

Beschouwing

Samen bouwen aan de leerbrug tussen school en lerarenopleiding

Vicky Willegems (VUB), Eva Lauwers (VUB), Karolien Silverans (VUB), Nadine Engels (VUB), Els Consuegra (VUB).

Samenvatting

Partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen worden internationaal erkend als een sleutel voor complexe onderwijsvraagstukken, zoals het doeltreffend voorbereiden van toekomstige leerkrachten op de onderwijspraktijk om voortijdige uitstroom te voorkomen, het versterken van de professionalisering gedurende de loopbaan en het bevorderen van evidence-informed onderwijs in scholen. Dit artikel verkent de rol van dergelijke partnerschappen bij het creëren van een continuüm voor levenslange professionele ontwikkeling voor leerkrachten, dat op termijn bijdraagt aan het behoud van leerkrachten in ons onderwijs. Het artikel presenteert internationale inzichten en verschillende partnerschapsmodellen tussen lerarenopleidingen. Vervolgens bundelen de auteurs inzichten uit hun eigen empirisch onderzoek van de afgelopen tien jaar, waarbij ze de nadruk leggen op het belang van een krachtige hybride leeromgeving tussen lerarenopleiding en scholen. Ze ontleden in het artikel hoe een partnerschapsmodel, waarin onderzoekende leergemeenschappen centraal staan, bijdraagt aan de professionalisering van alle betrokkenen. Tenslotte introduceren de auteurs een verrijkt partnerschapsmodel waarin de inzichten uit zowel theorie als praktijk samensmelten en de leerbrug tussen school en opleiding een gelaagde betekenis krijgt.

De rol van partnerschappen tussen lerarenopleidingen en scholen in de retentie van leerkrachten en hun levenslange professionalisering

Europa ervaart een ernstig lerarentekort (OESO, 2019), waardoor de bestaande aanpak van werving, opleiding en professionalisering van leerkrachten in vraag wordt gesteld. De druk op lerarenopleidingen en onderwijs om deze uitdagingen aan te pakken, neemt toe. In Vlaanderen en Nederland nemen korte termijn maatregelen zoals zij-instromers aantrekken, arbeidsvoorwaarden verbeteren en planlast verminderen toe. De vraag werpt zich op of deze maatregelen op de lange termijn duurzaam zijn. Onderzoek naar de oorzaken van het lerarentekort toont aan dat uitstroom uit het beroep even problematisch is als instroom en dat dit grotendeels te wijten is aan het gebrek aan professionele ondersteuning en

een cultuur van samenwerking op scholen (o.a. Demir, 2021). Het bieden van collegiale professionele ondersteuning vanaf de opleidingsfase tot in latere loopbaanfase kan bijdragen tot het competentiegevoel en arbeidssatisfactie die leraren motiveert om leraar te blijven.

Dit beschouwend artikel betoogt hoe structureel verankerde partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen kunnen bijdragen aan het veelbesproken continuüm van professionalisering voor leerkrachten en hoe ze de retentie in het beroep kunnen versterken. Internationaal onderzoek (o.a. Daza, et al., 2021; Green, et al., 2019) onderstreept de cruciale rol van partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen bij het aanpakken van complexe onderwijsvraagstukken.

Als concreet voorbeeld belicht dit artikel een bestaand partnerschapsmodel tussen een dertigtal grootstedelijke scholen en de lerarenopleiding van de Vrije Universiteit Brussel, genaamd Onderzoekende School?!. Binnen dit partnerschap voeren toekomstige leerkrachten, huidige leerkrachten, lerarenopleiders en onderzoekers samen collaboratief praktijkonderzoek uit om onderbouwde antwoorden te vinden op uitdagingen die voor de school en de leerkrachten van belang zijn. Het artikel bespreekt uitdagingen waarmee dergelijke partnerschappen te maken krijgen en introduceert een aangepast partnerschapsmodel dat deze uitdagingen adresseert.

Leerkrachten in ons onderwijs houden: cruciale werkcondities op schoolniveau

Al meer dan 20 jaar geleden wees Ingersoll (2001) erop dat zelfs als er voldoende leerkrachten worden gerekruteerd en opgeleid, er nog steeds een probleem is met het lerarentekort vanwege het vroegtijdig verlaten van het beroep door leerkrachten. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat aanzienlijke percentages leerkrachten het beroep binnen de eerste vijf jaar verlaten, zoals in Vlaanderen waar gemiddeld genomen 24% van de lagere school leerkrachten en 44% van de leerkrachten in het secundair binnen de vijf jaar vertrekken (schriftelijke vraag Vlaams Parlement, 2018). Internationaal variëren de uitstroomcijfers voor beginnende leerkrachten zelfs van 15% in Zweden tot 46% in de Verenigde staten (Perryman & Calvert, 2019).

Onderzoek onderschrijft dat vooral kenmerken op het schoolniveau van cruciaal belang zijn om leerkrachten in het onderwijs te houden. Professionele ontwikkelingskansen en een cultuur van samenwerking blijken van essentieel

belang. Backers, et al. (2020) bestudeerden rekrutering en retentie van basisschoolleerkrachten in Antwerpen en Brussel. Ze onderscheiden drie categorieën van bepalende factoren voor het verlaten van het beroep: context, werkcondities en individuele factoren. Een contextueel aspect is bijvoorbeeld de samenstelling van de leerlingenpopulatie. In grootstedelijke scholen met meer kansarmoede kan lesgeven en het boeken van leersucces bij leerlingen uitdagender zijn. Toch blijkt dat een uitdagende context minder doorslaggevend is om uit het beroep te stappen, mits de werkcondities ondersteunend en ervoor zorgen dat leraren voldoende vertrouwen kunnen opbouwen in de eigen bekwaamheid om taken succesvol te volbrengen. Het onderzoek toont aan dat leerkrachten langer blijven op scholen met: 1) communicatieve leiders die medezeggenschap en richting bieden; 2) een gedeelde visie nastreven; 3) collegiale professionele samenwerking stimuleren en 4) strategisch en participatief personeelsbeleid vormgeven. Demir's recente studie (2021) benadrukt het belang van sociaal kapitaal. Leerkrachten die vertrouwen en solidariteit opbouwen via samenwerking zijn meer geneigd van elkaar te leren en hebben meer jobtevredenheid en welbevinden. Gebrek aan samenwerking en ondersteuning kan, vooral in scholen met kansarmoede, leiden tot vroegtijdige uitstroom. Opmerkelijk is dat succesvolle scholen met weinig lerarenuitstroom geen specifiek behoudsbeleid hebben. Zij richten zich op gedeeld leiderschap en bieden leerkrachtenondersteuning ter bevordering van hun professionele ontwikkeling (Helfeldt, et al., 2015).

Het belang van aanvangsbegeleiding als een geïntegreerd onderdeel van collegiaal leren

Aan het begin van hun loopbaan blijkt de impact van aanvangsbegeleiding in het continuüm van professionalisering van leerkrachten cruciaal om hen binnen het onderwijs te houden en kwaliteitsvolle onderwijspraktijk op de school in te richten (o.a. Darling-Hammond, et al., 2009). Het belang van doeltreffende aanvangsbegeleiding komt tot uiting in de toegang die beginnende leerkrachten hebben tot mentorschap, waarbij deze mentorprogramma's positieve effecten tonen op het behoud van nieuwkomers. De context waarin aanvangsbegeleiding plaatsvindt, blijkt echter van cruciaal belang. Traditionele mentorprogramma's waarbij beginnende en ervaren leerkrachten aan elkaar worden gekoppeld, lijken wellicht niet volledig in te spelen op de gelaagde behoefte van nieuwkomers. Doeltreffend mentorschap ontvouwt zich binnen een schoolcontext die verweven is met een professionele leergemeenschap, waar het gehele team

samenwerkt om het leerproces van leerlingen te bevorderen. Dit impliceert dat collectief leren intrinsiek onderdeel wordt van de dagelijkse routine, waar zowel beginnende als doorgewinterde leerkrachten als evenwaardige partners aan bijdragen. Deze cultuur stimuleert niet alleen individuele ontwikkeling, maar verhoogt ook de onderwijskwaliteit op schoolniveau. Collegiaal leren ontplooit zich hier niet als een eenmalige activiteit, maar strekt zich uit van initiële opleiding tot de volledige loopbaan. Effectieve aanvangsbegeleiding in een duurzame leergemeenschap kan het verloop uit het onderwijs beperken. Het is daarom cruciaal om aanvangsbegeleiding nauw te integreren in een bredere context van collegiaal leren (Ingersoll & Strong, 2011).

Duurzame partnerschapsmodellen tussen scholen en lerarenopleidingen

Partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen, internationaal vaak een samenwerking met universitaire lerarenopleidingen, worden al decennia erkend als een beloftevol antwoord op uitdagingen in het onderwijs, zoals het lerarentekort (Essex, 2001; Jenset, et al., 2017). Traditionele partnerschappen richten zich vaak hoofdzakelijk op het leerproces van student-leerkrachten, waardoor de professionele ontwikkeling van andere actoren, zoals (beginnende) leerkrachten en schoolleiders op de achtergrond blijft (Willegems, et al., 2017). Om duurzaam te zijn moet een partnerschap echter invulling geven aan de behoeften van elke partnerorganisatie (Ayalon, 2004). Partnerschappen zijn geëvolueerd van een eenrichtingsbenadering naar een meer collaboratieve benadering, waarbij alle betrokkenen bijdragen aan elkaars professionele ontwikkeling en aan het vinden van oplossingen voor concrete praktijkuitdagingen binnen een specifieke schoolcontext (Willegems, 2020; Zeichner, 2021). Door samen de praktijk te onderzoeken en diverse perspectieven te integreren worden leerkrachten versterkt. Het omarmen van multiperspectivisme, waarbij verschillende standpunten, ervaringen, theoretische kaders en databronnen worden erkend en geïntegreerd, leidt tot een completer beeld en een dieper begrip van de vraagstukken die worden besproken. (Schildkamp & Poortman, 2015).

Om in te schatten welke vorm van partnerschap het meest effectief is om in te spelen op de grote uitdagingen binnen de lerarenopleiding, het lerarentekort en schoolleiderschap, is het noodzakelijk om de verschillende manieren en de intensiteit waarop opleidingen en scholen kunnen samenwerken beter te begrijpen (Daza et al., 2021). Geldens, et al. (2012) beschrijven drie verschillende samenwerkingsscenario's van samen opleiden. Het stageschoolmodel is een

traditionele aanpak waarbij de opleiding en de praktijkervaring naast elkaar plaatsvinden. De stageleerlijn wordt gecreëerd en gestuurd door de lerarenopleiding. Het opleidingsschoolmodel gaat verder en stemt het curriculum en de praktijkervaring zorgvuldig op elkaar af. Elke leraar heeft de taak om nieuwe collega's te begeleiden. Lerarenopleiding en school werken intensief samen om student-leerkracht naadloos van theorie naar praktijk te laten overgaan. Het partnerschoolmodel overstijgt dit door diepe integratie van theorie en praktijk, waarbij opleiding en scholen partners worden in leren en schoolontwikkeling en professionalisering hand in hand gaan. Zeichner et al. (2014) noemen dit hybride leerruimtes, waar partners streven naar collectief leren en waarbij het leren van zichzelf en anderen even belangrijk zijn. Dit partnerschap combineert academische kennis met praktijkexpertise voor nieuwe inzichten op hoe leerlingen leren. Eerder onderzoek wijst op de positieve effecten van collaboratief praktijkonderzoek op de collective teacher efficacy in schoolteams (Donohoo, 2018; Willegems, 2020), de collectieve perceptie van leraren in een schoolteam over de mate van impact die ze hebben en het verschil kunnen maken voor hun leerlingen ongeacht de kenmerken van hun thuissituatie. Een hoge collective self efficacy hangt rechtstreeks samen met een hogere werktevredenheid en hogere retentie (Donohoo, 2018).

Onderzoekende School?! als voorbeeld van een duurzaam partnerschapsmodel

Het partnerschapsmodel Onderzoekende School?! aan de lerarenopleiding van de Vrije Universiteit Brussel is tien jaar geleden samen met scholen ontworpen. Het model verwijst naar een partnerschapsmodel waarbij scholen en de lerarenopleiding een actieve rol opnemen in het verbeteren van hun onderwijspraktijk en dit door middel van collaboratief praktijkonderzoek. Het doel van dit onderzoek is om bij te dragen aan het leren en de gelijke kansen voor alle leerlingen. In een onderzoekend team doorlopen toekomstige leerkrachten, leerkrachten op de school, lerarenopleiders, onderzoekers en soms leerlingen op een systematische manier de onderzoekscyclus om professionele dilemma's te identificeren, te reflecteren over eigen opvattingen, lokale kennis te ontwikkelen door data in de eigen praktijk te verzamelen, om zo tot door evidentie geïnformeerde praktijken te komen (Catelli, 1995; Cochran-Smith & Lytle, 2009; Fishman & McCarthy, 2000; Henson, 2001; Zeichner, 2003) die het leren van leerlingen versterken. Iedereen wordt beschouwd als partner in professionalisering en samen leren ze de onderzoekscyclus te doorlopen.

Het partnerschapsmodel moedigt alle betrokkenen aan om onderzoeksvragen te stellen, hypothesen te vormen, gegevens te verzamelen en te analyseren, en op basis daarvan onderbouwde veranderingen in de praktijk door te voeren (zie figuur 1). Het doorlopen van de onderzoeksstappen zet teams ertoe aan om kennis te nemen van meerdere perspectieven op hun praktijk door onderzoek te lezen of experts te raadplegen over wat werkt, of door data te verzamelen bij leerlingen, ouders of andere stakeholders die hun eigen perspectief binnenbrengen. Vaak creëert dat een opening naar verandering. Het meten van resultaten van acties kan bovendien bijdragen aan een versterkte collective teacher efficacy (Willegems, 2020).



Figuur 1. Onderzoekscyclus zoals toegepast in *Onderzoekende School?! (Willegems, 2020 gebaseerd op Cochran-Smith & Lytle, 2009; Timperley, 2008).*

Onderzoekende School?! richt zich met name op het overbruggen van de kloof tussen lerarenopleidingen en het werkveld, met specifieke aandacht voor grootstedelijke scholen in en rond Brussel. Door diepgaande samenwerking tussen lerarenopleiding en scholen tracht het partnerschapsmodel toekomstige leerkrachten van bij de start, in een authentieke context, samen met leraren op school vertrouwd te maken met de complexe zoektocht naar onderbouwde antwoorden en samen met ervaren leerkrachten hun weg te banen in de complexiteit van lesgeven (Willegems, et al., 2018).

Een ander belangrijk doel in het partnerschapsmodel is het ondersteunen van scholen door samen collaboratief praktijkonderzoek uit te voeren, onderbouwde onderwijspraktijken vorm te geven én een antwoord bieden op specifieke uitdagingen waarmee ze in hun lokale context te maken krijgen. Het partnerschapsmodel wordt gekenmerkt door collectief leren, data-gestuurd werken, interne professionele ontwikkeling en samen opleiden. Het benadrukt hierin de evenwaardige rol van de verschillende actoren als partners door praktijkonderzoek om het leren van leerlingen op de school te versterken. Lerarenopleiders verlaten hun traditionele rol en investeren in hun rol als bruggenbouwer, waarbij zij eveneens als lerende hun eigen professionaliteit verder ontwikkelen (Willegems, et al., 2016). Het model erkent het belang van de betrokkenheid van lerarenopleiders in scholen en stimuleert hun actieve deelname als evenwaardige actor aan collaboratief praktijkonderzoek.

Figuur 2 geeft een samenvattend overzicht van de betrokken actoren bij het onderzoekende team op niveau van de leraren.



Figuur 2. Samenstelling van een onderzoekend team.

Nota.-Blauw (interne schoolactoren): Coaches: twee leerkrachten worden opgeleid om collaboratief praktijkonderzoek te begeleiden. Onderzoekende leerkrachten voeren het praktijkonderzoek uit en verbinden met het schoolteam. Oranje (lerarenopleiding): Bruggenbouwer: Lerarenopleider ondersteunt coaches in het proces en begeleidt student-leraren in het opnemen van in hun rol in het onderzoekend team. Student-leraren voeren op hun onderzoekende school hun vakstages uit functioneren als volwaardig lid van het onderzoekende team. Lichtblauw (faciliterende actoren): Schoolleider: faciliteert het onderzoekend team en bewaakt implementatie in gehele team. Inspiratiebronnen: externe expertise dat wordt ingeroepen door het onderzoekend team (o.a. onderzoekers, scholen, literatuur. Roos (interne schoolactoren): Het schoolteam is actief in alle fases van het onderzoek. Leerlingen worden betrokken bij het onderzoek.

Aan het partnerschapsmodel werden door de jaren heen extra lagen toegevoegd om de effectiviteit ervan te vergroten. De wijzigingen van het model werden doorgevoerd op basis van verschillende onderzoeken (e.g. Willegems et al., 2018) en de cyclische feedback van het werkveld om het model sterker te laten aansluiten bij hun noden. De eerste aanvulling was het vergroten van eigenaarschap van de scholen door het opleiden van twee ervaren leerkrachten per school tot leerkracht-coaches. Zij nemen de rol op van procesbegeleider en aanspreekpunt op de school. De leerkracht-coaches en lerarenopleider-bruggenbouwer vormen samen een team dat flankerend aan het onderzoekend team op de school op regelmatige tijdstippen bijeenkomt met andere coaches en bruggenbouwers in een lerend netwerk van andere onderzoekende scholen. Een bijkomende aanpassing was het stimuleren van onderzoekende teams om andere perspectieven te betrekken, dit met als doel om multiperspectivisme te integreren als een krachtig instrument om diepgewortelde overtuigingen en praktijken te beïnvloeden (Willegems, 2020). Het betekent dat een onderzoekend

team ook openstaat om andere stakeholders zoals ouders, leerlingen, buurtorganisaties en andere experts te betrekken in de hybride leerruimte die het creëert. Door diverse actoren met verschillende stemmen te betrekken, beoogt het model de onderwijspraktijk te verrijken en representatief te maken voor alle betrokkenen op een school.

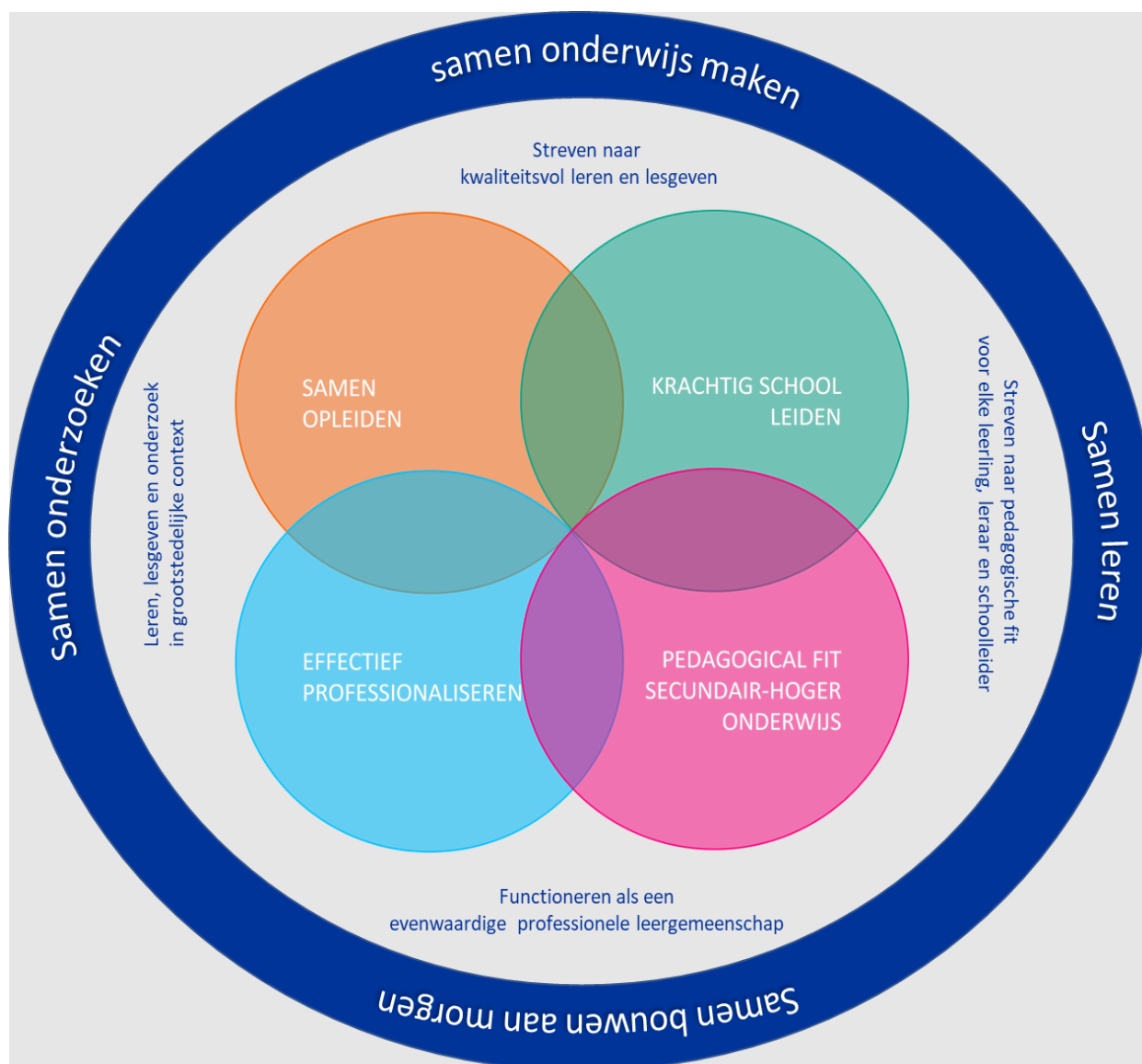
Partnermodel 2.0 als verrijkt model voor het vervolg van Onderzoekende School?!

Na tien jaar bouwen aan het partnerschap en verschillende studies (Willegems et al.; 2016; 2017; 2018; 2020) die de werking ervan bestudeerd hebben, werd grondig teruggeblikt op het model en werden blinde vlekken en randvoorwaarden geïdentificeerd die we integreren in een toekomstig verrijkt partnerschapsmodel 2.0. Een eerste belangrijke aanpassing betreft de rol van de schoolleider en het versterken van de afstemming tussen het onderzoekende team en het bredere schoolbeleid. De schoolleiding heeft een heel belangrijke rol in het stimuleren van een collaboratieve en professionele leercultuur (Clarke & Hollingsworth, 2002; Tuytens & Devos, 2011; Van Schaik, et al., 2020). We bouwen verder op het onderzoek van Timmermans en Ros (2013) en Krüger (2010) die de rol van de schoolleider beschrijven als facilitator van tijd en ruimte voor praktijkonderzoek door o.m. mandaat en vertrouwen te geven aan de onderzoekende teams, vernieuwingen duurzaam te borgen door onderzoeksresultaten breed te bespreken en in het beleid te verankeren, betrokkenheid en waardering tonen voor de voortgang en die aan bod laten komen in communicatie. We merkten dat vooral het verankeren in het bredere beleid moeizaam verliep. Het model van Onderzoekende School?! zoals weergegeven in figuur 2 is ontworpen op sub-teamniveau, waar een beperkt aantal leerkrachten (insiders) samen met lerarenopleiders en student-leerkrachten (outsiders) een partnerschap vormen door collaboratief praktijkonderzoek uit te voeren. Dit leidt niet noodzakelijk tot een brede betrokkenheid van de gehele school. Het risico bestaat dat een onderzoekend team geïsoleerd functioneert binnen de school, waarbij het geleerde niet wordt overgedragen naar andere leerkrachten. Daardoor worden niet alle kansen benut om bij te dragen aan de professionele ontwikkeling van alle leerkrachten op de school. Dat was de aanleiding om in partnerschapsmodel 2.0 te werken aan een verschuiving van de rol van de schoolleider van facilitator van Onderzoekende School?!-teams naar ontwikkelaar van een schoolcultuur waar samenwerking en onderzoek centraal staan.

Een tweede aanpassing betreft het verbreden van de scope van het partnerschap om nog sterker in te zetten op het realiseren van gedeelde ambities over de hele lijn van het onderwijscontinuüm. Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie en gedeelde doelen tussen partners is een belangrijke basisvoorwaarde voor succesvolle partnerschappen (Bernay, et al., 2020). Een derde optimalisatie richt zich op het expliciteren van de wederkerigheid en wederzijdse voordelen (Baker, 2011). Partnerschappen moeten gebaseerd zijn op een evenwichtige uitwisseling van middelen, kennis en expertise waarbij alle betrokken partijen investeren in en profiteren van de samenwerking. De 'bijdrage' en de 'return' die elke partner levert en ontvangt worden daarom in het nieuwe partnerschapsmodel 2.0 scherper geëxpliciteerd. Tot slot worden er ook ambities geformuleerd met betrekking tot het samen monitoren en evalueren van de effectiviteit van het partnerschap.

In het hertekend partnerschapsmodel worden vier bouwstenen en vier pijlers geïdentificeerd. In Figuur 3 verwijst de buitenste ring naar de vier bouwstenen: samen onderzoeken, samen leren, samen onderwijs maken en samen bouwen aan morgen. Hierbij verwijzen we naar de ingrediënten van de kracht van collaboratief praktijkonderzoek, collectief leren in een hybride leeromgeving, een gedeelde verantwoordelijkheid in schoolontwikkeling en de kracht van multiperspectivisme om vanuit het partnerschap op lange termijn innovatie na te streven.

Deze ambities worden mogelijk gemaakt door in te zetten op vier pijlers. Onder Figuur 3 worden deze toegelicht.



Figuur 3: Partnerschapsmodel 2.0

Samen opleiden

De pijler 'samen opleiden' streeft naar een nauwe samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen, met als doel de kloof voor toekomstige leerkrachten te verkleinen en het aantal onderzoekende leerkrachten in partnerscholen te vergroten. Hierbij wordt rekening gehouden met zowel startende leerkrachten als zij-instromers, evenals student-leerkrachten, om hun integratie in een schoolteam te versnellen en te optimaliseren, met passende ondersteuning. Dit omvat het afstemmen van praktijkbehoeften op het opleidingsaanbod, gerichte begeleiding bij de start, investeringen in de doorstroom van zij-instromers naar vacatures en snelle ondersteuning door geschikte (zomer)opleidingen. De overgang van opleiding naar praktijk wordt zo naadloos en succesvol gemaakt, met aandacht voor de specifieke behoeften van

zowel lerarenopleidingen als scholen. Student-leerkrachten werken actief samen met leerkrachten in scholen om oplossingen te vinden voor dagelijkse uitdagingen naast hun gebruikelijke stages. Hierbij zijn niet alleen de student-leerkrachten degenen die leren, maar ook de leerkrachten in scholen en lerarenopleiders. De onderzoekscyclus (zie Figuur 1) vormt de structuur voor het uitgevoerde onderzoek. Alle betrokkenen, waaronder leerkracht-coaches, student-leerkrachten en lerarenopleiders, worden begeleid en ondersteund in hun rollen binnen Onderzoekende School?! via kennisinjecties op het juiste moment, lerende netwerken en reflectiesessies.

Krachtig school leiden

In het model verwijst 'Krachtig school leiden' naar het ondersteunen van schoolleiders bij het ontwikkelen van een onderzoekscultuur en collectief leren. In het partnermodel 2.0 leggen schoolleiders de focus op het opzetten en bestendigen van onderzoekende teams binnen hun scholen. Deze teams fungeren als katalysatoren voor de opbouw van het professionaliseringscontinuüm op school. Hierbij beperken schoolleiders hun rol niet tot traditioneel leiderschap, maar begeleiden ze docenten bij het omarmen van gedeeld leiderschap in de school. Schoolleiding organiseert de school als een professionele leergemeenschap, gericht op het onderzoeken en versterken van het leerproces van leerlingen. Deze benadering vereist vaak een verandering in cultuur, waarvoor ondersteuning van leidinggevendens cruciaal is (Onderwijsspiegel, 2020).

Binnen het partnerschapsmodel wordt ook gestreefd naar versterking van het onderwijskundige en beleidsvoerende vermogen van scholen. Met ondersteuning vergroten schoolleiders hun bekwaamheid om uitdagingen en veranderingen in het onderwijs op een gefundeerde en onderzoeksmatige manier aan te pakken. Deelnemende scholen worden ingedeeld in professionele leergemeenschappen van maximaal vier scholen.

Deze gemeenschappen werken aan gedeelde leervragen onder begeleiding van een procesbegeleider van de lerarenopleiding. Dit wordt aangevuld door individuele begeleiding op schoolniveau, waarbij de overdracht van het geleerde van het gezamenlijke niveau naar het specifieke schoolniveau wordt ondersteund. Dit afwisselende proces tussen leergemeenschap en individuele begeleiding maximaliseert leerwinst. Bovendien biedt het model just-in-time kennisinjecties, waardoor schoolleiders in contact kunnen komen met collega-

leiders uit het netwerk. Dit aanbod versterkt hun capaciteiten op het gebied van evidence-informed beleidsvorming en leiderschap binnen een collaboratieve en onderzoekende leergemeenschap.

Effectief professionaliseren

Deze pijler bouwt verder op het partnerschapsmodel van Onderzoekende School?!, maar met een specifieke focus op het versterken van een onderzoekscultuur binnen de gehele school om op die manier de context-specifieke uitdagingen aan te pakken. Collaboratief praktijkonderzoek wordt erkend als een effectieve vorm van professionaliseren die aansluit bij de behoeften van zowel toekomstige leerkrachten en nieuwkomers, als ervaren leerkrachten. Het centrale doel van dit partnerschap is het cultiveren van een onderzoekende cultuur gericht op schoolontwikkeling en interne kwaliteitszorg. Hierbij krijgen leerkrachten eigenaarschap in hun eigen professioneel leren en sluit dit aan op urgente vragen uit de eigen praktijk. Daarnaast ambieert het partnerschap naar het vergroten van datageletterdheid binnen het team en zo de evidence-informed onderwijspraktijk te versterken.

Pedagogische fit

Het partnerschap heeft als einddoel de kwaliteit van het onderwijs te bevorderen en het leren van leerlingen te versterken. Het partnerschap stelt voorop dat een samenwerking tussen (universitaire) lerarenopleidingen en scholen ertoe kan leiden dat de pedagogische aanpak in scholen en hoger onderwijs sterker op elkaar kunnen worden afgestemd en leerlingen beter voorbereid kunnen worden op de doorstroom naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt. Door scholen en opleidingen intensief samen onderzoek te laten uitvoeren naar de meest effectieve onderwijspraktijk en onderwijsloopbaanbegeleiding van leerlingen streeft het partnerschap zowel gelijke kansen als excellent onderwijs na.

Conclusie en discussie

Dit beschouwend artikel pleit voor investeringen in duurzame partnerschappen tussen lerarenopleidingen en scholen om leerkrachten gedurende hun hele loopbaan te ondersteunen in hun professionele groei met als einddoel het bevorderen van de kwaliteit van onderwijs en het leren van leerlingen. Partners dragen samen verantwoordelijkheid voor professionele ontwikkeling en het

monitoren van onderwijskwaliteit en schoolontwikkeling. De rol van de overheid is essentieel in het erkennen van de lerarenopleiding als partner in de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Het artikel benadrukt de noodzaak om alle kennis over het opleiden en professionaliseren van leerkrachten te verenigen. Door nauwe samenwerking, wederzijdse ondersteuning en gedeelde verantwoordelijkheid kunnen scholen en lerarenopleidingen een leerbrug creëren die leerkrachten in staat stelt om succesvol te navigeren tussen theorie en onderwijspraktijk en een leven lang leren omarmen. Beleidsmakers worden geadviseerd om het professionaliseringsbeleid van scholen op een hoger niveau te herzien en concrete antwoorden te formuleren op cruciale vragen over de verwachtingen ten aanzien van professionele leraren.

Het ontwikkelen van een gelijkwaardig partnerschap tussen school en universiteit heeft als doel een ruimte te creëren waar collectief leren kan plaatsvinden en waarbij alle betrokken belanghebbenden (toekomstige, startende en ervaren leerkrachten, lerarenopleider en leerlingen) elkaar versterken met het gezamenlijke doel om onderwijs te versterken. Het partnerschap richt zich op het verbeteren van het leerproces van leerlingen, maar heeft ook als doel een continuüm van professionalisering te creëren waarbij toekomstige leerkrachten de strategieën verwerven om als professionals in een schoolteam te functioneren en waarbij de professionele ontwikkeling van alle leerkrachten wordt versterkt. Op deze manier wordt de professionele ontwikkeling van leerkrachten op een holistische manier aangepakt, vanaf het begin van de lerarenopleiding en gedurende hun hele loopbaan. Door het doorlopen van dit partnerschapstraject kunnen lerarenopleiders en leerkrachten evolueren naar een gelijkwaardig partnerschap, waarbij zowel de expertise van de opleiders als de praktijkervaring van de leerkrachten worden gewaardeerd. Het creëren van een nieuwe leeromgeving, waarbij rollen vervagen en gezamenlijk leren centraal staat, draagt bij aan het succes van dergelijke partnerschappen.

Na tien jaar onderzoek en het uitrollen van dit soort partnerschapsmodel in praktijk blijkt dat het inzetten op partnerschapsmodellen effectief vruchten afwerpt in de professionalisering van leraren. Toch mag ook niet voorbijgegaan worden aan de moeizaamheid waarmee scholen voor het eerst kennismaken met praktijkonderzoek en de zoektocht om effectief uit te groeien tot evenwaardige partners. De ondersteuning die alle betrokken stakeholders krijgen is dan ook van cruciaal belang om wederzijds professioneel leren te waarborgen. Het ontwikkelen van partnerschappen gaat hand in hand met een

behoefte aan een flankerend ondersteuningsprogramma op alle niveaus (Willegems, 2020). Dit beschouwend artikel benadrukt dat het partnerschapsmodel 2.0 geen eindoplossing biedt voor het huidige lerarentekort, maar wel een waardevolle kans creëert om gezamenlijk te streven naar kwalitatief onderwijs.

Noot voor de lezer: Ondertussen heeft Onderzoekende School?! een website ontwikkeld die niet alleen alle lagen van het partnerschapsmodel 2.0 belicht, maar die eveneens fungeert als een netwerkplek en kennisbank waarin onderzoeken van partnerscholen als inspirerende voorbeelden gedeeld worden: www.onderzoekendeschool.be.

Deze publicatie en dit project is mee mogelijk gemaakt door financiering van Vrije Universiteit Brussel.

Auteurs

Prof. dr. Vicky Willegems richt haar onderzoek op partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen. In 2020 promoveerde ze met "Inside stories of collaborative teacher research teams." Ze is de projectcoördinator van Onderzoekende School?! en voegde in 2021 het schoolleiderschapsniveau toe met COLIBRU.

Prof. dr. Nadine Engels richt zich sinds 1990 op lerarenprofessionalisering. Ze bevordert benaderingen die kennis en vaardigheden vergroten en concrete veranderingen op scholen teweegbrengen. In 2012 lanceerde ze Onderzoekende School?!, waarin praktijkonderzoek in lerarenopleidingen wordt geïntegreerd en leergemeenschappen ontstaan.

Prof. dr. Els Consuegra is sinds 2018 docent pedagogiek aan het MILO van de VUB. Ze is promotor bij Onderzoekende School?!, waar ze collaboratief praktijkonderzoek uitvoert voor lerarenprofessionalisering en inclusieve leeromgevingen. Ze is ook ondervoorzitter van het MILO en promotor bij het Vlaams Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs.

Karolien Silverans is procesbegeleider bij Onderzoekende School?!. Ze verbindt de verschillende partners in verandertrajecten, verzoent praktijkonderzoek met wetenschappelijke inzichten en creëert ruimte voor reflectie en dialoog.

Eva Lauwers is procesbegeleider binnen Onderzoekende School?! Eva maakt gebruik van haar wetenschappelijke achtergrond en het geloof in samen school maken om schoolleiders en teams te begeleiden in veranderprocessen. Het verhaal en de eigenheid van de school staan daarbij centraal.

Referenties

- Ayalon, A. (2004). A model for recruitment and retention of minority students to teaching. Lessons from a school-university partnership. *Teacher Education Quarterly*, summer 2004, 7-23.
- Baker, P.J. (2011). Three configurations of school-university partnerships: an exploratory study. *Planning and Changing*, 42(½), 41-62.
- Backers, L., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context. *Steunpunt Onderwijsonderzoek*, Gent.
- Bernay, R., Stringer, P.M., Milne, J. & Jhagroo, J. (2020). Three models of effective school-university partnerships. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55(2), 133-148. DOI:[10.1007/s40841-020-00171-3](https://doi.org/10.1007/s40841-020-00171-3)
- Catelli, L. A. (1995). Action research and collaborative inquiry in a school-university partnership. *Action in Teacher Education*, 16(4), 25-38. DOI: <https://doi.org/10.1080/01626620.1995.10463216>
- Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., & Johnson, C.M. (2009). *Teacher preparation and teacher learning*. Handbook of education policy research (first edition). Milton Park, Oxfordshire: Routledge.
- Daza, V., Gudmundsdottir, G.B., Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102 (1). DOI:[10.1016/j.tate.2021.103338](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338)
- Demir, E.K. (2021). The role of social capital for teacher professional learning and student achievement: a systematic literature review. *Educational Research Review*, 33 (1). DOI:[10.1016/j.edurev.2021.100391](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100391)
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: productive patterns of behaviour and other positive consequences. *J Educ Change* 19, 323-345 . <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>

- Essex, N.L. (2001). Effective school-college partnerships, a key to educational renewal and instructional improvement. *Education*, 121(4), 732-736.
- Fishman, S. M., & McCarthy, L. P. (2000). *Unplayed tapes: a personal history of collaborative teacher research*. New York: Teachers College Columbia University.
- Geldens, J., Popeijus, H.L., Ruit, P., & Visser, L. (2012). Samen verantwoordelijk voor 'samen opleiden'? *Tijdschrift voor lerarenopleiders (Velon/Velov)*, 33(2), 18-24. www.velon.nl
- Green, C. A., Tindall-Ford, S. K. & Eady, M. J. (2019). School-university partnerships in Australia: a systematic literature review. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, online first 1-33
- Helfeldt, J., Capraro, M., Capraro, R. & Scott C. (2015). Full-time teaching internships: a public school-university partnership designed to increase teacher retention in urban area schools. *Journal of Education and Human Development*, 4 (2). DOI: 10.15640/jehd.v4n2_1a1
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819–836.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00033-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00033-6)
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
<https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Jenset, I., Klette, K., Hammerness, K. (2017). Grounding teacher education in practice around the world: an examination of teacher education coursework in teacher education programs in finland, Norway and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Krüger, M. L. (2010). *De schoolleider als leerling: op weg naar onderzoekende scholen en onderzoeksmatig leiderschap*. Penta Nova.
<http://www.pentanova.nl/Portals/0/Lectoraat/PentaNova-lectorale-rede-Meta-Kruger.pdf>
- OESO (2019). *TALIS 2018 results. Teachers and school leaders a lifelong learners. Volume I*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Onderwijsinspectie. (2020). *Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie: onderwijsspiegel 2020*. Onderwijsinspectie.

<https://www.vlaanderen.be/publicaties/onderwijsspiegel-jaarlijks-rapport-van-de-onderwijsinspectie>

- Perryman, J., & Calvert, G. (2019). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Schildkamp, K & Poortman, C. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Records*, 177(4)
- Schriftelijke vraag Vlaams Parlement (2018, 16 maart). Geraadpleegd op <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1391230>
- Timmermans, R. & Ros, A. (2013). Leiderschap in een onderzoekende school. Met portretten van acht scholen voor voortgezet onderwijs. s'- Hertogenbosch: KPC Groep.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. Educational practices series-18. Geneva, Switzerland: International Academy of Education.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). The voice of the teacher: feedback as a hindrance or as an incentive? Presented at the The biennial conference of the International Study Association on Teachers and Teaching, Braga, Portugal.
- Van Schaik, P., Schenke, W., Volman, M., Admiraal, W. (2020). Fostering collaborative teacher learning: a typology of school leadership. *European Journal of Education*, 2, 217-232. <https://doi.org/10.1111/ejed.12391>
- Willegems, V., Consuegra, E., Engels, N., Struyven, K. (2016). Onderzoekende School?! Professionaliseren tot de vierde macht. Of: hoe bruggen bouwen tussen lerarenopleiding en werkveld. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 46 (4), 156-165.
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2016). How to become a broker: the role of teacher educators in developing collaborative teacher research teams. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 173-193.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247721>
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 64, 230-245.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.014>
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2018). Pre-service teachers as members of a collaborative teacher research team: a steady track

to extended professionalism? *Teaching and Teacher Education*, 76, 126-139.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.012>

Willegems, V. (2020). Inside stories of collaborative teacher research teams: spaces for developing extended professionalism in school-university partnerships. Dissertatie, Vrije Universiteit Brussel.

Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301-326.

<https://doi.org/10.1080/09650790300200211>

Zeichner, K., Payne, K., Brayko, K. (2014). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.

<https://doi.org/10.1177/0022487114560908>

Zeichner, K. (2021). Critical unresolved and understudied issues in clinical teacher education. *Peabody Journal of Education*, 96(1).

<https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864241>