics Statement: Doctoral Degree*. UK Quality Code for Higher Education. Gloucester: The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Richards, J. (2006). Materials development and research: Making the connection. *RELC Journal*, 37(1), 5–26.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shawer, S. (2010). Classroom-level teacher professional development and satisfaction: Teachers learn in the context of classroom-level curriculum development. *Professional Development in Education*, 36(4), 597–620.
- SLO (2012). *Trends in leermiddelen: Leermiddelenmonitor 07-12*. Enschede: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.
- SLO (2016). *Leermiddelenmonitor 15/16*. Enschede: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.
- Staatsen, F., & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw* (5e ed.). Bussum: Coutinho.
- Tarrant, P. (2013). *Reflective practice and professional development*. London: Sage.
- Tomlinson, B. (2016). The importance of

- materials development for language learning. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Favarani & H. Kargozari (Eds.), *Issues in materials development* (pp. 1–9). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2010). *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. London: Continuum.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching* (2e ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren*. Leiden: ICLON.
- Vries, S. de, Van de Grift, W., & Jansen, E. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 20(3), 338–357.

MARINABOUCKAERT-DEN DRAAK (Geldrop, 1983) studeerde Engelse Taal en Cultuur aan de Universiteit Utrecht en werkte als docent in het vo en het hbo. Sinds 2008 leidt zij eerste- en tweedegraads leraren op aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg. In mei 2017 heeft zij haar professional Doctorate of Education afgerond aan de University of Roehampton in Londen. Zij publiceerde eerder artikelen in *Innovation in Language Learning and Teaching* en het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, en schreef met Lucas Ederveen het boek *Contrastieve Grammatica Engels* (Acco, 2014).
E-mail: m.bouckaert@fontys.nl