

De mvt-docent als onderzoeker. Een Europees perspectief

KEES VAN ESCH EN ASTRID EELKEMA

Ten Geleide

In de eerste bijdrage van dit nummer staat actieonderzoek door mvt-docenten centraal, een vorm van onderzoek waarbij docenten de eigen lespraktijk onderzoeken om knelpunten op te lossen. De auteurs, Kees van Esch en Astrid Eelkema, zetten uiteen hoe docenten een actieonderzoek systematisch kunnen opzetten en uitvoeren. Deze informatie wordt aangevuld met praktijkvoorbeelden.

Het tweede artikel betreft een onderzoek naar wiskundeboeken door Joanneke Prenger. De meeste wiskundeboeken zijn vandaag de dag gebaseerd op de ideeën van de Realistische Wiskunde, waarbij wiskundeopgaven geplaatst worden in een rijke context. Omdat het wiskundeboek 'taliger' geworden is, wordt een groter beroep gedaan op tekstbegripsvaardigheden van leerlingen. Het onderzoek brengt vier soorten problemen in kaart die leerlingen ondervinden als zij proberen een wiskundetaak te begrijpen. Het onderzoek leidt tot de aanbeveling om in de wiskundeles meer aandacht te besteden aan 'het proces van tekstreconstructie', door leerlingen meer ruimte te bieden om zelf mee te praten en al pratend kennis te vormen over de wiskunde.

In de derde bijdrage beschrijven Louise Cornelis samen met een aantal docenten-in-opleiding een praktijkonderzoek naar de schrijfvaardigheid Nederlands. Centraal staat de vergelijking tussen de prestaties

van leerlingen in de derde en vierde klas van het voortgezet onderwijs. Uit het onderzoek komt naar voren dat de vierdeklassers wel zelfstandiger schrijven, maar niet beter dan de derdeklassers. De auteurs geven daarvoor vier mogelijke verklaringen. Definitieve antwoorden kunnen niet gegeven worden, omdat de uitkomsten van het onderzoek moeilijk te generaliseren zijn naar de schrijfvaardigheid van derde- en vierdeklassers in het algemeen. Eén factor is dat de leerlingen uit de twee leerjaren verschillende schrijfstructies ontvangen hebben. Ondanks deze beperking zijn de onderzoekresultaten wellicht een aanzet tot een discussie over de aanpak van het schrijfvaardigheidsonderwijs voor het vak Nederlands.

Tot slot volgen besprekingen van artikelen uit enkele buitenlandse tijdschriften, in de rubriek 'gesignaleerd'.

Om te reageren op de inhoud van dit nummer kunt u in de pen klimmen (correspondentieadres: Redactie Levende Talen Tijdschrift, Barbarossastraat 46, 6522 DN Nijmegen) of mailen naar LTT@levendetalen.nl

Namens de redactie,
Carla Driessen

Veel mvt-docenten klagen over drukte: te veel moeten doen in te weinig uren én alle veranderingen van Tweede Fase en Studiehuis integreren in hun onderwijspraktijk. Hoe terecht deze klachten ook zijn, zij moeten hen er niet van weerhouden tijd vrij te maken om na te denken over hun eigen onderwijspraktijk en die verder te ontwikkelen.

Actieonderzoek biedt hen een mogelijkheid daartoe. In onderstaand artikel laten de auteurs aan de hand van een Europees Comenius-project zien hoe je als mvt-docent (actie)onderzoek zou moeten doen en wat dat kan opleveren.

Theorie en praktijk: de docent als onderzoeker

Onlangs las een van de auteurs in een café de volgende regels boven de bar: 'Theorie ist wenn man alles weiss aber nichts klappt. Praxis ist wenn alles klappt aber keiner weiss warum.' Als we deze 'wijsheid' op het talenonderwijs toepassen, zit er wel een kern van waarheid in, maar ook niet meer dan dat. Immers, ook in de theorie over het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen is er nog veel dat we niet weten en in de praktijk klopt vaak lang niet alles. Maar de tekst ging nog

verder: 'In diesem Raum sind Theorie und Praxis vereinigt: nichts klappt und keiner weiss warum.' Dat kan wel gelden voor een café, maar niet voor het mvt-onderwijs. Daar zouden veel meer dan nu het geval is, theorie en praktijk moeten worden gecombineerd en wel door die onderwijspraktijk te onderzoeken zo tot theorievorming over die praktijk te komen en die praktijk verder te kunnen ontwikkelen.

Docenten kunnen allerlei motieven hebben om hun praktijk te onderzoeken. Omdat ze feedback willen krijgen van hun leerlingen over hoe ze les geven en wat ze daaraan volgens hun leerlingen zouden moeten verbeteren. Of omdat ze willen nagaan wat en hoe hun leerlingen leren en wat voor bijdrage zij aan de ontwikkeling van hun leerlingen kunnen leveren. Ook kan het zijn dat zij concrete ideeën of projecten gericht op taalverwerving, cultuuronderwijs of literatuuronderwijs, in de praktijk willen uitproberen om na te gaan wat werkt en wat niet. Welke motieven zij ook hebben, het gaat erom dat zij bereid zijn na te denken over hun onderwijspraktijk en die verder willen veranderen en ontwikkelen. Om dit te bereiken kunnen zij actieonderzoek doen. We gaan hieronder in op wat actieonderzoek inhoudt.

Kemmis en McTaggart (1982) hebben actie-onderzoek omschreven als een systematisch onderzoeksproces door docenten waarbij zij hun praktijk onderzoeken om problemen tijdens hun les op te lossen en antwoord te geven op uitdagingen die zij in hun onderwijs zien. Zoals de termen 'actie' en 'onderzoek' al aangeven, het gaat erom ideeën in de praktijk uit te proberen als een manier om kennis te ontwikkelen over programma, onderwijs en leerproces. Actieonderzoek is geen academisch onderzoek naar onderwijs dat buiten dat onderwijs door onderzoekers wordt uitgevoerd, maar wordt door docenten zelf van binnenuit hun onderwijspraktijk opgezet, al dan niet in samenwerking met collega's en onderzoekers van buiten. Zo kunnen zij ontdekken wat het beste werkt voor hun leerlingen en waarom. Ook vermijden zij dan dat er een kloof is tussen de resultaten van (academisch) onderzoek en hun eigen onderwijspraktijk.

Voordat we ingaan op hoe je actieonderzoek zou moeten opzetten en uitvoeren, gaan we in op de factoren die van invloed zijn op de onderwijspraktijk. Een factor die een sterke invloed uitoefent op de onderwijspraktijk en die meer van binnen het onderwijs zelf komt, is hoe docenten denken over hun eigen praktijk. Dit worden hun 'praktijktheorieën' genoemd, waarin Handal en Lauvas (1987) drie componenten onderscheiden. De eerste component bestaat uit de persoonlijke ervaringen die docenten hebben over toen ze leerling waren, die ze nu hebben als individu en als lid van de maatschappij waarin ze leven. De tweede is de theoretische en praktische kennis die docenten hebben opgedaan over hun schoolvak en de derde component omvat de kernwaarden van docenten, dat wil zeggen wat volgens hen goed en slecht is. Andere factoren die de onderwijspraktijk van docenten meer van buiten af beïnvloeden, zijn bijvoorbeeld het leerplan voor hun vak, de leergang die ze

gebruiken, het schoolmanagement en de exameneisen voor hun vak.

Voor het opzetten en uitvoeren van een actieonderzoek zou het startpunt volgens Van Lier (1996: 217) 'reflective teaching' moeten zijn. Schon (1983) maakt in die reflectie een onderscheid tussen 'reflection-in-action' en 'reflection-on-action', een onderscheid dat door Zeichner en Liston (1996) wordt uitgewerkt tot vijf dimensies van reflectie door de docent. De eerste twee dimensies vinden binnen 'reflection-in-action' plaats. Het zijn de 'rapid reflection' ofwel de onmiddellijke en automatische reflectie als je lesgeeft in de klas, en de 'repair', waarbij docenten, in plaats van meteen te reageren op reacties van leerlingen, daarover eerst nadenken en hun antwoord relateren aan vorige, soortgelijke reacties. 'Reflections-on-action' bestaat uit drie dimensies. Allereerst de 'review' die plaatsvindt na de les en die vaak samen met collega's gebeurt en kan leiden tot verandering van lesplanning. Dan de 'research' waarbij reflectie en observatie door docenten steeds systematischer wordt en wordt toegespitst op bepaalde onderdelen of onderwerpen van de les waarbij docenten hun praktijktheorieën onderzoeken en korte-termijnveranderingen in hun lespraktijk invoeren en evalueren. En, tenslotte, de 'retheorizing and research', waarbij het gaat om langdurig onderzoek naar hun praktijktheorieën en veranderingen van hun onderwijspraktijk, onderzoek dat ook een bijdrage kan leveren aan (academische) theorievorming over het onderwijs. De laatste twee dimensies, de een met een korte termijnperspectief en de ander met een lange termijnperspectief, zijn voorbeelden van wat ons voor ogen staat bij actieonderzoek.

Hier volgt een aantal concrete voorbeelden van actieonderzoek naar 'learner autonomy' en 'communicative language teaching' die in een Comenius 2.1-project door beide auteurs samen met andere lerarenopleiders

en mvt-docenten uit verschillende Europese landen werden opgezet. Het Comenius 2.1-programma is een programma dat is opgezet voor Europese samenwerking bij de nascholing van leraren. De eerste auteur was een van de aanvragers van dit project en coördineerde het tijdens de drie jaar dat het project duurde. De tweede auteur nam als docent in het locale Nederlandse netwerk van docenten hieraan deel en was de bedenker en uitvoerder van een project voor Frans, het zogenoemde Passeport-project. Gestart werd met een vragenlijst om opvattingen en ervaringen over Zelfstandig Leren, Intercultureel Onderwijs en Actieonderzoek van de deelnemers uit te wisselen. Daarna werkten de docenten in locale netwerken aan de hand van een cyclisch model in zeven fasen hun probleemstelling en onderzoeksplannen uit. Ze kregen feedback van hun eigen 'coaches' (lerarenopleiders in eigen land) en van andere coaches (lerarenopleiders in andere landen), voerden hun projecten vervolgens uit en evalueerden deze. Voor een uitvoerige beschrijving van deze fasen, met allerlei voorbeelden uit andere projecten verwijzen we naar een cd-rom over het project die gratis verkrijgbaar is voor geïnteresseerden die aan de slag willen gaan met actieonderzoek¹ en voor een evaluatie van het project naar Aagard, Deeg, Flammini & Van Esch (2007).

De cyclus van actieonderzoek

De eerste fase in de cyclus is die van *collecting background information* waarbij het erom gaat informatie te verzamelen over je eigen achtergrond als docent (persoonsgegevens en opleiding; opvattingen over onderwijs en eerdere ervaringen), de school en de klas(sen) met leerlingen waar je actieonderzoek wilt gaan uitvoeren, en over de doelen, inhoud en toetsing van je onderwijsprogramma.

De tweede fase is die van *perception and identification of the problem* ofwel vaststellen welk probleem je wilt gaan onderzoeken. Een voorbeeld van een meer kleinschalig probleem dat het startpunt kan zijn voor actieonderzoek is dat van een Italiaanse docente Engels die merkte dat haar leerlingen ernstig tekortschoten in luistervaardigheid. Maar het kan ook gaan om meerdere problemen tegelijk. Zo vonden de leerlingen van de tweede auteur van dit artikel dat, ondanks het gebruik van de doeltaal in de klas en het oefenen van gespreksvaardigheid in de vorm van rollenspelen en simulaties, deze oefenvormen niet echt waren, dat zij te verlegen of niet in staat waren elkaar feedback te geven, de input van native-speakers misten en te weinig vooreringen zagen in hun taalvaardigheid Frans. Daarnaast hadden de leerlingen problemen met zelfstandig leren en dan met name met leren plannen en zich aan die planning leren houden.

De derde fase is die van *formulating research objectives* ofwel het formuleren van de doelen van je onderzoek. In het geval van het voorbeeld van luistervaardigheid bij de Italiaanse docente werden als onderzoeksdoelen geformuleerd dat docent en leerlingen samen nagaan wat precies de redenen zijn dat de leerlingen tekortschieten in deze vaardigheid en onderzoeken hoe de luistervaardigheid te verbeteren. In het geval van het Passeport-project waren er drie onderzoeksdoelen, namelijk:

1. onderzoek doen naar de eigen rol als docent om de leerlingen bewuster te maken van hun vooruitgang in mondelinge vaardigheden;
2. onderzoeken hoe de leerlingen beter kunnen leren plannen;
3. nagaan hoe de leerlingen zelf kunnen leren nagaan wat culturele overeenkomsten en verschillen tussen anderstalige (= Franstalige) steden en hun eigen stad of dorp zijn.

De vierde fase, *action planning*, is het plannen van de (verbeter)actie. Dat gebeurde in het voorbeeld van luistervaardigheid door enquêtes of interviews bij leerlingen af te nemen over hun problemen met luistervaardigheid en door geschikt luistermateriaal te zoeken en een training in luisterstrategieën op te zetten. In het *Passeport*-project hield dit voor de docent de volgende taken in: data plannen voor een driedaagse reis naar Brussel en Lille, het budget vaststellen, desgevraagd de leerlingen helpen met materiaal, uitleg en oefening in taalvaardigheid, hen leren feedback geven en fouten analyseren, de leerlingen op afstand begeleiden en hun producten en de manier waarop zij hebben gewerkt, beoordelen. De taken van de leerlingen bestonden uit zelf het project opzetten, vaststellen wat ze wilden leren en hoe ze dat zouden willen doen, met wie ze zouden samenwerken, hoe de taken onderling te verdelen en hoe een portfolio met 'bewijslast' aan te leggen en, ten slotte, hoe alles te plannen. In concreto moesten zij de reis voorbereiden door contact op te nemen met jeugdherbergen, vervoersbedrijven en te bezoeken instellingen (musea, theater, monumenten etc.) en interviews op straat voor te bereiden en alles vast te leggen, uit te werken en later op school te presenteren.

De vijfde fase, die van *implementation and data collection* is het geplande actieonderzoek uitvoeren en gegevens over product en proces verzamelen. In het voorbeeld van luistervaardigheid bestond dat uit de training daadwerkelijk uitvoeren door de leerlingen met allerlei luisterteksten en taken te laten oefenen. In het geval van het *Passeport*-project bestond deze fase uit het verzamelen van allerlei data over hoe de leerlingen het project voorbereidden, uitvoerden en evalueerden: audio-opnames van groepswork in de klas en van telefoongesprekken met mensen in Brussel en Lille, video-opnames van interviews ter plekke, presentaties in de klas en schriftelijke producten in de vorm van

brieven en van logboeken over de voortgang van het project.

De zesde fase is die van *analysis and evaluation of the outcome*. Analyseren en evalueren wat de verbeteractie heeft opgeleverd was in het voorbeeld van luistervaardigheid het formuleren van criteria voor wat de luistervaardigheidstraining moest opleveren en het toetsen wat die daadwerkelijk heeft opgeleverd door na te gaan wat de leerlingen ervan hebben geleerd en wat zij van die training en toetsing vonden. In het *Passeport*-project heeft de docent ervoor gekozen de data samen met de leerlingen te analyseren en te evalueren. Dit gebeurde in de vorm van een portfolio dat elke leerling moest presenteren en dat bestond uit audio- en videomateriaal, schriftelijke producten en een logboek dat door de docent werd beoordeeld. In Riemersma (2005) wordt beschreven hoe de leerlingen dit hebben ervaren: 'Dit is Frans toepassen in het echte leven in plaats van iets leren uit een boekje. Er moest van alles gedaan worden, maar de stappen op de weg ernaartoe moest je steeds zelf beslissen. Dat geeft vrijheid en verantwoordelijkheid. Door de mondelinge presentaties krijg je meer zelfvertrouwen... Groepswork houdt ook zwakkere leerlingen enthousiast: je stimuleert en corrigeert elkaar om er iets leuks en goeds van te maken.'

De zevende fase, die van *planning future actions*, legt de link naar volgende projecten van actieonderzoek. Als eenmaal een cyclus is doorlopen, kun je van de inzichten die je hebt verkregen gebruik maken om een volgend actieonderzoek op te zetten. In het geval van het voorbeeld van luistervaardigheid leidde dat tot actieonderzoeken naar problemen met andere vaardigheden. In het geval van het *Passeport*-project heeft dat er toe geleid dat dit project is verbreed naar andere klassen en andere docenten en dat het deel is gaan uitmaken van de schoolexamens, niet alleen op de eigen school maar ook op andere scholen. Daarnaast is de training van alle onderdelen

van het project geïntegreerd in de leerlijnen voor de drie betreffende vaardigheden, zowel in de voorexamenklassen als in de onderbouw. Onderzocht wordt nu nog op welke aspecten van het project kan worden samengewerkt met het vak CKV.

Conclusies, problemen en aanbevelingen

Actieonderzoek naar ontwikkeling van je praktijk blijkt, zo kan op basis van de resultaten van ons project geconcludeerd worden, een haalbare kaart te zijn voor mvt-docenten. Ons Comenius 2.1.-project heeft geleid tot een 15-tal concrete actieonderzoeken naar allerlei aspecten van de onderwijspraktijk vanuit perspectieven van intercultureel onderwijs en zelfstandig leren en tot een internationale Comenius-cursus in Almuñecar (Spanje). Zo hebben Duitse docenten Engels onderzoek gedaan naar mogelijkheden en onmogelijkheden van intercultureel onderwijs in Berlijn, hebben Italiaanse docenten en een Zweedse docent Engels onderzoek gedaan naar hoe de luistervaardigheid en gespreksvaardigheid van hun leerlingen te verbeteren, hebben Spaanse docenten Engels onderzoek gedaan naar hun praktijk van luistervaardigheidstraining en literatuuronderwijs en Nederlandse docenten Frans, Engels, Duits en Spaans naar hoe de mondelinge en schriftelijke vaardigheden van hun leerlingen te verbeteren door taakgericht onderwijs, door emailprojecten en door internationale uitwisselingsprojecten.

De docenten bleken allen enthousiast te zijn over hun actieonderzoeken en gaven aan, mede door de feedback die zij van elkaar en de opleiders kregen, veel geleerd te hebben over hun eigen opvattingen en praktijk en die van hun mededocenten over zelfstandig leren, intercultureel onderwijs en communicatief vreemdetalenonderwijs. Door samen de theorie te bestuderen en praktijkervaringen uit te wisselen, bleken zij in staat te zijn hun

problemen te inventariseren, concrete onderzoeksvragen te formuleren en actieonderzoek op te zetten. Ook kregen zij veel meer inzicht in het leerproces van hun leerlingen uit de vragenlijsten die zij invulden, de interviews die de docenten met hen hadden en uit de dagboeken of logboeken die zij schreven. Daardoor konden leerlingen zich meer focussen op bepaalde aspecten van het leren van de vreemde taal: bijvoorbeeld aanleren van strategieën, leren samenwerken met andere leerlingen en op evalueren en nadenken over wat ze geleerd hadden. In het *Passeport*-project waren de leerlingen het erover eens dat door het verzamelen en analyseren van het gespreksmateriaal de progressie duidelijker zichtbaar werd. Omdat de leerlingen zelf de regie hadden over welke fragmenten zij ter beoordeling wilden voorleggen aan het eind van het project, konden zij zich ook meerdere malen verbeteren. Waren zij niet tevreden over de telefoongesprekken? Dan werd op basis van hun analyse de talige voorbereiding anders aangepakt en werd er opnieuw gebeld.

Maar, zo bleek ook, er zijn wel een aantal problemen waaraan het hoofd moet worden geboden, voorwaarden waaraan voldaan moet worden en valkuilen die moeten worden vermeden.

Een eerste probleem was, het zal geen verbazing wekken, de tijdsdruk die door de deelnemers aan het project voortdurend werd gevoeld. Zoals een van de Nederlandse docenten het verwoordde: "tijdsdruk en gebrek aan faciliteiten vanuit school beperkten wel mijn mogelijkheden, maar de feedback en steun van mijn collega-docenten en opleiders gaven me de extra push om toch door te gaan" (Aagard, Deeg, Flammini & Van Esch, p. 134, vertaling door de auteurs).

Een tweede probleem is het gebrek aan steun vanuit de school. Het bleek dat bij nogal wat docenten uit het project zonder steun vanuit de schoolleiding actieonderzoek een

pure privé aangelegenheid werd. Daarom is het heel belangrijk dat de schoolleiding projecten voor actieonderzoek ondersteunt en faciliteert door, bijvoorbeeld, extra taakuren te geven en ervoor te zorgen dat er sectie- en schoolbreed gebruik wordt gemaakt van de resultaten. Actieonderzoek is immers in het belang van de school en van de leerlingen. Ook is aan te bevelen om, als dat enigszins mogelijk is, actieonderzoek op te zetten met meerdere docenten op een school samen dan wel met docenten van andere scholen, als het kan begeleid door collega-docenten of opleiders die al wat meer ervaring hiermee hebben. Dat kan internationaal, zoals dit project laat zien, maar ook heel goed kleinschalig, zoals uit het actieonderzoek van een van onze schoolpracticumdocenten, docent Engels aan het Merlet-College in Cuyck, blijkt.²

Een derde probleem is het gegeven dat het de meeste docenten ontbreekt aan de kennis en ervaring om dergelijk actieonderzoek op te zetten, uit te voeren en te evalueren. Zij zouden over die kennis moeten beschikken als zij aan hun loopbaan beginnen. Dat betekent dat de lerarenopleidingen, en zeker de eerstegraads opleidingen vanuit de academische opdracht die ze hebben, hier veel meer aandacht aan zouden moeten besteden. De beide auteurs zijn opleiders van eerstegraads mvt-leraren en weten, net als hun collega's hoe moeilijk het vaak is om leraren in opleiding in de korte tijd die ervoor staat, te leren hoe ze dit type onderzoek naar hun praktijk kunnen doen. Een goede samenwerking met de schoolpracticumdocent die de leraar in opleiding op school begeleidt, is dan de aangewezen weg. Samenwerking met scholen en tussen docenten en leraren in opleiding zou een vast onderdeel van het opleidingsprogramma moeten zijn, zoals overigens al wel gebeurt, bijvoorbeeld in een project als dat van de Academische School dat vanuit het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit Nijmegen wordt uit-

gevoerd samen met een aantal scholen in de regio.

Samenvattend: actieonderzoek is een haalbare kaart mits docenten er voldoende tijd en steun voor krijgen en bereid zijn kritisch hun eigen praktijk te onderzoeken. Daarbij moeten zij uitgaan van hun eigen problemen en bij voorkeur worden begeleid door meer ervaren docenten of opleiders die hen leren actieonderzoek op te zetten, uit te voeren en te evalueren om zo hun onderwijspraktijk verder te ontwikkelen.

LITERATUUR

Aagard, R., Deeg, H., Flammini, E., & Esch, K. van (2007). Action research as a way to professional development. In M. Jiménez Raya & L. Sercu (Eds), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence* (pp. 125-147). Frankfurt: Peter Lang Verlag.

Eelkema, A. (2004). *Passeport – Task based learning in the extended classroom*.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982) *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.

Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching Milton Keynes, U.K.* : Open University Press.

Lier, L. van (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. London /New York: Longman.

Schon, D. (1983). *The Reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Riemersma, A. (2005). Project Passeport 'Tabasco in the extended classroom'. *Levende Talen Magazine*, 1, 21-22.

Socrates Comenius (2005). *The teacher as learner*. CD-rom Nijmegen: Instituut voor Leraar en School.

Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (1996). *Reflective Teaching. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates*.

NOTEN

1. Van het project is ook een CD-rom gemaakt *The teacher as learner* die gratis (alleen portokosten) verkrijgbaar is door een e-mail te sturen naar c.v.esch@let.ru.nl.
2. <http://home.planet.nl/~perry002/guus/actieonderzoek/stappenplan-guus.htm>

KEES VAN ESCH (Goirle, 1946) is vakdidacticus Spaans aan het Instituut voor Leraar en School (ILS) en universitair hoofddocent bij Romaanse Talen en Culturen (Spaans) aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij doet en begeleidt onderzoek naar moderne vreemde talen, de laatste jaren vooral naar zelfstandig leren en schrijven in een vreemde taal, en is auteur van leergangen Spaans. Hij was ook coördinator van twee Comenius-projecten, een naar Learner Autonomy en een naar Action Research (zie artikel in dit nummer). Correspondentieadres: Onderwijscentrum ILS. Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen. Telefoon: 024 - 3615558. E-mail: c.v.esch@let.ru.nl

ASTRID EELKEMA (Zaandam, 1967) is vakdidactica Frans aan het Instituut voor Leraar en School (ILS) van de Radboud Universiteit Nijmegen en docente Frans aan het Pascalcollege te Zaandam (havo/vwo/gymnasium). Haar project 'Passeport' (zie artikel in dit nummer) werd in 2004 bekroond met het Europees Talenlabel en door de docenten op de studiedag Levende Talen van dat jaar ook beloond met de Publieksprijs. Correspondentieadres: Onderwijscentrum ILS. Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen. Telefoon: 024 - 3615558. E-mail: a.eelkema@ils.ru.nl