TEAMTEACHING: BEWEEGREDENEN, RANDVOORWAARDEN EN IMPLICATIES VOOR LEERLINGEN, LERAREN EN HUN SCHOOL

ONDERZOEKSRAPPORT

meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018). Teamteaching: beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties voor leerlingen, leraren en hun school. *Onderzoeksrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs.* Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Beleidsaanbevelingen

We stellen vast dat de onderzochte scholen stuk voor stuk proberen in te spelen op de actuele uitdaging om kwaliteitsvol onderwijs te bieden voor elk kind in een context van toenemende diversiteit. Deze inspanningen houden ze zorgzaam in evenwicht met het streven naar werkbaar werk voor elke onderwijsprofessional. Dit onderzoek toont aan dat teamteaching en co-teaching krachtige hefbomen zijn om dit streven voor leerlingen en leraren waar te maken. Enkele randvoorwaarden blijken hierbij echter cruciaal. Voor deze vragen we expliciet aandacht en actie vanuit het beleid.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek kunnen we volgende beleidsaanbevelingen zinvol onderbouwen:

1. Investeer in tijd en continuïteit voor teamteaching
2. Versterk de leer-impact van teamteaching voor leraren
    - *Stimuleer inspirerende uitwisseling over scholen heen*
    - *Reik communicatieve en reflectieve handvatten aan*
    - *Ondersteun startende leraren via teamteaching*
3. Versterk schoolleiders in het uitbouwen van een beleid met aandacht voor gedeelde verantwoordelijkheid op klas- en schoolniveau
4. Faciliteer teamteachingsvriendelijke infrastructuur

De vraag naar aandacht en actie met betrekking tot bovenstaande aanbevelingen voor overheid, lokaal schoolbeleid, begeleidende diensten en schoolteams beargumenteren we hieronder.

1. Investeer in tijd en continuïteit voor teamteaching

In alle cases start het verhaal van teamteaching of co-teaching bij een interne evaluatie van de huidige onderwijsorganisatie en/of zorgwerking. Een hoge concentratie aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en een grote diversiteit in leerniveaus binnen éénzelfde leerjaar doet schoolteams experimenteren met alternatieve groeperingsvormen en onderwijsorganisatie, weg van het klassieke leerstofjaarklassensysteem en klassikale instructie. De toenemende variëteit en/of complexiteit in onderwijsbehoeften zet scholen aan tot veel meer zorg in de klas in plaats van uit de klas. In het kader van de kwaliteitszorg op vlak van onderwijsorganisatie en als een duurzame

versterking van het volledige zorgcontinuüm is het belangrijk dat vernieuwende schoolteams ruggensteun krijgen bij de implementatie van teamteaching.

Die noodzakelijke steun bestaat uit "tijd" om een vernieuwing in de onderwijs- en zorgorganisatie via teamteaching al doende vorm te geven en bij te sturen. We stellen duidelijk vast dat teamteaching pas ten volle positieve implicaties voor leerlingen (waaronder kwaliteitsvollere leerervaringen en een betere vervulling van onderwijsbehoeften) en voor leraren (waaronder leren van collega's en zich ondersteund voelen in de klaspraktijk) kan opleveren bij **een minimum aan teamteachingstijd**. De minimumtijd wordt bepaald door het aantal leerlingen in de groep, de aard en ernst van hun specifieke onderwijsbehoeften en de ondersteuningsbehoeften van de betrokken leraren. Dat minimum kunnen scholen vandaag niet altijd realiseren, zo geven directies en leraren in alle cases aan. In verschillende praktijken heerst een gevoel van onzekerheid over de duurzaamheid van een samenwerking via teamteaching omwille van tijdstekort. Schoolteams geven aan dat het frustrerend innoveren is op die manier.

Uit dit onderzoek blijkt dat het erg belangrijk is dat schoolteams kunnen beschikken over een pakket aan teamteachingstijd dat doelgericht en flexibel ingezet kan worden naargelang de ernst van de noden in een bepaalde klasgroep op een bepaald moment. We benadrukken hierbij graag dat teamteachingstijd slaat op tijd om samen voor te bereiden (1), tijd om samen te teamteachen (2) en tijd om daar samen over te reflecteren (3). Wat de tijd om samen te teamteachen betreft (cf. 2): enkele scholen in dit onderzoek stellen dat dit bij voorkeur minimum om een halftijdse lesopdracht gaat. De huidige toekenning van lestijden erkent echter te weinig het belang van samen voorbereiden en reflecteren en focust enkel op de tijd die leraren doorbrengen voor de klas. **We adviseren de Vlaamse overheid dan ook om het lestijdenpakket voor basisscholen te verhogen en inhoudelijk te verruimen tot samen voorbereiden, lesgeven en reflecteren**.

Ook wat co-teaching betreft, stellen we vast dat er een tijdstekort heerst. Ondersteuners staan vandaag voor de uitdaging om een groter aantal leerlingen en leraren te ondersteunen binnen hun opdracht, gezien de stijging aan ondersteuningsvragen (Departement Onderwijs en Vorming, 2017). In schoolcase 6 blijkt dit bv. te leiden tot meer versnippering van ondersteuningstijd over meerdere klassen en/of scholen. Het risico van "versnipperde co-teaching" geldt even goed voor de samenwerking tussen zorgleerkracht en klasleerkracht binnen één schoolteam. Dit staat een verdiepende uitwisseling van expertise en professionele groei, zoals we die in diverse teamteachingspraktijken in de meervoudige casestudie vaststellen, in de weg. **We adviseren om ook in de context van co-teaching een minimale teamteachingstijd te voorzien.**

Aanvullend willen we aan schoolleiders suggereren om de aanwending van het beschikbare lestijdenpakket van hun school gericht te bekijken in het licht van de implementatie van teamteaching. De ervaringen in de zes schoolcases leren ons dat teamteaching (aanvankelijk) veel overleg vraagt en dus een relatief grote tijdsinvestering betekent. Steun vanuit het schoolbeleid in de vorm van een verhoogd aantal klas- en kindvrije uren voor gezamenlijke voorbereidings- en/of reflectietijd, wordt door leraren enorm geapprecieerd.

Sterk verwant met de noodzakelijke tijd is **continuïteit** in teamteaching, nl. dat leraren voldoende vaak en lang kunnen groeien in hun samenwerking. Ook de continuïteit van teamteaching bepaalt de mate waarin er positieve implicaties voor leerlingen en leraren kunnen ontstaan. In het bijzonder hebben leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften nood aan een leerbegeleiding die continu opgebouwd en verdiept wordt doorheen hun schoolloopbaan. Een gebrek aan continuïteit schept een sfeer van onzekerheid bij leraren, leerlingen en ouders en is nefast voor positieve implicaties.

Er is nood aan meer stabiliteit in het lestijdenpakket zodat directies en leraren blijvend kunnen en willen investeren in samenwerkingsvormen zoals teamteaching en co-teaching. **We adviseren om een minimale stabiliteit of continuïteit in teamteachingstijd te voorzien.**

In een ideale situatie kan een school rekenen op een professioneel schoolteam waar elke leraar met zijn talenten en competenties de visie op teamteaching onderschrijft en mee de continuïteit van teamteaching waarmaakt. Directies gaan in realiteit echter aan de slag met een bestaand schoolteam dat geleidelijk aan, elke leraar op zijn tempo, groeit in teamteaching[1]. In uitzonderlijke gevallen gebeurt het dat één leraar blijft twijfelen en zelfs weigeren om effectief samen te werken. Directies geven aan dat het zeer moeilijk is om zo iemand te matchen met een collega teamteacher. Wanneer het niet professioneel klikt, bv. omdat leraren ernstig verschillen in hun visie op onderwijs of op teamteaching, dan is de kans op negatieve spanningen en mislukken van de samenwerking zeer reëel. Behalve de negatieve uitkomsten in het betrokken duo en voor de betrokken leerlingen, belemmert dit ook de groei van het team en de continuïteit van teamteaching op schoolniveau. Directies vragen in dit onderzoek naar een **meer flexibel systeem van personeelsbeleid** waarbij het o.a. ook mogelijk is om leraren die hardnekkig blijven weigeren om de visie op samenwerken in team en teamteaching uit te dragen, niet langer in het team te werk te stellen. Uiteraard onder de scherpe voorwaarde dat elke leraar alle tijd en kansen krijgt om te groeien in teamteaching.

Om ook op langere termijn continuïteit in teamteaching waar te maken, is het nodig de nadelen van kortlopende contracten (bv. niet-TADD-ers) op een overkoepelend niveau op te vangen zodat de samenwerking van bepaalde teamteachers niet in het gedrang komt. Het recent opgestarte lerarenplatform (cf. omzendbrief Bao/2018/01, geraadpleegd via http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15150 op 28 augustus 2018) kan daar van betekenis zijn.

We vragen in dit verband aan de Vlaamse overheid naar een flexibel systeem van personeelsbeleid met waarderende aandacht voor continuïteit op niveau van elke individuele leraar en op niveau van een schoolteam.

2. Versterk de leer-impact van teamteaching voor leraren

De resultaten van de meervoudige gevalsstudie wijzen erop dat de toenemende professionele groei één van de belangrijkste implicaties is van teamteaching voor leraren. Teamteaching biedt daarbij kansen om de aantrekkingskracht van het lerarenberoep aanzienlijk te verhogen en bovendien te vermijden dat teveel jonge leraren gedesillusioneerd en veel te snel het onderwijs verlaten. We zijn er echter van overtuigd dat de leerprocessen als gevolg van teamteaching nog sterker gemaakt moeten worden: (a) door inspirerende uitwisseling van ervaringen met teamteaching over scholen heen; (b) door gerichte ondersteuning van communicatie en reflectie onder leraren voor, tijdens en na teamteaching; en (c) in de context van aanvangsbegeleiding.

Stimuleer inspirerende uitwisseling over scholen heen

Om alle scholen aan te zetten tot of te ondersteunen bij het herontwikkelen van de onderwijs- en zorgorganisatie is **een deelplaats voor informatie over teamteaching en goede voorbeelden van**

[1] We bespreken het verschil in tempo binnen een team ook verder bij "Versterk schoolleiders in het uitbouwen van een beleid met *aandacht voor gedeelde verantwoordelijkheid op klas- en schoolniveau*".

praktijken van teamteaching zinvol. Het overzicht van de zeven modellen blijkt bv. een sterke inspiratiebron te zijn. Dat is het zeker voor starters omdat deze concrete modellen hen inzicht geven in wat er allemaal mogelijk is. Ook leraren met meer ervaring in teamteaching grijpen er regelmatig naar terug om hun samenwerking (opnieuw) vorm te geven. Het is zinvol om teamteachers te stimuleren deze modellen uit te proberen, zich eigen te maken, samen te reflecteren over hun ervaringen en hun lespraktijk bij te sturen. De leidraad die eerder werd ontwikkeld in het kader van dit SONO-onderzoek (Meirsschaut & Ruys, 2018a), kan hierbij een waardevolle bron zijn.

Ook een concreet **overzicht/database van bestaande teamteachingspraktijken** kan scholen inspireren. Verschillende teams geven aan dat het bezoek aan teamteachende collega's hen mee over de drempel geholpen heeft. Vele scholen zijn zoekende en willen leren van elkaar. Toch vindt niet elk team een praktijkvoorbeeld waar zij echt kunnen uit leren. Ook in het kader van de steekproeftrekking van dit onderzoek, stelden we vast dat het niet evident is om zicht te krijgen op welke scholen reeds ervaring hebben met teamteaching en hoe ver ze staan in hun groeiproces. Dit sluit ook aan bij het gevoel dat scholen met veel ervaring met teamteaching hebben. Zij vinden dat ze bij praktijkbezoeken van collega's vooral veel geven en weinig krijgen. Ze missen een sparringpartner om ervaringen mee uit te wisselen en om zelf ook uitgedaagd te worden om te leren. Mogelijks bestaat die sparringpartner wel, maar weten scholen elkaar maar moeilijk te vinden.

Bovendien wordt er tijdens een praktijkbezoek vooral veel "gekeken" en nog te weinig "gedialogeerd en gereflecteerd" met de collega's uit de gastschool. Het voorbereiden van een praktijkbezoek en het reflectiegesprek achteraf zijn vermoedelijk de meest leerrijke onderdelen van een bezoek. Weinig teams verwoorden echter vooraf het doel en de leervragen van hun bezoek. Bovendien wordt het praktijkvoorbeeld nog te weinig vertaald naar de eigen lespraktijk en wordt het te weinig breder gedeeld met het hele team. Leraren hebben **nood aan begeleiding** (bv. vanuit het eigen schoolteam of onder externe begeleiding) **om een bezoek vooraf voor te bereiden en achteraf de leerwinst ervan te bepalen en te delen in het team**.

We adviseren de Vlaamse overheid, het lokaal schoolbeleid, de begeleidende diensten en schoolteams om via co-creatie de inspirerende uitwisseling over scholen heen waar te maken.

Reik communicatieve en reflectieve handvatten aan

In dit onderzoek worden **communicatie en reflectie** over visie op onderwijs, over teamteaching, over de lespraktijk, over de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen zeer vaak genoemd als randvoorwaarden voor succesvolle teamteaching. Alle teamteachers geven ook aan dat het overleg over de samenwerking een grote tijdsinvestering betekent, zeker bij de start van teamteaching. Een toename in reflectieve dialoog wordt echter relatief weinig vermeld als positief gevolg van teamteaching. We vermoeden dat diepgaand reflecteren nog niet in alle teamteachingspraktijken ten volle gebeurt. Dit vermoeden ligt ook in lijn met eerder onderzoek (Fluijt, Bakker & Struyf, 2016) en wordt verder bevestigd door enkele directies in de meervoudige gevalsstudie die vrezen dat er vooral veel tijd gaat naar praktisch-organisatorisch afstemmen over de lespraktijk. Behalve reflectie wordt ook het open en eerlijk feedback geven aan elkaar in alle cases als belangrijk maar zeer moeilijk beschouwd. Veel teamteachers vinden het lastig om feedback te geven en krijgen over de samenwerking, de aanpak in de klas, de taakverdeling, enzovoort.

Gezien het grote belang van communicatie en reflectie hebben teamteachers **handvatten nodig** om samen grondig te spreken over hun praktijk. Scholen met teamteaching hebben baat bij een klimaat van open, eerlijke en betrokken feedback onder collega's. Eenvoudige **instrumenten** zoals gesprekskaarten met reflectievragen of een gespreksleidraad, of **coachende begeleiding** door een collega of externe begeleider kunnen de reflectie- en feedbackgesprekken onder teamteachers versterken. Kansen om te reflecteren over ervaringen in kleine supervisiegroepen of lerende netwerken bleken ook in eerdere onderzoeksprojecten waardevol (cf. ervaringen in (pre-) waarborgregelingprojecten M-decreet, schooljaren 2015-2016, 2016-2017). In de lerarenopleidingen is reeds expertise opgebouwd over het faciliteren van de communicatie en reflectie tussen studentleraren en mentoren. Het delen van die expertise en/of ontwikkelde materialen is waardevol voor scholen die met teamteaching aan de slag gaan.

We vragen het lokaal schoolbeleid, de begeleidende diensten en schoolteams om samen werk te maken van ondersteuning in communicatie en reflectie tussen teamteachers.

Ondersteun startende leraren via teamteaching

Teamteaching tussen een leraar met jarenlange ervaring en een jonge starter of leraar-in-opleiding schept kansen om te leren van elkaar. Het is zeer zinvol wanneer leraren met en zonder veel ervaring kunnen samenwerken en leren van elkaar op de klasvloer. Bovendien suggereren verschillende leraren uit de cases dat dit een geschikte manier is om de langere professionele loopbaan van leraren zinvol uit te bouwen en tegelijk startende leraren(-in-opleiding) op een veilige manier ervaring te laten opdoen, nl. als een effectieve vorm van aanvangsbegeleiding.

De Vlaamse overheid hecht veel belang aan de ondersteuning van startende leraren (cf. nieuwe collectieve arbeidsovereenkomst in onderwijs: CAO XI). Gezien bovenstaande voordelen lijkt het ons ook in het kader van het lerarenplatform waardevol om deze startende leraren te laten samenwerken via teamteaching als zinvolle pedagogische taak. Een veel gehoorde klacht van jonge leraren die van interim naar interim opdracht hoppen, is nl. dat ze te weinig feedback krijgen en weinig tijd vinden om te reflecteren over hun groei. Hun nood aan feedback en reflectie zou ingelost kunnen worden, indien zij, naast de reguliere vervangingen, met voldoende continuïteit kunnen teamteachen met een (ervaren) collega uit één van de betrokken scholen.

We vragen de Vlaamse overheid en het lokaal schoolbeleid om teamteaching als hefboom bij aanvangsbegeleiding en in het loopbaandebat ernstig te overwegen en zinvol uit te bouwen, bv in de uitwerking van het lerarenplatform.

3. Versterk schoolleiders in het uitbouwen van een beleid met aandacht voor gedeelde verantwoordelijkheid op klas- en schoolniveau

Gedeelde verantwoordelijkheid op klasniveau

Het samen dragen van de verantwoordelijkheid over het onderwijs aan een groep leerlingen is een opvallende randvoorwaarde van teamteaching. Het resulteert tegelijk ook in een belangrijk positief gevolg voor leraren, nl. leraren dragen samen de 'last', ze steunen elkaar en voelen zich hierdoor sterker in hun opdracht. Directie en schoolbeleid blijken een zeer bepalende rol te spelen in het

groeien naar gedeelde verantwoordelijkheid en een gevoel van evenwaardigheid tussen teamteachers. De schoolleiding blijkt hier het verschil te maken, in de eerste plaats in de manier waarop zij teamteachers allebei even vaak aanspreken m.b.t. de verantwoordelijkheden die ze delen. Kleine ingrepen die de evenwaardigheid tussen teamteachers stimuleren zijn: zich in communicatie altijd tot beide collega's samen richten, een klasbezoek steeds met beide teamteachers samen bespreken, beide teamteachers vrijmaken voor zorgoverleg, beide teamteachers afwisselend hun bevindingen m.b.t. leerlingen laten delen, beide teamteachers in de communicatie naar leerlingen en ouders toe vermelden, voorbereidings- en reflectietijd inbouwen voor beide teamteachers samen (cf. Aanbeveling: Investeer in tijd en continuïteit voor teamteaching), enzovoort. **We adviseren aan schoolleiders om zorgzaam te werken aan die evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid op klasniveau.**

Uit dit onderzoek blijkt verder dat de mate waarin de schoolleiding haar leraren de vrije keuze laat om teamteaching op hún manier vorm te geven, belangrijk is voor succesvolle teamteaching waarbij verantwoordelijkheden effectief gedeeld worden. De zeven modellen van teamteaching, de verschillende rollen en de groeperingen van leerlingen zijn noodzakelijke ingrediënten om de teamteachingstijd doelgericht in te vullen. Vrije keuze in het bepalen van een verschijningsvorm maakt dat leraren die dat wensen heel klein en laagdrempelig kunnen starten met teamteaching. Het is normaal dat leraren in een team aan verschillende snelheden groeien in teamteaching en dat er dus ook verschillende verschijningsvormen ontstaan. Om te vermijden dat er een te groot verschil komt tussen snelle en minder snelle vernieuwers, is het nodig **dat elke leraar en elk duo gestimuleerd wordt om verder te groeien**, om de samenwerkingsvorm regelmatig te evalueren, herdenken of vernieuwen en om deze ervaringen te delen met het ruimere schoolteam. **We vragen aan schoolleiders en begeleidende diensten om hierin een ondersteunende rol op te nemen. We vragen aan de Vlaamse Overheid om die vrije keuze in verschijningsvorm van teamteaching ten alle tijd te respecteren.**

Gedeelde verantwoordelijkheid op schoolniveau

Met groot genoegen stellen we in bepaalde cases vast dat de gedeelde verantwoordelijkheid op de klasvloer op een sterke manier voorgeleefd wordt door het schoolbeleid onder vorm van een **gedeelde verantwoordelijkheid op schoolniveau (cf. gedeeld leiderschap)**. Dit krijgt vorm via in team-beleid-voeren, nl. directies die samen met beleidsondersteuners, zorgcoördinatoren en leraren de verantwoordelijkheid over het schoolbeleid dragen. We zagen sprekende voorbeelden van teams die samen beslissen hoe ze teamteaching doelgericht kunnen inzetten in die groepen met hoge noden. Deze gedeelde verantwoordelijkheid levert een solidariteit en flexibiliteit op onder leraren, omdat het team weet waarom welke leraar welke ondersteuning op een bepaald moment nodig heeft. In enkele schoolteams leggen directie, beleidsondersteuners, zorgcoördinatoren en leraren op basis van de beschikbare lestijden, leerlingen en leraren de organisatiepuzzel voor een volgend schooljaar. Deze gedeelde verantwoordelijkheid vraagt uiteraard om een klimaat van open en eerlijk communiceren en reflecteren (cf. supra) zodat leraren respectvol kunnen praten over mogelijke en onmogelijke samenwerkingen. Het vereist ook dat leraren zich bewust zijn van eigen expertise, talenten en competenties en die van hun mogelijke partners. Ook met betrekking tot de **aanwerving van nieuwe collega's** zagen we sterke praktijken van gedeelde verantwoordelijkheid. In één case bedenken schoolleiders en teamteachers bij de voorbereiding van een aanwerving welk profiel complementair kan zijn met dat van de teamteacher die een partner zoekt en wordt die collega ook actief betrokken bij de sollicitatiegesprekken van zijn toekomstige partner.

Bovenstaande voorbeelden maken duidelijk dat **het delen van verantwoordelijkheden op klas- en schoolniveau** om sterke schoolleiders met sterke schoolteams vraagt. **We adviseren de Vlaamse Overheid en begeleidende diensten dan ook om schoolleiders en schoolteams hierin te waarderen en de nodige professionalisering te voorzien.**

4. Faciliteer een teamteachings-vriendelijke infrastructuur

Uit dit onderzoek blijkt dat scholen zich niet laten tegenhouden door een gebrekkige infrastructuur om te starten met teamteaching. Waar infrastructuur in de literatuur relatief vaak aangehaald wordt als belangrijk (Meirsschaut & Ruys, 2017) benadrukken enkele directies dat teamteaching eerder vraagt om 'muren te slopen in het hoofd' van de betrokkenen dan om die meteen te slopen in het gebouw. De meeste cases zijn gestart met teamteaching na eerder kleine infrastructurele ingrepen (bv. verhuizen naar de grootst beschikbare ruimte in het schoolgebouw of het voorzien van een tussendeur tussen twee lokalen). Op langere termijn vraagt teamteaching echter vaak wel veranderingen op vlak van infrastructuur. Grotere klasruimtes voor alle teamteachers zijn noodzakelijk om negatieve implicaties voor leerlingen zoals geluidsoverlast te beperken. Daartoe is het bouwen van aangepaste infrastructuur of het uitvoeren van aanpassingswerkingen aan bestaande infrastructuur (bv. het verwijderen van tussenmuren) een cruciale stap, die evenwel financiële gevolgen heeft. Scholen hebben momenteel de mogelijkheid om financiële ondersteuning aan te vragen bij de overheid voor dergelijke ingrepen. De wachttijden voor financiering zijn echter erg lang, wat de verdere evolutie van innovatieprocessen niet ten goede komt. **We suggereren dan ook aan de Vlaamse Overheid om een specifiek budget te reserveren voor infrastructuurwerken die aansluiten bij innovatieve onderwijsorganisatievormen zoals teamteaching,** waardoor scholen op kortere termijn ondersteuning kunnen krijgen bij hun veranderingsprocessen.

Suggesties voor vervolgonderzoek

Dit SONO-onderzoek focust op de implementatie van teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs. Via literatuurstudie, focusgroepen en een meervoudige gevalsstudie menen we te kunnen stellen dat meer inzicht is verkregen in verschijningsvormen, beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties.

We stellen vast dat één implicatie op niveau van leerlingen nog onvoldoende resultaten heeft opgeleverd, met name de mate waarin teamteaching een al dan niet positieve impact zou hebben op de leerprestaties en -resultaten van leerlingen. De duurtijd en gekozen methodologie van de huidige meervoudige gevalsstudie liet niet toe sluitende antwoorden op die vraag te krijgen. We suggereren hiervoor een meer longitudinaal onderzoek op te zetten waarin over een langere termijn de impact op leerresultaten kan worden opgevolgd. Een belangrijke voorwaarde is dan onderzoek te kunnen doen in contexten waar de nodige continuïteit in teamteaching aanwezig is.

Daarnaast stellen we voor om het huidige onderzoek te verbreden naar het Vlaamse secundair onderwijs om diepgaande inzichten rond teamteaching op dat onderwijsniveau te verkrijgen. Ook de context van de lerarenopleidingen biedt wellicht interessante onderzoeksmaterie: hoe worden toekomstige leraren opgeleid tot teamteachers?