

# Ervaringen van VT-leraren in het kwalitatief analyseren van leertaken

CARLA DRIESSEN, MIEKE BREKELMANS,  
JACQUES HAENEN EN GERARD WESTHOFF

VT-leraren kunnen taken in de leergang effectief vinden als zij merken dat hun leerlingen deze als plezierig en nuttig ervaren. Toch kunnen leerlingen met plezier aan een taak werken, de taak nuttig vinden en met succes uitvoeren, maar er weinig van leren. Om de effectiviteit van een taak in te schatten is inzicht nodig in kenmerken van taken die bijdragen aan de verwerving van de vreemde taal. Het kwalitatief leren analyseren van taken richt zich op het ontwikkelen van dit aspect van professionaliteit van VT-leraren. Wat zijn de ervaringen van leraren in het kwalitatief analyseren van leertaken?

Onder tijdsdruk taken in de leergang overslaan, taken aanpassen aan het niveau van de leerlingen, aanvullend lesmateriaal maken, een vakoverstijgend project op touw zetten, een nieuwe leergang kiezen, Internet een plaats geven in het onderwijs, inspelen op leerstijlen van leerlingen, omgaan met gewijzigde eindexameneisen: veel leraren hebben er in de loop van hun carrière mee te maken. De wensen van leraren met betrekking tot lesmateriaal, veranderend onderwijsbeleid, maatschappelijke en tech-

nologische ontwikkelingen, nieuwe pedagogische en/of didactische inzichten leiden ertoe dat het voor leraren belangrijk is om de effectiviteit van bestaande of te produceren leertaken in te schatten, om kenmerken van leerzame leertaken te herkennen en te beoordelen of zelf leerzame leertaken te ontwikkelen. Voor VT-leraren betekent dit dat inzicht in kenmerken van taken die bijdragen aan de verwerving van de vreemde taal een belangrijk aspect is van hun professionaliteit (Driessen, Westhoff, Haenen & Brekelmans, te verschijnen). Toch lijkt training in een kritische omgang met leermiddelen weinig aandacht te krijgen in de opleiding van leraren (Gomes de Matos, 2000; Van Els, 1990; Westhoff, 1996).

Dit artikel beschrijft de ervaringen van leraren Duits en leerboekauteurs Engels/Duits/Frans (tevens werkzaam als leraar) met het kwalitatief analyseren van leertaken door middel van een door ons ontwikkeld instrument. Om vertrouwd te raken met dit instrument was er sprake van expliciete, geleide instructie en oefening, in de vorm van een workshop of een zelfstudiepakket.

*Het kwalitatief analyseren van leertaken in vogelvlucht*

Een set vragen en aandachtspunten vormen de kern van het instrument. Werkend met het instrument moet men het beoogde schooltype en leerjaar, het type taak (en in het verlengde daarvan de doelstelling) vaststellen voordat men een taak nader analyseert op drie aspecten: de opdracht(en), de mentale handeling(en) en de input. De reden hiervan is dat een analyse en beoordeling pas zinvol zijn als zij afgezet worden tegen het beoogde niveau en de doelstelling van de taak. De indeling in typen taken in het instrument houdt verband met de wijze waarop de

leerling in de betreffende taak aan de slag gaat met de vreemde taal: het inhoudsgericht verwerken van taalaanbod, het vormgericht verwerken van taalaanbod, het produceren van taalbrokken en frasen, het produceren van regelgebonden output, het toepassen van compenserende interpretatiestrategieën, het toepassen van compenserende productiestrategieën. Deze termen komen ook voor in de schijf van vijf zoals beschreven door Westhoff. In Figuur 1 geven we een indruk van onze kwalitatieve analyse. Het betreft vragen over taken waarin leerlingen compenserende interpretatiestrategieën leren toepassen. Het volledige instrument wordt beschreven in Driessen (2003).

**Stap 1: eerste indruk van de leertaak**

Welke opdrachten worden er gegeven?

Welke input in de vreemde taal wordt er aangeboden?

Wat moet de leerling doen?<sup>a</sup>

Als de leerling de opdrachten maakt, wat leert of oefent hij dan?<sup>b</sup>

**Stap 2: de leertaak nader bekeken**

*opdrachten*

Zijn de opdrachten helder voor de leerling?

Zijn de opdrachten levensecht?

*mentale handeling(en)*

Welke kennis over strategie wordt als bekend verondersteld? Is dit terecht?

Moet de leerling de strategie op verschillende specifieke gevallen toepassen?

Moet de leerling de gevolgde werkwijze onder woorden brengen?

Moet de leerling het resultaat evalueren?

*input*

Is de input begrijpelijk?

Is de input levensecht?

*eindbeoordeling en suggesties ter verbetering*

Is dit een leertaak waarvan de leerling veel zal leren?

Hoe kan de leertaak verbeterd worden zodat de leerling er meer van zal leren?

a Verwijst naar de mentale handeling, bijvoorbeeld elaboreren, visualiseren, generaliseren.

b Verwijst naar het type taak.

Figuur 1: Het kwalitatief analyseren van leertaken: voorbeelden van analysevragen (de aandachtspunten zijn niet opgenomen)

Voordat de deelnemers het instrument in handen kregen, is een (aangepaste) Delphi Procedure uitgevoerd. In verschillende ronden hebben 21 MVT-deskundigen het instrument gevalideerd: onderzoekers, lerarenopleiders/vakdidactici, educatieve auteurs en zeer ervaren leraren. De verschillende stappen van de Delphi Procedure worden beschreven in Driessen (2003).

### Onderzoeksopzet

Een sociale, organisatorische en maatschappelijke context die nascholing van VT-leraren voorschrijft, is afwezig in Nederland. Ook al worden op termijn formele eisen gesteld aan leraren, met de invoering van de wet BIO (de Wet beroepen in het onderwijs), de professionele ontwikkeling komt nu nog in de eerste plaats vanuit individuele leraren. De doelstelling om kritisch(er) te kijken naar leertaken kan opgevat worden als een leerproces, waarbij een docent ander gedrag vertoont, namelijk kritischer gedrag ten aanzien van leertaken. In de literatuur lijkt men algemeen

aanvaard te hebben dat geloof in eigen kunnen, de ervaren controle over het te vertonen andere gedrag en een zekere mate van motivatie om te veranderen (Azjen, 1991; Bandura, 1986; Prochaska & Velicer, 1997) leerprocessen in positieve zin kunnen beïnvloeden. Het geloof in eigen kunnen kan groeien op basis van succeservaringen. Ons onderzoek beoogt daarom leraren aan den lijve te laten ondervinden dat hun kennis en vaardigheden toenemen door training in het kwalitatief analyseren van leertaken en hen te motiveren voor deze analyse.

De volgende onderzoeksvragen zijn van belang: 1. Zijn de leraren tevreden over de gevolgd training in het kwalitatief analyseren van leertaken? 2. Beoordelen de leraren het instrument voor het kwalitatief analyseren van leertaken positief? 3. Welke kennis en vaardigheden hebben de leraren verworven? 4. Welke mening hebben zij over deze kennis en vaardigheden?

Het instrument is in drie situaties geïntroduceerd: in een workshop van acht uur voor leraren Duits, een zelfstudiepakket van acht uur voor leraren Duits en in een vier uur duren-

Deelnemers	Type training, trainingsduur	Onderzochte variabelen
Leraren Duits (N=10)	workshop, 8 uur	-satisfactie training -beoordeling instrument (begin, einde training) -ervaren verworven kennis en vaardigheden -mening over nieuwe kennis en vaardigheden
Leraren Duits (N=10)	zelfstudie, 8 uur	-satisfactie training -beoordeling instrument (begin, einde training) -ervaren verworven kennis en vaardigheden -mening over nieuwe kennis en vaardigheden
Leerboekauteurs Engels, Duits, Frans (N=12)	workshop, 4 uur	-satisfactie training -beoordeling instrument (einde training), verkorte versie

Tabel 1: De opzet van het onderzoek samengevat

de workshop voor een groep leerboekauteurs Duits/Engels/Frans. De onderzoeksopzet wordt samengevat in Tabel 1. Aan het onderzoek namen zowel eerste- als tweedegraads leraren deel. De workshopgroep Duits had gemiddeld 13.8 jaren ervaring en de zelfstudiegroep gemiddeld 9.6 jaar leservaring. Er zijn geen gegevens beschikbaar om de groep leerboekauteurs nader te karakteriseren. Uit de tabel kan opgemaakt worden dat de ervaringen van de leerboekauteurs minder diepgaand onderzocht zijn dan de ervaringen van de leraren Duits.

### De onderzoeksresultaten

De leraren Duits en de leerboekauteurs Duits/Engels/Frans zijn tevreden over de gevolgde training, want de gemiddelden (Tabel 2) liggen ruim boven de zes, op een schaal lopend van 1 tot 10. Ook vinden de meeste deelnemers de duur van de training toereikend. De eerste onderzoeksvraag kan dus positief beantwoord worden.

Ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag hebben de leraren Duits het instrument beoordeeld op vier aspecten: relevantie (voorbeeld: 'Dit instrument scherpt mijn denken over de doelstellingen van het vreemdetalenonderwijs'), plezier (voorbeeld: 'Ik vind het leuk om een exemplaar van dit instrument te hebben'), gemak (voorbeeld: 'De benadering in dit instrument vind ik moeilijk'), en bereidheid om met het instrument aan de slag te gaan (voorbeeld: 'Ik heb wel wat beters te doen dan tijd steken in dit instrument'). Uit Tabel 3 komt naar voren dat de leraren Duits positief zijn én blijven over het instrument: de scores liggen rond de drie of hoger. Aan het einde van de training beoordeelt men het instrument meestal hetzelfde als aan het begin of men is positiever geworden. Alleen de workshopgroep met leraren Duits vindt het instrument er na de training niet gemakkelijker op geworden. Ook de scores van de leerboekauteurs Duits/Engels/Frans liggen (flink) boven de drie. Kortom, het instrument wordt overwegend positief beoordeeld. Met andere woorden, het instrument lijkt leraren

Vraag	Workshopgroep Duits (N=10 deelnemers)	Zelfstudiegroep Duits (N=10 deelnemers)	Workshopgroep leerboekauteurs (N=12 deelnemers)
Wat vindt u van de training als geheel?	7.5	7.6	7.5
Wat vindt u van de inhoud van de training?	8.0	8.0	7.5
Wat vindt u van de organisatorische opzet van de training?	7.8	8.2	7.9
Wat vindt u van het onderwijs van de workshopleiders?	8.0	n.v.t.	7.9
Wat vindt u van de voor deze training beschikbare tijd?	C 70%; D 30%	C 90%; D 10%	C 83.3%; D 16.7%

Noot. Antwoordcategorieën: 1=erg slecht, 10=erg goed; voor beschikbare tijd A=veel te veel tijd, E=veel te weinig tijd.

Tabel 2: Satisfactie met de training in gemiddelden (tenzij anders aangegeven)

Situatie, tijdstip ( $t_1$ =begin van de training, $t_4$ =eind van de training)	Relevantie	Plezier	Gemak	Inspanningsbereidheid
Workshopgroep Duits, $t_1$	4.1	3.7	3.3	3.9
Workshopgroep Duits, $t_4$	4.3	4.0	2.9	4.1
Zelfstudiegroep Duits, $t_1$	4.0	3.8	3.1	3.6
Zelfstudiegroep Duits, $t_4$	4.3	3.8	3.5	4.0
Workshopgroep leerboekauteurs, $t_4$ (verkorte vragenlijst)	3.7	4.3	3.3	3.4

Noot. Antwoordcategorieën: 1=dat klopt helemaal niet, 5=dat klopt helemaal.

Tabel 3: Beoordeling van het instrument aan het begin ( $t_1$ ) en na afloop van de training ( $t_4$ ), in gemiddelden

te motiveren voor het kwalitatief analyseren van leertaken.

Ter beantwoording van de derde onderzoeksvraag hebben de leraren Duits hun persoonlijke leerervaringen beschreven, door het aanvullen van standaardzinnen, bijvoorbeeld 'Ik heb geleerd dat ...'. De workshopgroep heeft 41 leerervaringen beschreven, de zelfstudiegroep 55 leerervaringen. Een beperkt aantal leerervaringen had niets te maken met nieuwe kennis en ervaringen, twee in de workshopgroep (5% van de leerervaringen) en zeven leerervaringen in de zelfstudiegroep (13%). Aan elke leerervaring

zijn drie codes toegekend: één code had betrekking op *leeropbrengst* (declaratieve kennis en vaardigheden), procedurele kennis en vaardigheden), één op *activiteiten* (analyseren/beoordelen, aanpassen/ontwikkelen, selecteren, overig) en één code op *inhoud* (bestaande leertaken, nieuwe leertaken, VT-didactiek in het algemeen, instrument/training, overig). Er was veel variatie tussen de leraren, in aantal leerervaringen (minimaal twee, maximaal 6 leerervaringen) en het soort nieuwe kennis en vaardigheden. Figuur 2 laat zien dat leerervaringen elkaar kunnen overlappen.

#### Leraar 1

- Ik heb geleerd dat het belangrijk is van tevoren goed na te gaan om wat voor soort oefening het gaat.
- Ik heb geleerd om goed naar de leertaak te kijken. Is de oefening duidelijk, wat wordt er van de leerlingen verwacht. Kunnen ze dat wel? etc.

#### Leraar 2

- Ik heb geleerd dat je oefeningen kritisch kunt bekijken; het is voor mij geen vanzelfsprekendheid meer dat alle oefeningen in een methode wel 'goed' en 'nuttig' zullen zijn, omdat deskundigen die oefeningen bedacht hebben.
- Ik heb geleerd om een oefening te beoordelen.
- Ik heb geleerd om oefeningen kritisch te bekijken.

Figuur 2: De leerervaringen van twee leraren (niet volledig)

Categorieën	Voorbeeld van een leerervaring	Workshop- groep	Zelfstudie- groep
<b>DECLARATIEVE KENNIS EN VAARDIGHEDEN</b>			
m.b.t. het analyseren/beoordelen van bestaande leertaken	Ik heb geleerd dat je oefeningen kritisch kunt bekijken; het is voor mij geen vanzelfsprekendheid meer dat alle oefeningen in een methode wel 'goed' en 'nuttig' zullen zijn, omdat deskundigen die oefeningen bedacht hebben.	10 (24%)	11 (20%)
m.b.t. het aanpassen/ontwikkelen van bestaande leertaken	Ik heb geleerd dat opdrachten soms aangevuld moeten worden om de input op inhoud te verwerken.	0 (0%)	4 (7%)
overig, VT-didactiek in het algemeen	Ik heb geleerd dat er altijd weer een nieuwe toegang tot didactische discussie mogelijk is.	0 (0%)	1 (2%)
overig, het instrument/de training	Ik heb geleerd dat wat begrippen betekenen, wat ik mij erbij voor moet stellen.	4 (10%)	2 (4%)
<b>PROCEDURELE KENNIS EN VAARDIGHEDEN</b>			
m.b.t. het analyseren/beoordelen van bestaande leertaken	Ik heb geleerd hoe ik meer als leerling naar de opdrachten moet kijken. En dat de lay-out van de oefening erg belangrijk is om te zien wat er gedaan moet worden.	16 (39%)	20 (36%)
m.b.t. het selecteren van bestaande leertaken	Ik heb geleerd hoe ik een selectie uit de opdrachten kan maken, bijvoorbeeld bepaalde opdrachten wat extra/minder aandacht geven.	1 (2%)	1 (2%)
m.b.t. het aanpassen/ontwikkelen van bestaande leertaken	Ik heb geleerd hoe ik leertaken moet verbeteren. Voor mij is de input toch heel belangrijk om de leerlingen te motiveren, zeker in het vmbo-onderwijs.	2 (5%)	5 (9%)
m.b.t. het analyseren/beoordelen van VT-didactiek in het algemeen	Ik heb geleerd om kritischer te kijken naar de eigen lesaanpak, naar de leergang, naar uitgangspunten voor taalverwerving te kijken.	0 (0%)	2 (4%)
overig, bestaande leertaken	Ik heb geleerd hoe andere collega's met dezelfde methode in de praktijk werken.	1 (2%)	0 (0%)
overig, het instrument/de training	Ik heb geleerd hoe ik alle mogelijke analysevragen moet toepassen.	5 (12%)	2 (4%)
irrelevante leerervaringen		2 (5%)	7 (12%)
<b>totaal</b>		<b>41 (100%)</b>	<b>55 (100%)</b>

Tabel 4: Typen en aantal leerervaringen (absoluut en afgeronde percentages) m.b.t. (ervaren) kennis en vaardigheden

Tabel 4 toont welke kennis en vaardigheden de leraren Duits beschrijven, gerapporteerd op groepsniveau. Uit de tabel kan afgeleid worden dat declaratieve en procedurele kennis met betrekking tot het analyseren/beoordelen van bestaande leertaken het meest genoemd worden (vetgedrukt in de tabel). In beide groepen gaat het om ruim 50% van alle beschreven leerervaringen. Andere soorten kennis en vaardigheden komen sporadisch voor. Samenvattend kan geconcludeerd worden dat de meeste leraren Duits (5% niet=één leraar) leerervaringen beschreven hebben op het gebied van het analyseren/beoordelen, aanpassen/ontwikkelen en/of het selecteren van leertaken. Gebruik van het instrument lijkt, in de context van een training, bij de meeste leraren te leiden tot succeservaringen in het kwalitatief analyseren van leertaken.

Voor de beantwoording van de vierde onderzoeksvraag hebben de leraren Duits hun persoonlijke meningen over de verworven kennis en vaardigheden beschreven, door het aanvullen van standaardzinnen, bijvoorbeeld 'Ik vind het nuttig om ...', 'Ik vind het

zinloos om ...'. Een relatief groot aantal leerervaringen was niet relevant voor de onderzoeksvraag, 15 leerervaringen in de workshop (19% van de leerervaringen) en 33 leerervaringen in de zelfstudie (38% van de leerervaringen). Aan de meningen zijn twee codes toegekend: één code betreft *houding/attitude* (positief, negatief in termen van relevantie, plezier, gemak, inspanningsbereidheid), de tweede code betreft *inhoud* (bestaande leertaken, nieuwe leertaken, VT-didactiek in het algemeen, instrument/training, overig). Er was veel variatie tussen leraren, in aantal leerervaringen (minimaal twee, maximaal zestien leerervaringen) en de aspecten waarop de mening betrekking had. Figuur 3 illustreert deze variatie. Zoals te verwachten was (in verband met de formuleringen van de standaardzinnen), beschreven de gebruikers zowel positieve als negatieve meningen.

Na codering van de meningen bleken in de workshopgroep (gegevens niet in dit artikel opgenomen, zie Driessen 2003) negen van de tien leraren overwegend positief (meer positieve dan negatieve attitudes) of neu-

#### Leraar 1

- Ik vind het nuttig om deze methode van analyse te gebruiken, omdat het mij een instrumentarium verschaft waarmee ik op een gelijkwaardige manier naar leertaken kijk. Het objectiveert mijn gevoelens en dat verschaft helder inzicht!
- Ik vind het nuttig om met behulp van deze methode mijn lessen kritischer dan voorheen voor te bereiden. Ik gebruik niet telkens alles uit de cursus, maar door zo exemplarisch te werken heb ik mij een andere "kijk" op leertaken aangewend en dat bevalt voornamelijk heel goed.
- Ik vind het zinloos om met behulp van deze methode een leergang van a tot z door te ploegen.
- Ik ga mij inzetten voor een discussie binnen onze sectie over de gebruikte leermethode in de bovenbouw. Wij zijn er gevoelsmatig ontevreden over. Dit instrument kan m.i. helpen bij het verbeteren/aanpassen van de methode of helpen bij de keuze van een andere methode.

#### Leraar 2

- Ik vind het nuttig om me in de rol van de leerling te verplaatsen, om de oefening eens met zijn ogen te bekijken. Het is ik genoeg kennis om de oefening te kunnen maken?
- Ik vind het moeilijk om snel met het materiaal uit de klapper vertrouwd te raken. Het is een kwestie van vaak doorlezen, bestuderen en toepassen in de methode.
- Ik ga mij inzetten voor de toepassing van dit instrument in mijn lessen.

Figuur 3: De meningen van twee leraren over hun verworven kennis en vaardigheden (niet volledig)

traal tegenover de verworven kennis te staan. Slechts één leraar was overwegend negatief. Over de zelfstudiegroep (gegevens eveneens niet opgenomen) kan hetzelfde gezegd worden. Dit betekent dat 90% van alle leraren een neutraal of positief oordeel velt over hun nieuwe kennis en vaardigheden. Dit resultaat maakt aannemelijk dat de meeste leraren hun nieuwe kennis en vaardigheden ook in de dagelijkse praktijk zullen gaan toepassen. Men lijkt immers tevreden over de kennis en vaardigheden die men opgedaan heeft via het instrument, hetgeen het geloof in eigen kunnen versterkt. In een andere studie (Driessen, 2003) bleken de leraren de nieuwe kennis en vaardigheden daadwerkelijk toe te passen. De training leidt, met andere woorden, ook wat dit betreft tot succeservaringen in het kwalitatief analyseren van leertaken.

### Slotopmerkingen

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat de ervaringen met het instrument voor het kwalitatief analyseren van leertaken in een aantal opzichten positief zijn, zowel onder de leraren Duits als – voor zover in kaart gebracht – de leerboekauteurs Duits/Engels/Frans. Men is tevreden over de training, men beoordeelt de relevantie van het instrument positief, vindt het instrument plezierig om mee te werken en vindt het ook de inspanning waard. De moeilijkheidsgraad van het instrument scoort wel wat lager. Opvallend is dat de meeste leraren Duits in de workshopgroep het instrument na de training wat moeilijker vinden om mee te werken dan aan het begin van de training ingeschat; in de zelfstudiegroep vindt men het instrument juist wat gemakkelijker geworden. De moeilijkheidsgraad van het instrument behoeft in vervolgonderzoek dus aandacht. In hun zelfrapportages beschrijven de meeste leraren Duits nieuwe kennis en vaardigheden in het

analyseren/beoordelen, aanpassen/ontwikkelen en/of selecteren van leertaken. Ook staan de meeste leraren Duits neutraal tot positief tegenover hun nieuwe kennis en vaardigheden. Deze overwegend positieve ervaringen maken het aannemelijk dat de meeste leraren hun nieuwe kennis en vaardigheden ook in de dagelijkse praktijk zullen gaan (proberen) toe (te) passen. Deze verwachting werd bevestigd in een andere studie (Driessen, 2003).

In het onderzoek werkte iedereen op vrijwillige basis met het instrument; de leraren Duits konden bovendien vertrouwd raken met het instrument in de situatie waarvoor zij een voorkeur hadden, via een workshop of een zelfstudiepakket. Het is om die reden niet vanzelfsprekend de uitkomsten van ons onderzoek te generaliseren naar ervaringen in het kwalitatief analyseren van leertaken van leraren en leerboekauteurs in het algemeen. Ondanks deze beperking hopen we dat het instrument toegepast zal worden in de opleiding van VT-leraren en in het veld, dat wil zeggen in het onderwijs en in de leermarkten, onder voorwaarde dat de desbetreffende individuele VT-leraren/leerboekauteurs positief staan tegenover het kwalitatief analyseren van leertaken, zodat zij bereid zijn tijd en energie te steken in het instrument en waarbij zij bovendien ondersteund worden op een manier die hen aanspreekt, in de vorm van een workshop of een zelfstudiepakket. Alleen dan kan een belemmerende factor als tijdsdruk omzeild worden, zoals beschreven door één van de deelnemende experts aan het Delphi onderzoek: “Ik vraag mij af hoeveel ‘gewone’ docenten, vooral nu in het Tweede Fase Tijdperk, in de praktijk geïnteresseerd zijn in het verbeteren van materiaal. Zij hebben aan de ene kant veel aan te merken op opdrachten en het instrument kan ze zeker helpen bij het articuleren van hun commentaar en problemen. Aan de andere kant hebben ze weinig tijd en roepen ze om kant-en-klaar materiaal.”



LITERATUUR

Azjen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavioral Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.

Driessen, C. (2003). *Analyzing textbook tasks and the professional development of foreign language teachers*. Academisch proefschrift: Universiteit Utrecht.

Driessen, C., Westhoff, G., Haenen, J., & Brekelmans, M. (Te verschijnen). A qualitative analysis of language learning tasks: The design of tool. *Journal of Curriculum Studies*.

Gomes de Matos, F. (2000). *Teachers as textbook evaluators: an interdisciplinary checklist*. IATEFL Issues, October/November, 7-9.

Els, T. van (1990). *Horizon Taal. Nationaal actieprogramma moderne vreemde talen. Nota van aanbevelingen*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Prochaska, J. O., & Velicer, W. F. (1997). The transtheoretical model of health behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 12, 38-48.

Westhoff, G. (1996). *Op zoek naar een bevraagbaak. Een pilot studie naar de mogelijkheden van kwalitatieve materiaal analyse door docenten moderne vreemde talen*. Utrecht: IVLOS & NaB/MVT.

CARLA DRIESSEN promoveerde in 2003 op het proefschrift *Analyzing textbook tasks and the professional development of foreign language teachers*. Sinds 2001 maakt zij deel uit van de redactie van het *Levende Talen Tijdschrift*, thans als hoofdredacteur. Zij werkt als docent Frans op het Over Betuwe College in Elst (Gelderland). Zij publiceert artikels over uiteenlopende vakdidactische onderwerpen en is lid van de Community Frans van Digischool. E-mail: dri@obcnet.nl

MIEKE BREKELMANS is hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht. Zij verricht, vanuit diverse perspectieven, onderzoek naar de rol van de docent in het onderwijsleerproces in de klas (in het bijzonder vanuit het interpersoonlijk perspectief en het leeractiviteitenperspectief). Haar onderzoeksonderwerpen betreffen de relatie tussen docentcognitie en docentgedrag, en de professionele ontwikkeling van docenten.

JACQUES HAENEN is als lerarenopleider verbonden aan IVLOS, Universiteit Utrecht. Zijn onderzoeksinteresse richt zich op de professionele ontwikkeling van docenten, benaderd vanuit onder meer de leer- en ontwikkelingspsychologie, toegespitst op het vreemdtaalenonderwijs, geschiedenisonderwijs en coöperatief leren.

GERARD WESTHOFF is als hoogleraar didactiek vreemde talen verbonden aan IVLOS, Universiteit Utrecht. Hij doet onderzoek naar task design, tweetalig onderwijs en e-learning. Hij is directeur van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde talen, ingesteld door het Ministerie van Onderwijs en Cultuur.