

De meerwaarde van partnerschappen in de lerarenopleiding

A. Schepens en A. Aelterman

Samenvatting

Deze bijdrage beschrijft een onderzoek naar de meerwaarde van alternatieve opleidingsroutes voor leraren. De onderzoekers wensden meer gefundeerd bewijs te leveren over de effectiviteit van partnerschappen tussen opleidingsinstituten en stagescholen en dit in termen van de voorbereiding op het lerarenberoep. Empirisch bewijs voor deze effectiviteit is namelijk schaars. Het onderzoek is een gevalstudie met een comparatieve opzet die een ruime bevraging beoogt van diverse groepen betrokkenen bij de opleiding en begeleiding van toekomstige leraren in een Bacheloropleiding Onderwijs: Secundair Onderwijs in Vlaanderen. Er is gebruik gemaakt van een combinatie van diverse onderzoeksmethoden. In dit artikel wordt gerapporteerd over de centrale onderzoeksvraag uit deze gevalstudie die betrekking heeft op de effectiviteit van een partnerschaparrangement. Naast een beschrijving van deze procedure en de belangrijkste bevindingen besluiten de auteurs met enkele kritische reflecties bij het gekozen opzet en suggesties voor verder onderzoek.

1 Inleiding

1.1 Theorie-praktijkkloof en een realistische opleidingsdidactiek

De problemen waarmee sommige lerarenopleidingen worden geconfronteerd, zijn inherent aan traditioneel opgebouwde programma's (Britzman, 2003; Feiman-Nemser & Buchmann, 1989; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001; Tigchelaar & Korthagen, 2004; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998). Structureel situeren deze traditionele opleidingen zich zowel in het opleidingsinstituut als in de (stage)school, waarbij, ondanks de steeds terugkerende vraag naar integratie, theorie en praktijk op verschillende vlakken van elkaar gescheiden blijven (Korthagen et al., 2001; Smedley, 2001;

Tigchelaar & Korthagen, 2004; Wideen et al., 1998). Voorbeelden van deze scheiding tussen theorie en praktijk zijn onder meer de moeizame communicatie tussen lerarenopleiders uit het opleidingsinstituut en mentoren uit het werkveld (Kirk, 1997; MVG, 2001), het "uitwissen" van theoretische inzichten meegegeven in het opleidingsinstituut tijdens stageperiodes (Zeichner & Tabachnick, 1981), de praktijkschok bij veel beginnende leraren (Veenman, 1984), en de theoretische cursussen en stages als geïsoleerde entiteiten in het curriculum (Britzman, 2003; Feiman-Nemser, 2001; Feiman-Nemser & Buchman, 1985; Wideen et al., 1998).

Schön (1983) wijt de problemen die gepaard gaan met deze theorie-praktijkkloof aan de 'technische rationaliteit' in lerarenopleidingen (zie ook Kelchtermans, 2004; Korthagen et al., 2001; Tigchelaar & Korthagen, 2004). Dergelijke rationaliteit impliceert een beperkte opvatting over leren (lesgeven) en het lerarenberoep ten nadele van emancipatie, innovatie en creativiteit (Beyer & Zeichner, 1987; Standaert, 1993). Volgens Wideen, Mayer-Smith en Moon (1998) en Korthagen en Kessels (1999) is deze technische rationaliteit verantwoordelijk voor de ineffectiviteit van traditioneel gestructureerde opleidingsprogramma's. Dit heeft opleidingsinstituten en beleidsmakers aangezet te zoeken naar meer succesvolle opleidingsalternatieven, zoals duale opleidingen en partnerschappen tussen opleidingsinstituten en (stage)scholen (Korthagen et al., 2001; Smedley, 2001). In de opleidingspraktijk wordt echter niet steeds om opleidingsdidactische, maar ook om pragmatische redenen gekozen voor deze alternatieve opleidingsvormen gekozen, bijvoorbeeld om tegemoet te komen aan een lerarentekort (Onstenk, 1999).

Tigchelaar en Korthagen (2004) pleiten daarom voor de integratie van enerzijds waardevolle elementen uit de traditionele benadering met een focus op reflectie en theoretische verdieping en anderzijds waar-

devolle elementen die behoren tot de praktijkgeoriënteerde benadering die eerder de nadruk legt op het belang van praktijkervaringen. Om deze integratie te realiseren stellen Korthagen en collega's (Korthagen et al., 2001) een nieuwe, meer realistische opleidingsdidactiek voorop met als doel het doorbreken van de traditionele opleidingsstructuren en van de traditionele opsplitsing van verantwoordelijkheden over opleidingsinstituut en scholen (McIntyre & Hagger, 1992; Wideen et al., 1998).

1.2 Duale opleidingen en partnerschappen

De opleidingspraktijk van vandaag kenmerkt zich door een enorme diversiteit aan duale opleidingen en partnerschappen, afhankelijk van de hervormings- of implementatiecontext waarvoor ze werden ontwikkeld (Kirk, 1997). Duale opleidingen en partnerschappen vinden we bijvoorbeeld onder de noemer 'collaborative partnerships' (Furlong, Barton, Miles, Whiting, & Whitty, 2000), 'professional development schools' (Stallings, Knight, & Wiseman, 1995), 'zij-instroomtrajecten' (Tigchelaar, Brouwer, & Korthagen, 2003), 'duale en gedualiseerde lerarenopleidingen' (Korthagen, Tigchelaar, Koster, & Melief, 2002) en 'alternatieve certificeringprogramma's' (Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2001). De verwachtingen ten aanzien van deze alternatieve opleidingsroutes zijn zeer ambitieus (Hövels, 2000; Stasz, 1998) als oplossing voor de ineffectiviteit van traditioneel opgebouwde opleidingsprogramma's. Deze alternatieve opleidingsarrangementen zouden meer leerkansen creëren en dus een betere voorbereiding bieden op het lerarenberoep dan de meer traditioneel gestructureerde opleidingsprogramma's. Deze veronderstelling wordt ondersteund door talrijke beschrijvende literatuur over duaal onderwijs en partnerschappen. Het ontbreekt echter aan rigoureuze wetenschappelijk onderzoeksbijeenkomsten over de effectiviteit van deze opleidingsalternatieven (Smedley, 2001; Stasz, 1998; Wideen et al., 1998; Wilson, et al., 2001). Dit komt in de eerste plaats door de methodologische beperkingen die eigen zijn aan onderzoek naar complexe opleidingsarrangementen (zie voor een overzicht, Schepens,

2005b). Om aan deze beperkingen tegemoet te komen en om meer helderheid te scheppen over de effectiviteit van deze arrangementen zou onderzoek binnen de lerarenopleiding volgens Wilson, Floden en Ferrini-Mundy (2001) bij voorkeur moeten voldoen aan de volgende onderzoekscriteria: een comparatieve opzet, meer valide metingen ten aanzien van de opleidingsrealiteit en een onderzoeksbenedering met een expliciete focus op de relatie tussen het leerproces van studenten tijdens de opleiding en op hun toekomstige werkveld (Schepens, 2005b).

1.3 Focus van onderzoek en onderzoeksvraag

In de lijn van deze onderzoekscriteria focust het voorliggende onderzoek op twee opleidingsdidactische concepten waarvan wordt verondersteld dat ze de gedachte van een nieuwe, meer realistische opleidingsdidactiek kunnen waarmaken, namelijk 'duale leerroutes' en 'partnerschappen'. Inherent aan partnerschappen is dat er een zekere mate van gedeelde verantwoordelijkheid is bij het opleidingsinstituut en de stagescholen over het doel en de organisatie van de opleiding en de stage en dat hierover structureel overleg plaatsvindt (zie onder meer Abdal-Haqq, 1998; Benton, 1990; Furlong, Barton, Miles, Whiting, & Whitty, 2000). De term 'duaal' verwijst naar het afstemmen van een aantal traditionele dualiteiten op elkaar: theorie en praktijk, opleiding en werkveld, curriculum en leren, opleidingsstructuur en opleidingsdidactiek (Hövels, 2000; Kats & Soons, 2000; Poell & Van der Krogt, 2000; Van der Klink & Bastiaens, 2000). Leren wordt hierbij ook steeds vaker benaderd als het geheel van veranderingen in iemands identiteit door participatie aan en betrokkenheid bij wat Wenger (1998) *communities of practice* noemt. De subjectieve en affectieve dimensie van leren speelt daarin een centrale rol (Oosterheert, 2001). Daarbij aansluitend tonen onderwijshervormingen en innovaties uit het verleden aan dat hoe wordt geleerd niet noodzakelijk direct gerelateerd is aan het programma of het curriculum, maar veeleer te maken heeft met de leerkansen die verder bouwen op eerdere ervaringen (Kagan, 1992; Korthagen et al., 2001; McIntyre & Hagger,

1992; Oosterheert, 2001; Wenger, 1998; Wideen et al., 1998). De keuze voor de term 'leerroute' volgt logischerwijze uit deze nadruk op betekenisvolle leerkanalen via participatie en betrokkenheid. Het uitdrukken van leren in termen van leerroutes of trajecten is eveneens gerelateerd aan het continue karakter van leren, zoals is terug te vinden in concepten als 'levenslangleren' (Raffe, 1998). In die zin gaven we in ons onderzoek ook de voorkeur aan de term 'opleidingsarrangement' in de plaats van 'opleidingsprogramma', 'cursus' of 'curricula'. Concreet willen we met het begrip 'arrangement' verwijzen naar het geheel van sociale, culturele en structurele randvoorwaarden die het leren al dan niet mogelijk maken.

Centraal in deze veronderstelling is de relatie tussen het opleidingsinstituut en het werkveld die versterkt is door een diepgaande en gedeelde verantwoordelijkheid van de betrokkenen ten aanzien van de voorbereiding van studenten op het lerarenberoep. De probleemstelling en de uitdagingen ten aanzien van het onderzoek naar partnerschappen, hebben geleid tot het formuleren van de centrale onderzoeksvraag: Zijn leerroutes in een partnerschaparrangement die voldoen aan de kritische randvoorwaarden van succesvolle duale leerroutes effectiever ten aanzien van het voorbereiden van studenten op het lerarenberoep dan leerroutes in een traditioneel gestructureerd opleidingsprogramma?

Om die onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden diende vooraf aangegeven te worden wat de kritische randvoorwaarden zijn voor succesvolle duale leerroutes in een partnerschaparrangement. Dit wordt toegelicht in de volgende paragraaf.

2 Operationalisering duale leerroutes in partnerschappen

Een uitgebreide literatuurstudie heeft geresulteerd in een ideaaltypische werkdefinitie van effectieve duale leerroutes in partnerschaparrangementen. Drie reviewartikelen over effectieve opleidingsarrangementen (Kirk, 1997; Korthagen et al. 2002; OECD, 2000) gaven richting aan de zoektocht naar de principes van effectieve duale leerroutes

in partnerschaparrangementen. De principes aangegeven in deze drie bronnen werden vervolledigd met literatuur over praktijkvoorbeelden van duale lerarenopleidingen en partnerschaparrangementen. In Tabel 1 geven we de belangrijkste sleutelkenmerken weer waaraan effectieve duale leerroutes in een partnerschaparrangement vanuit deze literatuurstudie moeten voldoen. Deze sleutelkenmerken zijn gegroepeerd rond de volgende drie principes: een conceptueel principe, een opleidingsdidactisch principe, en een structureel/sociaalcultureel principe. Het conceptuele principe benadrukt het belang van het formuleren van transparante leerdoelen vanuit een opleidingsvisie die wordt gedeeld door de verschillende betrokkenen bij de opleiding (zie onder meer Ellström, 1998; Korthagen et al., 2001). Het opleidingsdidactische principe omvat de sleutelkenmerken die aan de basis liggen van een meer realistische opleidingsdidactiek ontwikkeld door Korthagen en zijn collega's (Korthagen et al., 2001). Het structurele principe wijst op de noodzaak om het opleidingsinstituut en de stagescholen beter op elkaar af te stemmen (zie onder meer Hess Rice, 2002; Smedley, 2001). Enkele praktische randvoorwaarden zijn eveneens in het overzicht opgenomen (Korthagen et al., 2002; OECD, 2000; Smedley, 2001).

3 Methode

3.1 Gevalsstudie met een comparatieve opzet

Een weloverwogen onderzoeksopzet is noodzakelijk om de effectiviteit of het succes van complexe opleidingsarrangementen te kunnen bestuderen. Inspiratie werd gevonden in de literatuur over programma-evaluatie (Galluzzo & Craig, 1990; Stufflebeam, 2000), over onderzoek naar partnerschappen (Knight & Wiseman, 2002; Teitel, 2001) en over *design experiments* (Brown, 1992; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble., 2003; Collins, Joseph, & Bielaczyc, 2004). De bevindingen uit deze drie onderzoeksstromingen werden aangevuld met suggesties uit de overzichtsstudie van Wilson, Floden, en Ferrini-Mundy (2001) over rigoureuze onderzoek in de lerare-

Tabel 1

Principes en sleutelkenmerken aan de basis van effectieve duale leerroutes in partnerschappen

PRINCIPES	SLEUTELKENMERKEN
CONCEPTUEEL: Transparante competenties ingebed in een holistische visie op het opleiden van leraren	<ul style="list-style-type: none"> • vertegenwoordigen doelen van de lerarenopleiding die de afstemming tussen onderwijs en werk verhelderen • geen doel op zich maar een middel om de missie van de lerarenopleiding op regelmatige basis te herdenken • niet alleen gedrag, competenties en opvattingen staan centraal, ook de persoonlijke en professionele identiteit van (student) leraren en de afstemming van deze identiteit op de leer-werkomgeving • nadruk op persoonlijke en professionele ontwikkeling
OPLEIDINGS-DIDACTISCH: Realistische opleidingsdidactiek	<ul style="list-style-type: none"> • de concrete ervaringen, problemen en zorgen van studenten als aangrijpingspunt nemen voor begeleiding (cf. nood aan faciliteiten die engagement in betekenisvolle praktijken bevorderen) • aanmoedigen van systematische reflectie bij studenten en zelfgestuurd leren, en het stimuleren van de medeverantwoordelijkheid van studenten voor hun leerproces (cf. nood aan het aanmoedigen van verbeelding) • belang van interactie tussen lerarenopleiders en de (student) leraren, en nadruk op de interactie tussen de (student) leraren (cf. nood aan faciliteiten die wederzijds engagement aanmoedigen) • drie niveaus van professioneel leren mogelijk maken (namelijk Gestalt, schema, en het theorie niveau), evenals herdenken van de plaats van theorie in de opleiding en begeleiding • integratie van theorie en praktijk en de integratie van verschillende cursussen en domeinen in het curriculum (cf. nood aan afstemming tussen theorie en praktijk) • adequate interventies en instrumenten
STRUCTUREEL: Afstemming tussen opleidingsinstituut en stagescholen	<ul style="list-style-type: none"> • partnerschap: een zekere mate van gemeenschappelijke en formele verantwoordelijkheid voor het opleiden van leraren • samenwerking: gemeenschappelijke beslissingen via dialoog en effectieve communicatie • overleg: vrijwillige participatie, balans tussen noden, eisen en doelen van beide partners • gedeelde macht: gebaseerd op gelijkheid en wederzijds respect, met betrekking tot alle aspecten van de lerarenopleiding ook op het vlak van communicatievormen en gedeeld bezit over de resultaten van het overleg • formele en diepgaande samenwerking: geformaliseerde communicatie maar met mogelijkheden tot meer informele overleg, dit is de 'institutionalisering' van het partnerschap om adequater en vrijer in elkaar's werkomgeving te kunnen functioneren volgens de gemaakte afspraken • transparante verantwoordelijkheden, taken en rollen: transparante taken en verantwoordelijkheden van beide partners, deze zijn complementair aan elkaar en in overeenstemming met de respectieve expertise van het opleidingsinstituut en de scholen • continuïteit en kwaliteitscontrole: een substantiële groep van betrokkenen en een adviesraad biedt meer garanties voor de stabiliteit en kwaliteit van het partnerschap, voor een goede werking is het verkieslijk dat de adviesraad bestaat uit het hoofd van het opleidingsinstituut en de directie of vertegenwoordigers van de partnerscholen, een coördinator die beschikt over adequate leiderschapscapaciteiten, betrouwbare go-between om de communicatie tussen de partners te verzekeren • professionele ontwikkeling van alle betrokkenen: regelmatige meetings en training sessies met het oog op professionele ontwikkeling gestoeld op een ruime opvatting over professionaliteit en uitgaand van de kracht van 'lerende' scholen en leergemeenschappen • ontwikkelingsperspectief: focus op zelfstudie en ontwikkeling van een inquiry-oriented perspectief
RAND-VOORWARDEN	<ul style="list-style-type: none"> • voldoende tijd, financiële middelen en mankracht

436

PEDAGOGISCHE STUDIËN

nopleiding. Deze literatuurstudie heeft gesulteerd in de volgende suggesties voor onderzoek naar complexe opleidingsarrangementen zoals partnerschappen:

- Een comparatieve opzet aan de hand van het vergelijken van de kenmerken van verschillende arrangementen kan meer hel-

derheid bieden over de kwaliteit en de effectiviteit van alternatieve trajecten (Collins, 1999; Knight & Wiseman, 2002). Een vergelijking tussen arrangementen die worden georganiseerd binnen hetzelfde opleidingsinstituut en voor dezelfde groep studenten maakt het boven-

dien mogelijk om een groot aantal institutionele en sociale invloeden onder controle te houden.

- Voor het bestuderen van complexe opleidingsarrangementen zijn daarnaast meer gevoelige metingen noodzakelijk, die toelaten de inhoud en de structuur van deze arrangementen beter te begrijpen in relatie tot hun kwaliteit en effectiviteit (Collins et al., 2004; Shulman, 2002; Teitel, 2001; Wilson et al., 2001).
- Knight en Wiseman (2002) en Wideen et al. (1998) pleiten eveneens voor meer omvattende omschrijvingen van de opleidingscontext van de arrangementen die worden bestudeerd in plaats van onderzoek te focussen op geïsoleerde interventies. Van een gevalstudie met een comparatieve opzet kan worden gezegd dat deze per definitie beantwoordt aan deze eis (zie Kirk, 1997; Wilson et al., 2001; Knight & Wiseman, 2002).
- Om complexe opleidingsarrangementen zoals partnerschappen te bestuderen is daarom een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve data aangewezen (*mixed-methods approach*; (Tashakkori & Teddlie, 1998).
- Onderzoek naar complexe opleidingsalternatieven moet meer expliciet focussen op de relatie tussen de veranderingen in het leerproces van de toekomstige leraren en de authentieke contexten waarbinnen zij later zullen moeten functioneren (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002; Teitel, 2001; Wilson et al., 2001). Deze vorm van onderzoek met aandacht voor de authenticiteit van wat wordt onderzocht, wordt door Scholz en Tietje (2002) omschreven als *embedded case studies*. Dit soort van gevalstudies omvat meer dan één analyse-eenheid en combineert kwalitatieve met kwantitatieve onderzoeksmethoden (zie ook Tashakkori & Teddlie, 1998). De gevalstudie in combinatie met de probleemstelling bepaalt wat wordt bestudeerd en welke methodes hiervoor worden geselecteerd.

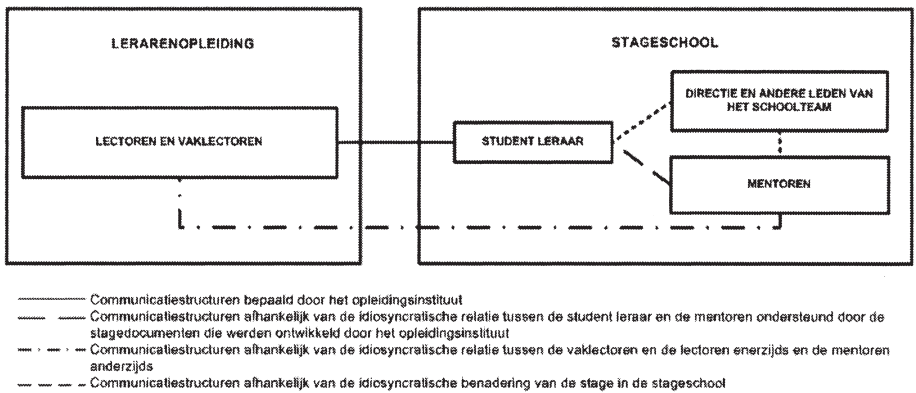
Op basis van deze suggesties werd geopteerd voor een gevalstudie met een comparatieve opzet met een combinatie van onderzoeksmethodes (Schepens, 2005a).

3.2 Analyse-eenheden gevalstudie

Om de gevalstudie met comparatieve opzet te kunnen realiseren diende een opleidingsinstituut te worden gevonden dat twee opleidingsarrangementen organiseerde waarvan één arrangement aan de omschrijving van een partnerschap moest voldoen volgens de werkdefinitie weergegeven in Tabel 1. Daarnaast moesten beide arrangementen dezelfde opleidingsdoelen en dezelfde doelgroep studentleraren voor ogen hebben. In 2001 werden verschillende lerarenopleidingen uit de Vlaamse gemeenschap op basis daarvan geselecteerd. Omdat na *screening* geen enkele opleiding voor het volledige curriculum aan de beschrijving van een partnerschap voldeed, werd gekozen voor de eindstage van de Bacheloropleiding Onderwijs: Secundair Onderwijs aan de Arteveldehogeschool te Gent. De analyse-eenheden binnen deze gevalstudie zijn het traditionele stageconcept en het innovatieve stagepartnerschap 'StaP' voor derdejaarsstudenten. Op het moment van de dataverzameling werden beide stageconcepten binnen hetzelfde opleidingsinstituut georganiseerd voor dezelfde doelgroep derdejaarsstudenten en waren in beide arrangementen de basiscompetenties richtinggevend voor wat met de eindstage van de derdejaarsstudenten werd beoogd.

Het traditionele stagearrangement uit het onderzoek was het stageconcept zoals het werd georganiseerd tot 2003-2004. Het overleg en de communicatiestructuren in dit traditionele arrangement tussen de betrokkenen zijn weergegeven in Figuur 1. Hoe studenten tijdens de eindstage in dit arrangement werden begeleid en ondersteund was grotendeels afhankelijk van de specifieke manier waarop de stage van de student in de stageschool werd ingevuld en van de persoonlijke relatie tussen de student en zijn of haar vakmentor (dit is de leraar van de klas waaraan de student stagelessen geeft). Wat dit stageconcept betreft is er dus geen sprake van gestructureerd, diepgaand overleg of van samenwerking tussen opleidingsinstituut en werkveld.

Het partnerschaparrangement is gebaseerd op het *Oxford Internship Scheme* (zie Benton, 1990; McIntyre & Hagger, 1992) en werd in 1999 als 'StaP' ingevoerd. Het opleidingsteam koos voor een graduele introductie



Figuur 1. Overzicht van de communicatiestructuren in het traditionele arrangement.

van dit innovatieve stagepartnerschap, opdat het oorspronkelijke, traditioneel gestructureerde stagearrangement enkele jaren naast het innovatieve partnerschaparrangement bleef bestaan. Dit maakte een vergelijkende studie tussen beide stagearrangementen mogelijk.

Ondanks deze gelijkenissen tussen beide arrangementen wat betreft de doelgroep (in casu derdejaarsstudenten) en de stagedoelstelling (dit is het bereiken van de basiscompetenties voor leraren; zie Aelterman, 1997) hadden de lerarenopleiders met het ontwikkelen van het partnerschaparrangement bewust een aantal koerswijzigingen in de eindstage van de derdejaarsstudenten voor ogen (Buyse, De Clercq, & Schepens, 2004). Via een proefproject werd tussen het opleidingsinstituut en tien secundaire scholen een samenwerkingsverband onder de noemer van een partnerschap afgesloten. Onder de geselecteerde stagescholen bevonden zich zowel grote als kleine scholen, scholen van algemeen secundair onderwijs (ASO), technisch secundair onderwijs (TSO) en beroeps secundair onderwijs (BSO) uit verschillende regio's in Vlaanderen en uit verschillende onderwijsnetten. In het eerste samenwerkingsjaar werd het innovatieve stageconcept uitgetekend en werd vorming georganiseerd. Pas in het daaropvolgende jaar werden studenten volgens de krachtlijnen van het nieuwe stagepartnerschap naar de partnerscholen gestuurd. De werkgroep StaP bestond aanvankelijk uit twee coördinatoren en was de motor achter het innovatieve stageconcept.

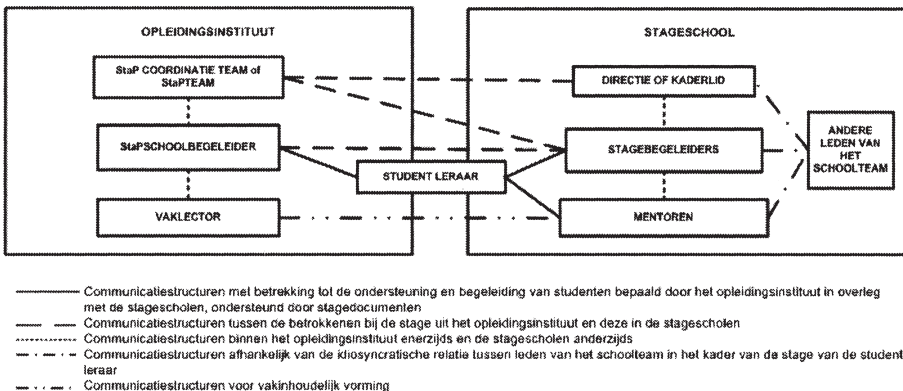
Deze werkgroep groeide snel uit tot een StaP-team van zes lerarenopleiders. Het StaP-team richtte een overlegplatform (OLP) op dat oorspronkelijk bestond uit vertegenwoordigers van de tien partnerscholen en lerarenopleiders uit het opleidingsinstituut. Het OLP heeft tot doel het stageconcept uit te bouwen, rekening houdend met de noden en de eisen van de betrokken partners ten aanzien van de stage van de derdejaarsstudenten. Vanuit het OLP werden door de vertegenwoordigers van de partnerscholen (dit waren meestal directieleden) leraren gekozen om studenten te begeleiden en de stage zowel inhoudelijk als organisatorisch mee vorm te geven volgens de krachtlijnen die in het OLP waren vastgelegd. Binnen het nieuwe stageconcept worden deze leraren 'stagebegeleiders' genoemd. In het stagepartnerschap staan vakmentoren deze stagebegeleiders in hun taak bij. De taak van de stagebegeleiders is twee stagestudenten intensief te begeleiden via wekelijkse bijeenkomsten met het oog op het bespreken van de zorgen, problemen, en vragen, maar ook de vorderingen in het functioneren binnen de school van de studenten tijdens de stage. De taak van de vakmentoren concentreert zich voornamelijk op het bespreken van de stagelessen op vak- en klasgerelateerd vlak en op het informeren van de stagebegeleider daarover. Om deze nieuwe functie van stagebegeleider uit te bouwen worden sinds de oprichting van StaP vormings sessies georganiseerd. De vorming is op maat van StaP, gebeurt in overleg met de betrokkenen uit de partnerscholen en wordt exclusief

aangeboden aan de stagebegeleiders. Binnen de opleiding werd door het StaP-team ook een netwerk van StaP-schoolbegeleiders opgericht. StaP-schoolbegeleiders zijn leraren-opleiders die verantwoordelijk zijn voor één StaP-school en die voor het ontwikkelen van het innovatieve partnerschaparrangement ook een inhoudelijke en structurele inbreng hebben. De manier waarop het overleg en de communicatie in het partnerschaparrangement verloopt, is gevisualiseerd in Figuur 2. Aanvullend hierbij is het feit dat de stageopdracht van de studenten niet alleen gericht is op de leraar en zijn klas, maar ook op participatie aan het ganse schoolgebeuren. Het partnerschaparrangement werd ontwikkeld met het oog op gedeelde verantwoordelijkheid voor het opleiden van leraren op basis van formele afspraken tussen beide partners – het opleidingsinstituut enerzijds en de stagescholen anderzijds – en een afstemming tussen wat zich afspeelt in het opleidingsinstituut en het werkveld.

3.3 Respondenten, variabelen en methodes

Het centrale doel van het empirische luik was na te gaan of de beide stagearrangementen van elkaar verschillen op het vlak van het voorbereiden van studenten op het lerarenberoep. Het traditionele stagearrangement en het stagepartnerschap StaP moesten worden beoordeeld op de mate waarin ze al dan niet beantwoorden aan de werkdefinitie zoals omschreven in Tabel 1. Dit vereiste sterke analytische en beschrijvende onderzoeksmethodes, zoals documentanalyses, observaties en

interviews met de betrokkenen. Tevens werd een vragenlijst afgenomen waarin de perceptie van de mentoren en stagebegeleiders is gepeild over de volgende aspecten van de stage: de frequentie en de aard van de begeleiding, de steun van de directie in relatie tot de stage en de concrete stageorganisatie in de school en daarmee verbonden de relatie met het opleidingsinstituut. Hoewel het onderzoeksopzet er ook op moest gericht zijn de kenmerken van het traditionele arrangement te expliciteren, was het voornamelijk van belang om de sleutelkenmerken van het partnerschaparrangement in kaart te brengen, een innovatief stageconcept waarover weinig gegevens voorhanden waren bij de aanvang van het onderzoek. Belangrijk voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag was dat de omschrijving van de kenmerken van beide arrangementen in relatie kon worden gebracht met de leerprocessen van de studenten. Uit voorstudies uitgevoerd bij alle betrokkenen (Schepens, 2005b) mag worden afgeleid dat beide arrangementen, die tussen 2001 en 2004 naast elkaar werden georganiseerd, sterke gelijkenissen vertonen op *inhoudelijk vlak*, aangezien ze allebei focussen op het bereiken van de basiscompetenties bij dezelfde doelgroep studenten, maar dat beide arrangementen duidelijk van elkaar verschillen in relatie tot het *structurele* principe uit de werkdefinitie van effectieve duale leerroutes. StaP werd daarbij bevestigd als voorbeeld van een partnerschaparrangement; het traditionele stageconcept beantwoordde eerder aan de omschrijving van een traditioneel gestructureerd arrangement. De conclusies uit de



Figuur 2. Overzicht van de communicatiestructuren in het partnerschaparrangement.

voorstudies bevestigden dat beide stagearrangementen significant van elkaar verschillen op het vlak van de stagestructuur, -organisatie en -cultuur in de stagescholen.

Voor het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag waarover in dit artikel wordt gerapporteerd, werd een *pre-* en *posttest* van de studentleraren georganiseerd, met als doel het vergelijken van de effectiviteit van het traditionele arrangement en het partnerschaparrangement in termen van de voorbereiding op het lerarenberoep. Er namen 215 studentleraren deel aan de *pretest* en 110 aan de *posttest*. Om de vraag te kunnen beantwoorden is nagegaan hoe de partnerschapstudentengroep en de traditionele studentengroep de eindstageperiode percipieerden in termen van tevredenheid over de stage, de frequentie en de aard van de stagebegeleiding door de mentoren en/of stagebegeleiders en het voorbereid zijn op het lerarenberoep. De mate waarin studenten voorbereid zijn op het lerarenberoep werd bestudeerd aan de hand van verschillende indicatoren, waaronder de professionele oriëntatie en de leeroriëntatie van studenten (Oosterheert, 2001), hun verwachtingen ten aanzien van hun slaagkansen, hun intentie om in het lerarenberoep te stappen, hun houding ten aanzien van het lerarenberoep, de aantrekkingskracht van het lerarenberoep, hun doelmatigheidsbeleving (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) en de mate waarin zij zich voorbereid voelen op verschillende vaardigheden die zijn gerelateerd aan het lerarenberoep (de basiscompetenties voor leraren).

4 Analyse en resultaten

Zijn leerroutes in een partnerschaparrangement die voldoen aan de principes uit de werkdefinitie ook daadwerkelijk effectiever dan leerroutes in traditionele arrangementen in termen van het voorbereiden van studenten op het lerarenberoep? De derdejaarsstudenten zijn zowel voor als na de stage over de hierboven beschreven aspecten bevraagd om na te gaan in welke mate zij op dit vlak een verandering hadden ondergaan. De data uit de *pre-* en *posttest*vragenlijsten zijn via multivariate covariantieanalyse verwerkt met

arrangement als onafhankelijke variabele. Daarbij zijn variabelen opgenomen als covarianten (werkervaring, leerstijl waarbij theorie actief gerelateerd wordt aan de praktijk, het gevoel voorbereid te zijn op de verantwoordelijkheid van leraar ten aanzien van de school, onderwijsgemeenschap en maatschappij), waarvoor de groepen studenten non-equivalent waren vóór hun toekenning aan één van de stagearrangementen.

De onderzoeksbevindingen geven aan dat zowel directe hoofdeffecten ($F(5,74) = 2,29$; $p = 0,05$) en ($F(7,72) = 0,40$; $p \leq 0,001$) als indirecte interactie-effecten ($F(3,74) = 3,01$; $p = 0,04$) en ($F(11,66) = 2,10$; $p = 0,03$) van het type arrangement (traditioneel of partnerschap) werden gevonden op de tevredenheid over de stage, de stagebegeleiding en op de voorbereiding van studenten op het lerarenberoep. Een duidelijke vaststelling is dat de structurele en opleidingsdidactische verschillen gevonden in de voorstudies (Schepens, 2005b) werden bevestigd. De resultaten van de overeenkomstige ANCOVA's geven namelijk het volgende weer:

- Partnerschapstudenten zijn meer tevreden over de eindstage dan de traditionele studenten ($F(1,78) = 6,55$; $p = 0,012$) en het partnerschaparrangement bleek de studenten meer aan te zetten tot zelfgestuurd leren dan het traditionele arrangement zowel door toedoen van de partnerschapmentor ($F(1,78) = 6,06$; $p = 0,016$) als door de stagebegeleiders ($F(1,78) = 9,41$; $p = 0,003$).
- De aanzet tot zelfgestuurd leren door de partnerschapmentor gaat bovendien samen met een sterkere zelfbepaling van de studenten bij het verbeteren van hun eigen professioneel functioneren ($F(1,76) = 8,12$; $p = 0,006$) en met een groeiende doelmatigheidsbeleving ($F(1,75) = 3,90$; $p = 0,052$; $F(1,75) = 7,27$; $p = 0,009$). Deze samenhang was negatief bij de traditionele studentengroep.
- Geïntroduceerd worden in het schoolleven door een stagebegeleider in het partnerschaparrangement is bovendien positief gerelateerd aan het meer integreren van theorie en praktijk over de stage heen via systematische reflectie ($F(1,76) = 5,80$; $p = 0,019$) en positief gerelateerd

aan een toenemende positieve houding ten aanzien van het lerarenberoep ($F(1,75) = 5,51$; $p = 0,022$; $F(1,75) = 4,94$; $p = 0,029$). Deze positieve relatie ging niet op voor de traditionele studentengroep.

- Aangezet worden tot reflectie door de mentor gaat in het partnerschaparrangement samen met een grotere inhoudelijke aantrekkingskracht van het lerarenberoep voor de studenten ($F(1,75) = 5,51$; $p = 0,002$).
- De steun die studenten ervaren van de partnerschapmentor om gebruik te maken van verschillende informatiebronnen gaat samen met meer doelmatigheidsbeleving en met het zich meer voorbereid voelen op het lerarenberoep ($F(1,75) = 4,16$; $p = 0,045$; $F(1,75) = 3,96$; $p = 0,05$).
- Er is ook een positieve samenhang vastgesteld tussen gecoacht worden in het partnerschaparrangement door de stagebegeleider en een positieve wijziging in de verwachte slaagkansen vanuit het perspectief van de student ($F(1,76) = 8,59$; $p = 0,004$). Deze positieve wijziging voorspelde op significante wijze de intentie van studenten om in het lerarenberoep te stappen.
- Tenslotte ging het geïntroduceerd worden in het schoolleven door de traditionele mentor samen met een groeiende leerstofgerichtheid ($F(1,76) = 3,80$; $p = 0,055$). Deze relatie was negatief in de studenten groep in het partnerschaparrangement.

5 Discussie

De onderzoeksbevindingen geven aan dat het partnerschaparrangement effectiever is dan het traditioneel opgebouwde stagearrangement in termen van het voorbereiden van studentleraren op het lerarenberoep. Allereerst zet het partnerschaparrangement studenten meer aan tot zelfgestuurd leren dan het geval is in het traditionele arrangement. De steun op het vlak van zelfgestuurd leren is dus in overeenstemming met het pedagogische principe dat een hoofdkenmerk is van effectieve duale leerroutes, namelijk het stimuleren van systematische reflectie van studentleraren, het zelfgestuurd leren en het bevorderen van

medeverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces (Korthagen, Loughran & Lunenberg, 2005). De analyses van de gegevens uit de *pre*- en *posttest* bevestigen dat de steun geboden op het vlak van zelfgestuurd leren door de vakmentor en de stagebegeleider uit het partnerschaparrangement samengaat met meer zelfbepaling en initiatief van studenten bij het verbeteren van het eigen functioneren, en een groeiende doelmatigheidsbeleving op het vlak van het motiveren van leerlingen. Deze correlaties tussen aangezet worden tot zelfgestuurd leren enerzijds en een groeiende zelfstandigheid voor het nemen van beslissingen over het eigen functioneren en een groeiende doelmatigheidsbeleving anderzijds, zijn negatief voor de studentengroep uit het traditionele arrangement. De resultaten tonen bovendien aan dat het niveau van tevredenheid met betrekking tot de eindstage van studenten uit het partnerschaparrangement hoger is dan in het traditionele arrangement, wat suggereert dat studenten dit soort van leeromgeving ook meer lijken te appreciëren.

De bevindingen tonen daarnaast ook het belang aan van 'het geïntroduceerd worden in het schoolleven', wat overeenstemt met het conceptuele principe, namelijk een bredere visie op het lerarenberoep die een ruimere verantwoordelijkheid van leraren veronderstelt. Bovendien, moet het belang van 'geïntroduceerd worden in het schoolleven' ook geïnterpreteerd worden in opleidingsdidactische termen. Het is uiteraard zeer belangrijk voor het bevorderen en het verbreden van het leerproces van studenten dat ze vertrouwd raken met andere aspecten van het schoolleven en communiceren met andere leden van het schoolteam dan hun mentoren. Die vaststelling geeft ook steun aan de studies betreffende de professionele ontwikkeling van leraren, in het bijzonder het expliciteren van hun praktijktheorie (Meijer, Verloop, & Beijaard, 1999) en de school als leerplaats voor leraren (Clement, Staessens, & Vandenberghe, 1995). Geïntroduceerd worden in het schoolleven door stagebegeleiders in het partnerschaparrangement lijkt positief gerelateerd te zijn aan een stijging van het actief relateren van theorie aan praktijk en aan een groeiende positieve houding ten aanzien van

het lerarenberoep, een houding die, zoals we weten uit ander onderzoek (Rots, Aelterman, Vlerick, & Vermeulen, 2007), de instap in het lerarenberoep bevordert. Deze positieve relatie is niet teruggevonden in het traditionele arrangement. Daarnaast geven de resultaten ook aan dat geïntroduceerd worden in het schoolleven door de traditionele vakmentor samengaat met een groeiende leerstofgerichtheid. Deze relatie is negatief in de studentengroep in het partnerschaparrangement wat impliceert dat hoe meer studenten in dit arrangement geïntroduceerd worden in het schoolleven des te meer hun leerstofgerichtheid afneemt.

Hoe meer partnerschapstudenten worden geïntroduceerd in het schoolleven, hoe sterker de afname in hun leerstofgerichtheid naarmate de stage vorderde. De bevindingen uit deze studie zijn in overeenstemming met de resultaten van een deelstudie (Schepens, Aelterman, & Van Keer, 2007) die suggereerden dat de stagearrangementen van elkaar verschillen op het vlak van het verloop van de leerprocessen van de studenten tijdens de stage. Dit onderzoek beoogde inzicht te verwerven in de interactieve cognities van de studenten in hun authentieke stagecontext. De resultaten van 30 *stimulated-recall* interviews binnen deze deelstudie uitgevoerd bij een tiental studenten suggereerden dat bijna alle 'partnerschap'-studenten een duidelijke evolutie doormaakten naar meer leerling- én meer leerprocesgerichtheid (Schepens et al., 2007). Die vaststellingen worden bevestigd door de in dit artikel beschreven onderzoeksresultaten. De variabele 'leerstofgerichtheid', zoals die werd geoperationaliseerd in de vragenlijsten die binnen dit onderzoek zijn gebruikt, omvat items als 'leerlingen moeten stil en aandachtig zijn in de klas', en 'het is belangrijk dat leerlingen hoge scores behalen op school'. De variabele 'leerstofgerichtheid' verwijst dus eerder naar een beperkte, productgerichte visie op onderwijs en lesgeven. Een valide verklaring voor deze bevindingen kan zijn dat, indien studenten in het partnerschaparrangement worden aangezet om deel te nemen aan een variëteit aan schoolactiviteiten buiten hun lesopdracht, ze ook meer aangezet worden om een bredere kijk aan de dag te leggen ten aanzien van het leraren-

beroep en ten aanzien van onderwijs. Dit kan een verklaring bieden voor de reden waarom geïntroduceerd worden in het schoolleven in het partnerschaparrangement samengaat met een groeiende positieve houding ten aanzien van het lerarenberoep en een grotere aantrekkingskracht van de inhoud van het lerarenberoep naar studenten toe. De analyses van de data geven aan dat dit niet het geval is in het traditionele arrangement.

De bevindingen uit het onderzoek van Oosterheert (2001) naar het proces van leren lesgeven vanuit psychologisch perspectief, lijken deze redenering te bevestigen. Oosterheert vond namelijk dat sommige studenten hoger scoren dan anderen in relatie tot hun zelfsturing of zelfbepaling bij het verbeteren van hun functioneren. Deze hogere scores op het vlak van zelfbepaling gaan vaak samen met hogere scores op het vlak van het actief relateren van theorie aan praktijk. Studenten die in grote mate beantwoorden aan dit leerprofiel zouden meer gebruik maken van conceptuele informatie en dit doen op een zelfstandige manier. Dit houdt onder meer in dat ze actief deelnemen aan discussies met andere leden van het schoolteam om hun eigen ideeën over lesgeven en onderwijs verder te ontwikkelen.

Tenslotte suggereren de resultaten dat het partnerschaparrangement meer ondersteuning biedt in termen van een groeiende doelmatigheidsbeleving en een sterker gevoel voorbereid te zijn op vaardigheden die centraal staan in het beroep van leraar, meer specifiek de vaardigheden die verwijzen naar de verantwoordelijkheid van leraren ten aanzien van de school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij, zoals opgenomen in de basiscompetenties voor leraren (Aelterman, 1997). Daarnaast blijkt de steun van vakmentoren in het partnerschaparrangement aan studenten om zichzelf te informeren, samen te gaan met meer doelmatigheid op het vlak van klasmanagement en het motiveren van studenten enerzijds en het zich meer voorbereid voelen op het lerarenberoep met betrekking tot de verantwoordelijkheid van leraren ten aanzien van de school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij. Wanneer we deze vaststelling relateren aan ander onderzoek dat aangeeft dat studenten met een

hogere doelmatigheidsbeleving sterker bij het lerarenberoep betrokken zijn (Rots et al., 2007), dan kunnen we stellen dat partner-schaparrangementen ook vanuit het oogpunt van betrokkenheid bij het lerarenberoep een meerwaarde zijn vanuit opleidingsdidactisch oogpunt.

6 Conclusies

In dit onderzoek zijn de kwaliteit en de effectiviteit van een traditioneel en een partnerschaparrangement met elkaar vergeleken om na te gaan of de concepten duale leerroute en partnerschap ook in de praktijk hun belofte waarmaken als antwoord op de theorie-praktijkkloof. De onderzoeksresultaten bevestigen dat het partnerschaparrangement een leeromgeving creëert die aansluit bij een realistische opleidingsdidactiek (Korthagen et al., 2001). De vaststellingen gedaan in ons onderzoek leveren belangrijke inzichten voor de opmaak van de curricula in de lerarenopleiding en vooral de ondersteuning van de leerroutes van de studenten. De bevindingen uit zowel het theoretische als het empirische onderzoeksluik benadrukken de waarde van weloverwogen samenwerking, structureel overleg, het formeel en informeel netwerken ter bevordering van de effectiviteit van opleidingsprogramma's. Ondanks deze conclusie kunnen toch enkele kritische kanttekeningen gemaakt worden.

Het partnerschaparrangement in dit onderzoek focuste enkel op de eindstage van derdejaarsstudenten als voorbereiding op het beroep van leraar secundair onderwijs. Dit stagearrangement is dus slechts één voorbeeld van een partnerschap binnen één opleidingsinstituut. De steekproefgrootte was relatief klein. Daarnaast was het onmogelijk om de data te controleren op het vlak van de zelfselectie van de partnerscholen bij het toetreden tot het partnerschaparrangement StaP. Hoewel de semi-gestructureerde interviews met de initiële betrokkenen bij StaP, noodzakelijk om het arrangement in kaart te kunnen brengen, wel duidelijkheid brachten over de ontwikkeling en de invoering van het stagepartnerschap in de partnerscholen, kon met de informatie die de interviewprotocollen

opleverden, niet worden nagegaan in welke mate een Hawthorne- of nieuwheideffect meespeelde in het slagen van het innovatieve project. Daartegenover staat echter dat onderwijsvernieuwingen in het verleden vaak als problematisch werden ervaren, omdat aan de beleving van de betrokkenen naar aanleiding van deze veranderingen of innovaties werd voorbijgegaan (zie Day, 1999; Van den Berg, 2004). In die zin zouden we kunnen stellen dat men met het partnerschaparrangement is geslaagd via dialoog en overleg aan deze behoefte tegemoet te komen.

Het theoretische referentiekader van waaruit is gekozen voor een gevalstudie met comparatieve opzet en de combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve studies maakten een meer rigoureuze studie van het partnerschaparrangement mogelijk. Aangezien beide stagearrangementen werden georganiseerd in hetzelfde opleidingsinstituut kon worden gecontroleerd voor variabelen die een belangrijke rol spelen in het leerproces van studentleraren, namelijk de specifieke structuur en cultuur binnen een opleidingsinstituut. Het verzamelen van data over dezelfde variabelen via een *pre-* en *posttest* liet toe ook belangrijke verschillen op studentniveau in rekening te brengen waaronder demografische kenmerken, de leeroriëntatie, de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep, en dergelijke.

Rekening houdend met de voornoemde kritische reflecties presenteren we volgende suggesties voor verder onderzoek. In het onderzoek werd de voorbereiding van twee groepen studenten op het lerarenberoep bestudeerd kort voor, gedurende en kort na hun eindstage, samen een periode van zeven à acht maanden. Onderzoek met een longitudinale opzet zou het mogelijk maken meer gefundeerde uitspraken te doen over het professionele functioneren na het afstuderen en de mogelijke *impact* van het partnerschaparrangement op de intrede in het lerarenberoep en op de verdere beroepsloopbaan. Aan de hand van verder onderzoek zou kunnen worden nagegaan welke invloed partnerschappen uitoefenen op de professionele ontwikkeling van betrokkenen op schoolniveau en op instituutniveau. Houden partnerschappen daadwerkelijk een win-winoperatie in voor alle

betrokkenen? Meer onderzoek is ook nodig om de kwaliteit na te gaan van andere partnerschaparrangementen of alternatieve programma's die een meer diverse groep van toekomstige leraren aantrekt waaronder zij-instromers.

Literatuur

- Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development schools. Weighing the evidence*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Aelterman, A. (1997). Het beroepsprofiel van de leraar: een instrument in de kwaliteitszorg van de overheid. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 3-4, 170-176.
- Benton, P. (Ed.) (1990). *The Oxford Internship Scheme: integration + partnership in initial teacher education*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Beyer, L., & Zeichner, K. (1987). Teacher education in cultural context: beyond reproduction. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education. Its folklore, theory and practice* (pp. 298-334). London: Falmer Press.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice*. New York: State University of New York Press.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141-178.
- Buyse, P., De Clercq, I., & Schepens, A. (2004). Een StaP naar een vernieuw(en)d stageconcept. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25, 5-12.
- Clement, M., Staessens, K. & Vandenberghe, R. (1995). Professionaliteit van docenten en betrokkenheid. In: R. van den Bergh & R. Vandenberghe (Red.), *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing* (pp. 190-208). Tilburg, Nederland: Zwijsen.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32, 9-13.
- Collins, A. (1999). The changing infrastructure of education research. In E. Lagemann & L. Shulman (Eds.), *Issues in education research* (pp. 289-298). San Francisco: Jossey-Bass.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13, 15-42.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: how well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53, 286-302.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Ellström, P. (1998). The many meanings of occupational competence and qualification. In W.J. Nijhof & J.N. Streumer (Eds.), *Key qualifications in work and education* (pp. 39-50). Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, 103, 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87, 53-65.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1989). Describing teacher education: A framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students. *The Elementary School Journal*, 89, 365-377.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition. Re-forming professionalism?* Buckingham, United Kingdom: Open University Press.
- Galluzzo, G. R., & Craig, J. R. (1990). Evaluation of preservice teacher education programmes. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher Education* (pp. 599-616). New York: Macmillan Publishing Company.
- Hess Rice, E. (2002). The collaboration process in professional development schools. Results of a meta-ethnography, 1990-1998. *Journal of Teacher Education*, 53, 55-67.
- Hövels, B. (2000). Dualiseren, maar vooral pluraliseren! Een kader en een paar stellingen. *Opleiding & Ontwikkeling*, 3, 7-11.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kats, E., & Soons, M. (2000). Dualisering: een kwaliteitsimpuls voor het wetenschappelijk onderwijs. *Opleiding & Ontwikkeling*, 3, 41-44.
- Kelchtermans, G. (2004). *De kloof voorbij. Naar*

- een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Kirk, G. (1997). Partnership: The sharing of cultures? In J. McCall & R. M. Mackay (Eds.), *Partnership and cooperation* (pp. 35-48). Glasgow: University of Strathclyde.
- Klink, M. van der, & Bastiaens, T. (2000). De kwaliteit van duaal hoger onderwijs. *Opleiding & Ontwikkeling*, 3, 19-22.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28, 4-17.
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J & Lunenberg, M. (2005) Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators: an introduction on this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (Eds.) (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F., Tigchelaar, A., Koster, B., Melief, K. (2002). Duaal opleiden: een evaluatie van vijf "best practices". *Educatief Partnerschap* 08, januari 2002.
- Knight, S. L., & Wiseman, D. L. (2002, April). *Making the case: lessons learned from school-university partnership research*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- McIntyre, D., & Hagger, H. (1992). Professional development through the Oxford Internship Model. *British Journal of Educational Studies*, 40, 264-283.
- Meijer, P., Verloop N, & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers's practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15, 59-84
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (MVG) (2001). *Evaluatie van de lerarenopleiding 2000-2001. Rapport van de stuurgroep van de evaluatie van de lerarenopleiding*. Brussel: Departement Onderwijs.
- Onstenk, J. (1999). Het duale leertraject als krachtige omgeving. In K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal, & G. Kinkhorst (Eds.), *Competentiegerichte leeromgevingen* (pp. 223-237). Utrecht, Nederland: Lemma.
- Oosterheert, I. (2001). *How student teachers learn. A psychological perspective on knowledge construction in learning how to teach*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2000). *From initial education to working life. Making transitions work*. Paris: OECD Publication Service.
- Poell, R., & Krogt, F van der. (2000). Werk en leertrajecten in organisaties: De eeuwige kloof tussen theorie en praktijk. *Opleiding & Ontwikkeling*, 11, 9-12.
- Raffe, D. (1998). Where are pathways going? Conceptual and methodological lessons from the pathways study. Pathways and participation in vocational and technical education and training. Paris: OECD.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543-556.
- Schepens, A. (2005a). Design and methodological issues related to research on partnerships between a teacher education institution and schools. In D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dersheimer, G., & H. Tillema (Eds.), *New Directions in Teachers' Working and Learning Environment* (pp. 331-348). Dordrecht, Nederland: Springer.
- Schepens, A. (2005b) *A study of the effect of dual learning routes and partnerships on students preparation for the teaching profession*. Dissertatie. Universiteit Gent, Gent, België.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in their interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23, 457-472.
- Scholz, R. W., & Tietje, O. (2002). *Embedded case study methods. Integrating quantitative and qualitative knowledge*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (2002). Truth and consequences? Inquiry and policy in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53, 248-253.

- Smedley, L. (2001). Impediments to partnerships: a literature review of school-university links. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7, 189-209.
- Standaert, R. (1993). Technical rationality in education management: A survey covering England, France and Germany. *European Journal of Education*, 28, 159-175.
- Stallings, J. A., Knight, S. L., & Wiseman, D. L. (1995). Laboratory and professional development schools. In L. W. Anderson (Ed), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 598-604). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Stasz, C. (1998). Generic skills at work: implications for occupationally-oriented education. In W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.), *Key qualifications in work and education* (pp. 187-206). Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models* (2nd ed.). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Teitel, L. (2001). An assessment framework for professional development schools. Going beyond the leap of faith. *Journal of Teacher Education*, 52, 57-69.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Korthagen, F. (2003). Koersen op ervaring; een verkennend onderzoek naar het aansluiten op eerdere ervaringen van zij-instromers in de lerarenopleiding. *Educatief Partnerschap* 16, oktober 2003.
- Tigchelaar, A., & Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Van den Berg, D. (2004). Sturing en de betekenisgeving door leerkrachten bij innovatieprocessen. In G. Kelchtermans (Red.), *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten* (pp. 121-140). Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-179.
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Seattle, WA: University of Washington, Center for Study of Teaching and Policy.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.

Manuscript aanvaard: 5 mei 2007.

Auteurs

Annemie Schepens en **Antonia Aelterman** zijn werkzaam aan de Universiteit Gent.

Correspondentieadres: dr A. Schepens, Universiteit Gent, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent. E-mail: Annemie.Schepens@UGent.be

Abstract

The added value of partnerships in teacher education

This contribution describes a study on the surplus value of alternative teacher education trajectories. The objective was to find more fundamental evidence about the quality and efficiency of partnerships between teacher education institutions and placement schools in terms of better preparation for the teaching profession. Empirical evidence for this effectiveness is scarce because of conceptual and methodological challenges featuring research on complex educational arrangements such as partnerships. The researchers have chosen for a case study design with comparative counterpart, which includes methodological and data triangulation. The study was conducted in a Flemish teacher training institution. In this article the authors describe the results concerning the efficacy of partnerships. Finally, critical reflections on the design and suggestions for further research are made.