Beleidssamenvatting

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.

Probleemstelling

De veranderingen in het onderwijs – zowel ingegeven door maatschappelijke ontwikkelingen als door vernieuwingen die zijn doorgevoerd vanuit de Vlaamse overheid –brengen belangrijke uitdagingen met zich mee. *Hoe kwaliteitsvol onderwijs realiseren in de realiteit van een klasgroep met leerlingen die zeer verschillend zijn in mogelijkheden, sociaal-culturele achtergrond, moedertaal, enzovoort? Hoe leraren sterker maken om met deze veranderlijke omstandigheden om te gaan? Hoe ervoor zorgen dat leraren tevreden leraren zijn en blijven in de verschillende fasen van hun loopbaan in dergelijke veranderlijke omstandigheden?*

In het kader van voorliggend SONO-onderzoek werden de mogelijkheden van teamteaching verkend als een manier om leraren in het Vlaams basisonderwijs te versterken en handvatten aan te reiken om met bovenstaande uitdagingen om te gaan. Dit eindrapport geeft de resultaten weer van een meervoudige gevalsstudie naar de beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties van teamteaching voor leerlingen, leraren en het schoolteam in het Vlaamse basisonderwijs. Dit onderzoek in opdracht van de Vlaamse Overheid, in het kader van het Steunpunt Onderwijsonderzoek, startte met een diepgaande studie van zowel nationale als internationale publicaties over teamteaching (Meirsschaut & Ruys, 2017). Vervolgens werden deze bevindingen via focusgesprekken met leraren, zorgcoördinatoren, directies, begeleiders, experten en onderzoekers afgetoetst aan de context van de Vlaamse onderwijspraktijk. In de praktijkbrochure 'Teamteaching: samen onderweg. Een leidraad voor de praktijk' (Meirsschaut & Ruys, 2018a) werden deze inzichten gebundeld. Achtergrondinformatie bij de belangrijkste concepten uit dit onderzoek is terug te vinden in deze eerdere publicaties.

Onderzoeksvragen

Voor dit onderzoek werd er voor een meervoudige gevalsstudie gekozen om diepgaand inzicht te verkrijgen in praktijken van teamteaching. Volgende **onderzoeksvragen** waren richtinggevend:

1. Wat zijn beweegredenen en randvoorwaarden op leerling-, leraar- en schoolniveau die in acht genomen worden om teamteaching in te zetten in Vlaamse basisscholen?
2. Wat zijn implicaties van teamteaching, in termen van
    a. Individuele leer- en ontwikkelingskansen van leerlingen
    b. De professionalisering van leraren in het licht van het professioneel continuüm en
    c. Schoolontwikkeling of veranderingsmanagement?
3. Onder welke gesitueerde randvoorwaarden en beweegredenen leveren diverse teamteachingsverschijningsvormen (on)gunstig gepercipieerde implicaties op voor leerlingen, leraren en de school als organisatie?

Methodologie

Er werd een steekproef van zes cases geselecteerd met het oog op voldoende variatie volgens volgende selectiecriteria **op schoolniveau**: aantal jaren ervaring met teamteaching, de sociaal-economische status van leerlingen en de mate van aangepaste infrastructuur; en **op klasniveau**: het onderwijsniveau, de samenstelling van het duo, de continuïteit van de samenwerking, de ratio leerlingen/leraar en de positionering van leraren in het professioneel continuüm. Data werden in elke schoolcase verzameld via documentenanalyse, semi-gestructureerde interviews en focusgesprekken. Daarnaast werd in elke school aanvullend één klascase verkend via observatie, video-stimulated recall interview met de teamteachers, en leerlingengesprekken. Onderzoeksdata werden geanalyseerd via een verwerkingsprogramma voor kwalitatieve data-analyse, nl. NVIVO 11. In een eerste fase werd er via within-case analyse gezocht naar thema's, patronen en verbanden binnen de cases. De resultaten van de verticale analyses werden gedetailleerd per case gerapporteerd (cf. 2.1-2.6 van dit rapport). In een volgende fase legde een cross-case analyse de patronen over de cases heen bloot. Op basis van deze horizontale analyse werden er aanbevelingen geformuleerd.

Overzicht van de belangrijkste resultaten

Omwille van de leesbaarheid beperken we ons in deze beleidssamenvatting tot een beschrijving van de zes bestudeerde casecontexten en de resultaten van de vergelijkende, horizontale analyse.

Beschrijving van de cases

Tabel 1. Overzicht van schoolcases ($n_{scholen}$ = 6) met teamteachingspraktijk op klasniveau ($n_{leraren}$ = 18)

Case	Ervaring met TT	SES (%)	Infrastructuur (aangepast: J = ja; N = nee)	Leraren*	Onderwijsniveau (K= kleuter; L = lager onderwijs)	Geslacht	Ervaring in onderwijs	Teamteaching (TT) of co-teaching (CT)	Ervaring met TT als duo/trio…	Deeltijds/voltijds TT	Klasgroep	Klasgroep: aantal leerlingen
1	7j	18	J	Eef	K	V	7j	TT	3j	voltijds	oudste kleuters	41
				Cathy	K	V	11j					
2	5j	97	J	Sarah	K	V	26j	TT	0j	voltijds	jongste kleuters	40**
				Hilde	K	V	10j					
				Lina	K	V	3j					
3	7j	10	J	Robert	L	M	2j	TT en CT	0j	TT: 1 week voltijds, 1 week niet CT: 12u met zorgleraar + 2u stemcoach	6de leerjaar	89
				Sien	L	V	7j					
				Gonda	L	V	11j					
				Yarno	L	M	20j					
				Truus (zorg)	L	V	< 10j					

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.

4	0j	72	J	Joris			afwezig	TT	0j	voltijds	2e, 3e en 4e leerjaar	51
				Ellen	L	V	22j					
				Krista	L	V	5j					
5	4j	18	N	Mieke	L	V	10j	CT	2j	deeltijds 3u/week	1e leerjaar	21
				Karolien (zorg)	L	V	28j					
6	2j	8	N	Gerrit	L	M	37j	TT en CT	0j	TT: deeltijds 4 voormiddagen/week CT: deeltijds 1u/week	6e leerjaar	27
				Els	L	V	6j					
				Jade (ondersteuner)	L	V	4j					

*De namen van leraren werden gewijzigd om anonimiteit te kunnen garanderen.
**In deze groep komen er doorheen het schooljaar telkens instappende peuters bij. Op het einde van het schooljaar bestaat de groep uit max.60 kleuters.

Van de 6 cases zijn er 5 basisscholen en 1 kleuterschool. Voor de teamteachingspraktijk op klasniveau gebeurden er 4 observaties in klassen uit het lager onderwijs en 2 in het kleuteronderwijs. De cases verschillen erg in aantal jaren ervaring met teamteaching: schoolcases 1 en 3 hebben het meest **ervaring met teamteachen**, nl. 7 jaar. Daarna volgt case 2 met vijf jaar ervaring, case 5 met vier jaar ervaring en case 6 met twee jaar ervaring in teamteaching. Het team van case 4 is pas sinds dit jaar gestart met teamteachen, na een half schooljaar teamteaching in één pilootklas.

Twee scholen, namelijk cases 2 en 4 hebben een hoog percentage leerlingen dat aantikt op één van de **gelijke kansen-indicatoren** (opleiding moeder, schooltoelage, thuistaal). Voor case 4 is dit 72% en voor case 2 gaat dit zelfs tot 97% van de leerlingen. De 4 overige cases liggen onder de 20%.

Vier van de zes scholen hebben hun **infrastructuur** aangepast in functie van teamteaching. In schoolcase 3 was deze aanpassing het meest drastisch: er werd een nieuwbouw opgetrokken voor de kleuters, met het oog op teamteaching. Daarnaast deed men aanpassingen aan bestaande infrastructuur: er werd een muur uitgebroken tussen twee aanpalende klassen en een schuifdeur voorzien tussen twee andere klassen. De andere scholen deden gelijkaardige aanpassingen, in functie van het verbinden van bestaande klassen. Zo werden in schoolcase 1 tussendeuren voorzien en werd er een overkoepelend gebouw geplaatst tussen twee klassen die niet rechtstreeks aan elkaar grensden. In schoolcase 2 werd een deuropening gemaakt tussen twee ruimtes in de eerste kleuterklas en voor L5 en L6 werd van twee klassen één grote ruimte gemaakt. In schoolcase 4 werden voor de jongste menggroepen de muren tussen de klassen weggehaald, zodat een grote ruimte beschikbaar werd. In de andere klasgroepen werden deuren geplaatst tussen twee aanpalende klassen. De meeste scholen geven aan naar de toekomst toe nog aanpassingen te doen aan de infrastructuur in functie van teamteaching.

Voor alle cases geldt dat **teamteaching op verschillende manieren vorm krijgt** (cf. verschijningsvorm) binnen het schoolteam: de intensiteit/duur van teamteaching (voltijds of deeltijds) en de modellen die gebruikt worden, variëren van groep tot groep. Dit is afhankelijk van de leraren en hoe zij de samenwerking organiseren. Niet in alle scholen is er teamteaching in elke klas. In cases 1, 4 en 5 krijgen alle leerlingen les onder de vorm van teamteaching. In case 2 is er overal teamteaching behalve bij de jongste groep anderstalige nieuwkomers. In case 6 is er geen teamteaching in het kleuteronderwijs en in L2, L4 en L5. Deze laatste leeftijdsgroepen worden gesplitst in parallelklassen. In case 3 is er (deeltijdse of voltijdse) teamteaching in het

kleuteronderwijs. In het lager onderwijs worden alle leeftijdsgroepen gesplitst in parallelklassen, in sommige van die groepen is er sprake van teamteaching, in andere niet.

Specifiek voor de geobserveerde klaspraktijken is er enkel in cases 1, 2 en 4 voltijdse teamteaching. In cases 3, 5 en 6 is er deeltijdse teamteaching. We bestudeerden ook drie cases waar er (ook) co-teaching gebeurde: in cases 3 en 5 is er een samenwerking tussen de klas- en zorgleerkrachten, in case 6 co-teachen de klasleraren met een ondersteuner vanuit het ondersteuningsnetwerk.

Wat onderwijservaring betreft zijn er 4 teamteachers die minder dan 5 jaar onderwijservaring hebben. 10 van de geobserveerde leraren staan al 10 jaar of langer in de klas. Er zijn 3 leerkrachten met meer dan 25 jaar ervaring in onderwijs. De meeste leraren hebben als duo nog maar weinig ervaring met teamteaching. In vier van de cases is het de eerste keer dat leraren als duo in teamteaching staan. De twee leraren in case 1 hebben de meeste ervaring als duopartners, namelijk drie jaar. De twee leraren in case 5 hebben reeds twee jaar met elkaar geteamteacht.

De groottes van de menggroepen verschilt sterk van school tot school. De twee mengroepen uit het kleuteronderwijs (case 1 en 2) tellen respectievelijk 41 en 40 leerlingen. De klassen met één leeftijdsgroep, namelijk case 3, 5 en 6, tellen 89, 21 en 27 leerlingen. Het grote aantal leerlingen in case 3 is te wijten aan het feit dat de menggroep bestaat uit vier parallelgroepen, met elk ongeveer 21 tot 24 leerlingen. De klas uit case 4 telt 51 leerlingen. De menggroep is een combinatie van drie leeftijdsgroepen, namelijk L2 (17 leerlingen), L3 (20 leerlingen) en L4 (14 leerlingen). We stellen in alle cases vast dat grote menggroepen (> 30 leerlingen) voornamelijk les volgen gespreid over meerdere klasruimtes. Dit heeft impact op de manier waarop teamteaching concreet vorm krijgt. We verwijzen hiervoor graag naar de verticale analyse per case.

Resultaten van de horizontale analyse

Beweegredenen

Een vergelijking van de zes cases toont aan dat een schoolteam meerdere redenen heeft om voor teamteaching te kiezen. Uiteraard hangen deze redenen in realiteit met elkaar samen.

In alle cases is "het beter begeleiden van leerlingen" een reden om te teamteachen. In vier van de cases wordt in één adem ook "het sterker maken van leraren in het begeleiden van hun leerlingen" genoemd. In bijna alle cases is daarnaast ook een "tekort aan infrastructuur om een extra klasgroep in te richten" mee bepalend geweest om te starten met teamteaching.

Uit de verhalen van de schoolteams blijkt verder nog dat teamteaching geen doel op zich is, maar dat het vaak één van de ingrediënten is van een vernieuwde onderwijsorganisatie. Er wordt blijkbaar niet altijd zo expliciet of bewust gekozen voor teamteaching: het team van case 6 kwam via een project in aanraking met co-teaching, zonder vooraf goed te weten wat het precies zou inhouden. Hoewel ze in case 1 al het langst ervaring hebben met teamteaching, zijn ze hun manier van samenwerken pas na enkele jaren bewust "teamteaching" gaan noemen.

Enkel in case 4 denken enkele leraren er soms aan om te stoppen met teamteaching en terug te keren naar de "oude onderwijsorganisatie" in leerjaren. Op het moment van het onderzoek was dit team pas gestart met teamteaching. Mogelijk is hun twijfel te wijten aan het feit dat ze nog volop

in een veranderingsproces zitten, terwijl de andere cases al enkele of vele jaren ervaring hebben met teamteaching.

Randvoorwaarden

We vergeleken de zes cases op vlak van 12 randvoorwaarden (voor een overzicht, zie *'3. Resultaten horizontale analyse')*. We kunnen besluiten dat de zes cases veel gelijkenissen vertonen op vlak van de vier meest gerapporteerde randvoorwaarden, nl. "professionalisering en ondersteuning", "de professionele klik tussen teamteachers", "communicatie en reflectie over visie en lespraktijk" en "werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid".

Wat opvalt is dat drie van deze randvoorwaarden rechtstreeks te maken hebben met de professionele relatie tussen teamteachers: het moet ten eerste "professioneel klikken" en ze moeten ten tweede tot "een gevoel van evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid" komen. "Communicatie en reflectie", de derde randvoorwaarde, is hierbij het middel bij uitstek. Deze drie randvoorwaarden zijn duidelijk onderling geclusterd. Bovendien blijkt een deelaspect van de vierde meest voorkomende randvoorwaarde "professionalisering en ondersteuning" ook te slaan op de ondersteuning van de relatie tussen leraren: teamteachers hebben nood aan ondersteuning onder vorm van coaching of begeleidende gesprekken in situaties waar de samenwerking gespannen verloopt. We kunnen hieruit besluiten dat de professionele relatie tussen teamteachers de meest cruciale en bepalende voorwaarde voor teamteaching is.

Uit de horizontale analyse blijkt verder nog dat schoolteams het eens zijn over het belang van "tijd om te plannen en overleggen", "continuïteit in de samenwerking" en "infrastructuur die verandering in klasopstelling toelaat". Enkel op het vlak van de mate waarin leraren "vrij kunnen kiezen voor teamteaching" verschillen de cases onderling sterk. Vermoedelijk zijn deze verschillen voornamelijk te wijten aan de invloed van context, cultuur en historiek van een school op de manier waarop een onderwijsvernieuwing zoals teamteaching ingevoerd wordt.

Tot slot valt nog op dat de randvoorwaarde van "successen vieren" relatief weinig besproken werd in de verschillende cases. Het belang ervan werd nochtans in elke case onderschreven. Tegelijk werd ook vaak gezegd dat het team nog meer zijn successen zou mogen vieren.

Overschouwend stellen we vast dat elk van de eerder genoemde randvoorwaarden worden gestimuleerd en gefaciliteerd door een steunende schoolleiding. Succesvol teamteachen beperkt zich niet tot het microniveau van de teamteachende leraren in de klas, maar wordt in belangrijke mate mee bepaald door de betrokkenheid en actieve steun vanuit het schoolbeleid. In sommige cases vertrekt het scheppen van de ideale voorwaarden voor teamteaching vanuit de kracht van de schoolleider. In andere cases evolueert het schoolbeleid mee in de richting van gedeeld leiderschap en zelfsturende teams en draagt elk teamlid mee die verantwoordelijkheid.

Implicaties voor leerlingen

Wanneer we de gerapporteerde implicaties van teamteaching voor leerlingen vergelijken over de zes cases heen, dan valt ten eerste op dat er veel meer positieve dan negatieve elementen genoemd worden door de verschillende betrokken partijen. Van de vijf meest besproken positieve implicaties zijn er vier die eigenlijk voornamelijk te maken hebben met de brede basiszorg in de klas:

"leerervaringen worden kwaliteitsvoller", "leerlingen vinden een betere aansluiting bij het lesgebeuren", "hun betrokkenheid, motivatie en gedrag verbetert" en ze krijgen "meer kansen tot interactie en individuele begeleiding". De zes schoolteams zijn het er unaniem over eens dat de basiszorg dankzij de intense samenwerking tussen leraren breder wordt. Bovendien geeft men in alle cases aan dat het dankzij teamteaching "beter lukt om de onderwijsbehoeften van leerlingen in te vullen". Deze implicatie beperkt zich vermoedelijk niet tot de brede basiszorg maar slaat ook op die leerlingen die verhoogde zorg (of meer) nodig hebben.

Ten tweede merken we op dat schoolteams bij enkele van die positieve gevolgen voor leerlingen negatieve implicaties of valkuilen formuleren, bv. "let op dat je leerlingen ook niet te snel helpt als je met twee voor de klas staat, anders ondermijn je de zelfstandigheid van de leerlingen" of "stem onderling af op welke manier bepaalde leerstof uitgelegd wordt of begrippen gebruikt worden zodat leerlingen niet in de war geraken". Deze valkuilen of aandachtspunten zijn vermoedelijk eerder als randvoorwaarden dan als negatieve implicatie te interpreteren, nl. voorwaarden die vervuld moeten zijn om tot positieve implicaties te komen of negatieve implicaties te vermijden.

Naast verschillende positieve implicaties is er, ten derde, ook één negatieve implicatie veelbesproken in dit onderzoek, namelijk "teveel achtergrondlawaai in de klas is voor bepaalde leerlingen storend". In alle teams erkent men dit gevaar. Deze implicatie wordt telkens onmiddellijk in verband gebracht met een belangrijke randvoorwaarde, nl. de beschikbare infrastructuur. Een infrastructuur die ruim genoeg is voor het aantal leerlingen en waarin bepaalde deelgroepen afgesloten van storende prikkels geconcentreerd kunnen werken, verhelpt dit negatief gevolg, zo is de overtuiging in verschillende cases.

Tot slot valt na horizontale analyse ook op dat er in geen enkel schoolteam al evidentie is voor een positieve "impact op de leerresultaten van leerlingen". Directies en leraren geven aan dat ze hier nog geen objectieve bewijzen voor hebben, maar dat ze wel vermoeden dat die er zijn. We merken hierover ook op dat de methodologie van voorliggend onderzoek niet bedoeld of geschikt was om kwantitatieve gegevens te verzamelen over een impact op leerresultaten. Hiervoor is een longitudinaal, mixed design onderzoek aangewezen. Bovendien stellen we vast dat het erg moeilijk is om eventuele positieve effecten op leerresultaten uitsluitend toe te wijzen aan het effect van teamteaching, aangezien dit in alle cases deel uitmaakt van een (vernieuwde) totaalaanpak van onderwijs.

Implicaties voor leraren

Na horizontale vergelijking kunnen we besluiten dat er in alle schoolcases beduidend meer positieve dan negatieve implicaties voor leraren worden gerapporteerd over teamteaching.

Wat verder opvalt is dat de twee meest besproken positieve gevolgen, nl. "de professionele groei van leraren" en "een gevoel van persoonlijke en professionele ondersteuning", duidelijk verband houden met één van de belangrijkste beweegredenen van schoolteams voor teamteaching, nl. "om leerkrachten sterker te maken in het begeleiden van hun leerlingen, om de draagkracht van leraren te verhogen en om te leren van elkaar". Uit deze vergelijking wordt duidelijk dat deze beweegredenen effectief realiteit geworden zijn voor de zes betrokken schoolcases.

Tot slot stellen we vast dat, terwijl er in alle cases zeer overtuigend van een professionele groei van leraren gesproken wordt, er veel minder gezegd wordt over "een toename in reflectieve dialoog"

door het teamteachen. Uit het bronnenmateriaal is af te leiden dat diepgaande reflecties nog vaak overschaduwd wordt door praktisch-organisatorisch overleg tussen teamteachers. Het lijkt erop dat de professionele groei van leraren binnen teamteaching vooral wordt geïnitieerd door observationeel leren en door eerder oppervlakkige gesprekken waarin voornamelijk ideeën worden uitgewisseld. Het is echter ook mogelijk dat teamteachers dankzij de intense samenwerking toch meer reflecteren in vergelijking met een leraar die alleen de verantwoordelijkheid voor zijn klasgroep draagt, maar dat de teamteacher zich om één of andere reden niet bewust is van zijn groei op reflectief vlak en dit dus niet als dusdanig benoemd.

Implicaties voor het schoolteam

Teamteaching heeft in de zes bestudeerde cases ook voor veranderingen op schoolniveau gezorgd. Twee implicaties, die ook in eerder onderzoek al werden vastgesteld (Meirsschaut & Ruys, 2018a), worden expliciet benoemd in nagenoeg alle cases.

Een eerste implicatie die zich op alle scholen manifesteert, is de "groei van de betrokken schoolteams naar lerende gemeenschappen" waarin leren van en met elkaar een centrale plaats inneemt. De leer- en deelprocessen vinden echter nog voornamelijk plaats op klasniveau, en minder op het schoolniveau. Als een tweede belangrijke implicatie op teamniveau, wordt in verschillende scholen (case 2-3-4-5) gewag gemaakt van "versterkte onderlinge relaties in het team" en een "cultuurverandering in het functioneren als team".

Relaties tussen randvoorwaarden, verschijningsvormen en implicaties

Na horizontale analyse van de relaties tussen randvoorwaarden, verschijningsvorm of implicaties in de zes cases vallen een aantal elementen op.

"De professionele klik" is de randvoorwaarde die het vaakst in verband gebracht wordt met de verschijningsvorm of met bepaalde implicaties van teamteaching. In alle zes cases ziet men bv. een positieve relatie tussen "de professionele klik" en de mate waarin "teamteachers van elkaar leren".

"De invloed van infrastructuur" op de mate waarin er "storend achtergrondlawaai" gerapporteerd wordt bij teamteaching, wordt unaniem benoemd in alle cases. In deze randvoorwaarde schuilen er duidelijk kansen om huidige en toekomstige teamteachers en hun leerlingen te ondersteunen door eventuele aanpassingen van de infrastructuur.

De mate van ervaring met teamteaching van een schoolteam lijkt invloed te hebben op de manier waarop bepaalde randvoorwaarden en implicaties beleefd worden. Cases die op een relatief lange ervaring met teamteaching kunnen teren (nl. cases 1, 3 en 5) geven bv. aan dat de hoeveelheid tijd die men aan overleg dient te besteden, afneemt naarmate men langer en vaker samenwerkt. In tegenstelling daarmee geven prille starters zoals het team van case 4 een verband aan tussen de nood aan voortdurende "communicatie en reflectie over visie en lespraktijk" en "de toenemende tijdsinvestering".

Er worden veel meer positieve dan negatieve verbanden genoemd. Een voorbeeld van een negatieve relatie is dat er meer "spanningen zijn tussen teamteachers" naarmate het minder goed "klikt op professioneel vlak".

We merken tot slot ook dat er een cluster van randvoorwaarden blijkt te zijn die onderling sterk samenhangen, nl. "de professionele klik", "de communicatie en reflectie over visie en lespraktijk" en "het werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid".

Visualisatie van onderzoeksresultaten in een pijlenschema

De belangrijkste onderzoeksresultaten van de meervoudige gevalsstudie werden overzichtelijk weergegeven in een pijlenschema dat eerder werd ontwikkeld op basis van literatuuronderzoek (Meirsschaut & Ruys, 2017) en focusgroepen (Meirsschaut & Ruys, 2018a). Het aangepaste schema is terug te vinden in bijlage 7 van dit eindrapport.

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 de overheid, het lokaal schoolbeleid, begeleidende diensten en schoolteams voor volgende beleidsaanbevelingen:

1. **Investeer in tijd en continuïteit voor teamteaching**

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. We pleiten voor een minimum aan teamteachingstijd en continuïteit in het teamteachen en vragen naar een flexibel personeelsbeleid opdat leraren en leerlingen ten volle de kans krijgen om te genieten van mogelijke positieve implicaties van teamteaching.

2. **Versterk de leer-impact van teamteaching voor leraren**

Wat betreft het leren van en met elkaar onder leraren via teamteaching formuleren we volgende aanbevelingen om die leerprocessen nog te versterken: (a) stimuleer inspirerende uitwisseling van informatie over en ervaringen met teamteaching over scholen heen (b) reik communicatieve en reflectieve handvatten aan; en (c) ondersteun startende leraren via teamteaching.

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

Omdat het delen van verantwoordelijkheden op klas- en schoolniveau vraagt om sterke schoolleiders met sterke schoolteams vragen we gerichte waardering voor inspanningen op dat vlak en ondersteuning.

4. **Faciliteer teamteachingsvriendelijke infrastructuur**

De vierde aanbeveling heeft te maken met de infrastructuur, want teamteaching is… muren slopen: in het gebouw, en ook “in het hoofd”.

Tot slot ronden we af met suggesties voor vervolgonderzoek.