SONO
STEUNPUNT
ONDERWIJS ONDERZOEK

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

ONDERZOEKSRAPPORT

meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs

dr. Meirsschaut, Mieke & dr. Ruys, Ilse

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

ONDERZOEKSRAPPORT

meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs

dr. Meirsschaut, Mieke & dr. Ruys, Ilse

Promotor: Kaat Delrue

Research paper SONO/2018.OL2.2/1

Gent, november 2018

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.

Voorwoord

Dit rapport bundelt de onderzoeksresultaten van een meervoudige gevalstudie (zes cases) over teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs, dat deel uitmaakt van het SONO-onderzoek naar teamteaching dat werd uitgevoerd door onderzoekers van de Arteveldehogeschool van juli 2016 tot en met augustus 2018.

Voor elke case (verticale analyse) worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord:

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 beweegredenen en randvoorwaarden leveren diverse teamteachings-verschijningsvormen (on-) gunstig gepercipieerde implicaties op voor leerlingen, leraren en de school als organisatie?*

Om de onderzoeksvragen nog sterker te kunnen beantwoorden, worden de resultaten van de zes cases van de meervoudige gevalsstudie ook horizontaal geanalyseerd en vergelijkend geïnterpreteerd. Zo wordt duidelijk welke ervaringen over scholen heen sterk gelijk dan wel sterk verschillend van elkaar waren.

Tot slot worden er op basis van dit onderzoek aanbevelingen geformuleerd voor overheid, lokaal schoolbeleid en leraren.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:
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.
Voor meer informatie over deze publicatie Mieke.Meirsschaut@arteveldehs.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2018 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent – Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Inhoud

Voorwoord

Inhoud

Beleidssamenvatting

Inleiding **13**

1. Methodologie **15**
1.1 Meervoudige gevalsstudie 15
1.2 Selectie van cases: steekproeftrekking 15
1.3 Dataverzameling 17
1.4 Dataverwerking 23
1.5 Datarapportage 24

2. Resultaten: verticale analyses **26**
2.1 Schoolcase 1 26
2.2 Schoolcase 2 42
2.3 Schoolcase 3 62
2.4 Schoolcase 4 88
2.5 Schoolcase 5 111
2.6 Schoolcase 6 131

3. Resultaten: horizontale analyse **153**
3.1 Vergelijking van 6 contexten 153
3.2 Vergelijking van beweegredenen 155
3.3 Vergelijking van randvoorwaarden 157
3.4 Vergelijking van implicaties van teamteaching voor leerlingen 164
3.5 Vergelijking van implicaties van teamteaching voor leraren 170
3.6 Vergelijking van implicaties van teamteaching voor het schoolteam 174
3.7 Vergelijking van relaties tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen/implicaties 175
3.8 Visualisatie van onderzoeksresultaten na meervoudige gevalsstudie 183

4. Beleidsaanbevelingen **185**

5. Bibliografie **192**

6. Bijlagen **194**

Beleidssamenvatting

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					
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	oj	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

Op basis van de resultaten van dit onderzoek vragen we 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.

Inleiding

Na een diepgaande studie van zowel nationale als internationale publicaties over teamteaching (Meirsschaut & Ruys, 2017) werd in opdracht van de Vlaamse Overheid (Steunpunt Onderwijsonderzoek) gestart met onderzoek naar **teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs**. Aanvankelijk werd via focusgesprekken met experten, onderzoekers en vooral betrokkenen uit de onderwijspraktijk, inzicht bekomen in de belangrijkste parameters op het vlak van beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties van teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs. Op basis van die resultaten werd '*Teamteaching: samen onderweg. Een leidraad voor de praktijk*' (Meirsschaut & Ruys, 2018a) gepubliceerd. In een vervolgstudie werd een **meervoudige gevalsstudie** opgezet om nog beter te begrijpen wanneer en hoe teamteaching vorm krijgt in het Vlaamse basisonderwijs, en onder welke randvoorwaarden bepaalde implicaties voor leerlingen, leraren en de schoolorganisatie ontstaan. Dit eindrapport bevat een weergave van de resultaten van deze meervoudige gevalsstudie.

In hoofdstuk 1 wordt gestart met een **methodologische situering**: waarom werd gekozen voor een meervoudige gevalstudie? De wijze van steekproeftrekking met criteria op zowel school- als klasniveau wordt vervolgens concreet beschreven. 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, en leerlingengesprekken. Meer concrete informatie is verder in dit rapport opgenomen, alsook over de dataverwerking en -rapportage. In de bijlagen van het rapport is het gebruikte onderzoeksmateriaal opgenomen.

Na het methodologische hoofdstuk, zijn de resultaten van **zes verticale analyses** terug te vinden in hoofdstuk 2. Per schoolcase wordt naast contextinformatie (incl. historiek van teamteaching en beschrijving van huidige implementatie van teamteaching) inzicht geboden in waarom men op de desbetreffende school gestart is met teamteaching. De randvoorwaarden voor succesvolle teamteaching zoals ze naar voor kwamen uit de voorgaande literatuurstudie en focusgesprekken (Meirsschaut & Ruys, 2017; Meirsschaut & Ruys, 2018a) worden eveneens gecontextualiseerd per schoolcase. Daarnaast worden eventuele implicaties van teamteaching op leerling-, leraar- en schoolniveau beschreven. Deze verticale analyses werden aan de deelnemende scholen bezorgd in de vorm van een schoolfeedbackrapport en zijn dan ook afzonderlijk te raadplegen (Meirsschaut & Ruys, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g). Voor de volledigheid van de rapportage van de meervoudige gevalstudie zijn de gegevens uit deze schoolfeedbackrapporten eveneens opgenomen in dit eindrapport.

Door vergelijking van de resultaten uit de 6 schoolcases (**horizontale analyse;** hoofdstuk 3) werden boeiende resultaten bekomen aanvullend bij eerdere bevindingen. Welke beweegredenen zijn voor Vlaamse basisscholen de voornaamste om met teamteaching te starten? Overwegen ze eventueel om hun bestaande praktijken van teamteaching weer stop te zetten? Welke randvoorwaarden ervaren zij als cruciaal om teamteaching te laten slagen, en welke implicaties stellen ze vast bij hun leerlingen, leraren of op schoolniveau? Welke samenhang is er tussen bepaalde randvoorwaarden of verschijningsvormen van teamteaching en het bekomen van bepaalde (al dan niet gewenste) implicaties? Met het beantwoorden van deze vragen sluiten we aan bij de **onderzoeksvragen** die bij aanvang van dit onderzoek naar teamteaching werden geformuleerd, met name:

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?

We sluiten dit eindrapport graag af in hoofdstuk 5 met enkele **beleidsaanbevelingen** op het niveau van zowel de overheid, lokaal schoolbeleid en leraren.

1. Methodologie

1.1 Meervoudige gevalsstudie

We opteren in dit onderzoek voor een gevalsstudie of casestudy om de implicaties van teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs diepgaand te kunnen analyseren: *"De casestudy richt zich op één enkele situatie of één enkel dossier dat in detail bestudeerd wordt. Kenmerkend hier is vaak de eerder evaluatieve invalshoek en de veelheid aan dataverzamelingstechnieken die gebruikt wordt om zicht te krijgen op de case"* (Mortelmans, 2013, p. 137). Anders dan de enkelvoudige casestudy, werd in dit onderzoek geopteerd voor een meervoudige casestudie, waarbij de geselecteerde cases (zie 1.2) – die van elkaar verschillen naar context en omstandigheden m.b.t. teamteaching – kunnen worden gezien als representanten van vergelijkbare cases (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

1.2 Selectie van cases: steekproeftrekking

In deze meervoudige gevalsstudie werden 6 schoolcases diepgaand bestudeerd. De selectie van deze cases gebeurde in september 2017 via 'purposeful sampling' (Saunders, Lewis & Thornhill, 2004) gericht op voldoende variatie in de schoolcases. De criteria die daarbij gehanteerd werden, situeren zich op schoolniveau enerzijds, en op de teamteachingspraktijk op klasniveau (1 per schoolcase) anderzijds.

- Selectiecriteria schoolcase (schoolniveau):
    a. **Ervaring met teamteaching**: er werd gekozen voor variatie over de schoolcases heen in het aantal jaren ervaring met teamteaching, d.w.z. zowel prille starters met teamteaching als scholen die er al verschillende jaren mee aan de slag zijn.
    b. **Sociaal-economische status (SES)**[1]: zowel scholen met hoge als lage SES-percentages werden bestudeerd om variatie in de leerlingenpopulatie te bekomen.
    c. **Infrastructuur:** we selecteerden zowel scholen met een infrastructuur die speciaal aangepast is voor teamteaching als scholen zonder aangepaste infrastructuur.

- Selectiecriteria teamteachingspraktijk op klasniveau
    a. **Onderwijsniveau**: er werden 2 praktijken in kleuteronderwijs, 4 praktijken in lager onderwijs geselecteerd.
    b. **Samenstelling van het duo**[2]: er werd variatie in samenstelling nagestreefd, nl. twee (of meer) 'gewone' leraren (i.c. een teamteachingspraktijk) versus een leraar met een onderwijsprofessional met een andere opleiding of specifieke expertise (bv. leraar buitengewoon onderwijs, logopedist, …) (i.c. een co-teachingspraktijk).

[1] Dit wordt bepaald op basis van het aantal leerlingen dat aantikt op een van de gelijke kansen-indicatoren (opleiding moeder, schooltoelage en thuistaal).
[2] Er wordt geopteerd om te spreken over een 'duo' leraren/onderwijsprofessionals die teamteachen. Het kan uiteraard ook om een trio of kwartet gaan, maar omwille van eenvoud in de rapportage zullen we dit enkel expliciet vermelden als dit van toepassing is.

c. **Continuïteit van de samenwerking**: er werd gekozen voor variatie in:
    i. full-time of part-time teamteaching (cf. aanwending lestijdenpakket)
    ii. aantal jaren samenwerking (als duo) in teamteaching
d. **Ratio leerling/leraar**: het streefdoel was variatie in groepsgrootte (klassen van < 25 versus klassen tot 50-60 leerlingen)
e. **Positionering van leraren in het professioneel continuüm**: variatie in het aantal jaren ervaring in onderwijs werd nagestreefd.

Cases waar teamteaching beperkt blijft tot het toepassen van het sequentieel model werden niet weerhouden. Het gaat dan in de meeste gevallen over duobanen in onderwijs waarbij leraar 1 halftijds werkt en in de klas afwisselt met een andere halftijdse leraar (meestal week om week). We verwachten minstens een variatie in de toepassing van organisatievormen binnen elke case.

De totale populatie van Vlaamse basisscholen die aan de slag zijn met teamteaching is jammer genoeg niet gekend. Als basis voor de selectie van cases werd daarom een lijst gehanteerd met scholen die bekend raakten bij de onderzoekers vanuit suggesties (van pedagogisch begeleiders, de SONO-opvolgingsgroep, …) of ervaringen met basisscholen vanuit de bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs van de Arteveldehogeschool.

Elf cases werden rechtstreeks gecontacteerd. Tijdens een telefonisch intakegesprek (bijlage 1, gesprek 1) van ongeveer 30 min werd het doel en de inhoud van het onderzoek geschetst, de bereidheid tot medewerking afgetoetst en gerichte vragen gesteld in functie van de bovenvermelde selectiecriteria. Alle gecontacteerde scholen toonden interesse tot deelname aan de meervoudige gevalsstudie. Op basis van de selectiecriteria werden uiteindelijk 6 cases weerhouden, die in tabel 1 voorgesteld worden.

In een tweede fase werden alle 11 cases opnieuw telefonisch gecontacteerd om hen te informeren over het feit of ze al dan niet deel uitmaken van de steekproef (bijlage 1, gesprek 2). De directies van de zes geselecteerde scholen kregen verdere informatie en er werden praktische afspraken gemaakt m.b.t. het selecteren van de duo's teamteachingspraktijken en het bepalen van de timing van de onderzoeksacties.

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					
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.

1.3 Data-verzameling

Typisch bij gevalsstudies is de veelheid aan dataverzamelingstechnieken (Mortelmans, 2013; Saunders, Lewis, & Thornhill, 2004) om de cases voldoende diepgaand te kunnen bestuderen. Voor deze meervoudige gevalsstudie werd gebruik gemaakt van zowel documentenanalyse, semi-gestructureerde interviews, focusgesprekken en observaties met aansluitende video stimulated recall interviews. De concrete dataverzameling vond plaats in de periode van november 2017 tot april 2018.

1.3.1 Documentenanalyse

Van elke schoolcase werden relevante beleidsdocumenten doorgenomen (documentenanalyse; Saunders, Lewis, & Thornhill, 2004). Minimaal is dit de schoolvisie, eventueel aangevuld met documenten die de school aanlevert m.b.t. de implementatie van teamteaching op hun school. Doel van deze documentenanalyse is, aansluitend bij Yin (2009), het bevestigen of uitbreiden van de informatie die verkregen werd uit anderen bronnen. Voordeel van deze documenten is dat zij niet ten behoeve van onderzoekers zijn opgemaakt, wat de reactiviteit en sociale wenselijkheid doet afnemen (Devos et al.,2013). Belangrijk is wel rekening te houden met het feit dat de betrokken scholen zelf bepaalden welke documenten zij al dan niet ter beschikking stelden van het onderzoek (Baarda et al., 2005).

Voor de verwerking van deze documenten werd gebruik gemaakt van inhoudsanalyse (Baarda, de Goede, en Teunissen, 2005). De focus lag hierbij op elementen die verwijzen naar beweegredenen van en visie op teamteaching enerzijds, en randvoorwaarden (bv. afspraken omtrent afwezigheid teamteacher, gezamenlijke tijd om te overleggen en plannen, dialoog met ouders en leerlingen over teamteaching) anderzijds.

Tabel 2. Overzicht van geanalyseerde beleidsdocumenten per schoolcase

Case	Geanalyseerde beleidsdocumenten
1	Schoolvisie
2	Schoolvisie Schoolreglement
3	Schoolvisie Visie van de school op zorg Visie van de school op talenten Visie van de school op differentiatie Visie van de school op teamteaching
4	Schoolvisie Schoolreglement
5	Pedagogisch project Visie van de school op zorg Schoolreglement
6	Pedagogisch project Visie van de school op zorg Schoolreglement

1.3.2 Semi-gestructureerd interview schoolleiding (schoolniveau)

Een semi-gestructureerd interview met de schoolleiding van elke case had als doel breed en diepgaand inzicht te krijgen in het proces van de implementatie van teamteaching op de school. In concreto gaat het daarbij zowel over beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties van teamteaching, waarbij de nadruk ligt op elementen op schoolniveau én op het proces dat de school tot dan toe heeft doorgemaakt m.b.t. teamteaching.

Er werd geopteerd voor een afzonderlijk interview met de schoolleiding in plaats van hem/haar deel te laten uitmaken van het kernteam (zie 1.3.3) omwille van gespreksveiligheid van de deelnemers aan de focusgroep enerzijds, én om voldoende diepgaand te kunnen spreken over personeelsmaterie m.b.t. teamteaching. Indien de schoolleiding dit wenselijk of relevant achtte, kon ook een beleidsondersteuner of zorgcoördinator met een belangrijke rol m.b.t. teamteaching op school, uitgenodigd worden om deel te nemen aan dit interview (zie tabel 3). Die betrokkenen maakten dan logischerwijze geen deel meer uit van het kernteam.

De leidraad voor het semi-gestructureerd interview is opgenomen in bijlage 2 van dit onderzoeksrapport. De duur van het interview bedroeg anderhalf tot twee uur; van het interview werd een geluidsopname gemaakt i.f.v. transcriptie.

Tabel 3. Overzicht van semi-gestructureerde interviews met schoolleiding

Case	Deelnemers aan het interview
1	Directeur
2	Pedagogisch directeur Zorgcoördinator kleuteronderwijs Zorgcoördinator lager onderwijs
3	Algemeen/pedagogisch directeur Pedagogisch directeur kleuteronderwijs
4	Directeur
5	Directeur
6	Directeur

1.3.3 Focusgesprek kernteam (schoolniveau)

Gedurende een focusgesprek van ongeveer anderhalf tot twee uur met een kernteam van de school, werd aanvullend bij het semi-gestructureerd interview met de schoolleiding, meer diepgaand inzicht in de implementatie van teamteaching op de school beoogd, zowel m.b.t. de verschijningsvormen, beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties, telkens zowel op leerling, leraar- en schoolniveau.

Voor de samenstelling van het kernteam werd advies gevraagd bij de schoolleiding. Streefdoel bij de samenstelling was 4 tot 6 personen samen te brengen die nauw betrokken zijn bij teamteaching op de school. Elk kernteam omvatte minimaal 2 teamteachende leraren – bij voorkeur uit verschillende teamteachingsklassen om zoveel mogelijk zicht te krijgen op de diverse aanwezige praktijkrealisaties –, een zorgleraar en/of –coördinator (m.u.v. case 2 waar die deel uitmaakten van het gesprek met de schoolleiding). Er kan aangevuld worden met andere relevante personen indien die een aanwijsbare rol spelen in het proces van deze schoolcase (bv. begeleider van de scholengemeenschap, pedagogische begeleider).

Voor de leidraad werd de systematische werkwijze van Krueger (1988) gehanteerd, gebruik makend van een vragenprotocol. De leidraad voor het focusgesprek (vragenprotocol) met dit kernteam is opgenomen in bijlage 3 van dit onderzoeksrapport. Van het gesprek werd een geluidsopname gemaakt i.f.v. transcriptie.

Tabel 4. Overzicht van focusgesprekken met kernteams

Case	Leden kernteam
1	4 klasleraren oudste kleuters 1 klasleraar jongste kleuters 1 zorgleraar *(afwezig tijdens het focusgesprek)*
2	2 leraren kleuteronderwijs 4 leraren lager onderwijs
3	Projectcoördinator innoverende processen Zorgcoördinator jongste kleuters Zorgcoördinator oudste kleuters Klasleraar oudste kleuters Klasleraar vijfde leerjaar Teamcoach derde leerjaar
4	Klasleraar menggroep L2-L3-L4 Klasleraar menggroep K1-K2 Klasleraar menggroep L5-L6 Beleidsondersteuner/zorgcoördinator kleuters en L1

5	Klasleraar K3 Klasleraar L2 Klasleraar L3 Klasleraar/zorgleraar L6 Zorgcoördinator/zorgleraar kleuters Zorgcoördinator/zorgleraar L1-L2-L3 Zorgcoördinator L4-L5-L6/zorgleraar L4
6	Klasleraar L4 Klasleraar L6 Ondersteuner vanuit het ondersteuningsnetwerk Pedagogisch begeleider competentieontwikkeling

1.3.4 Observaties met video stimulated recall interviews (klasniveau)

De directie van elke schoolcase heeft de betrokken leraren van teamteachingspraktijken op de school naar hun bereidheid gevraagd om gedurende 2 lestijden geobserveerd te worden. Uit de bereidwillige participanten werd door de onderzoekers één duo, trio of kwartet geselecteerd per school, rekening houdend met de selectiecriteria op klasniveau zoals beschreven in paragraaf 1.2.

Dit betekent dat binnen elke schoolcase één teamteachingsduo gedurende 2 opeenvolgende lestijden in de voormiddag werd geobserveerd. Voorafgaand kregen de leraren en leerlingen informatie over het onderzoek en de manier van werken. Tijdens de observatie werden er veldnota's genomen en een video-opname gemaakt. Beide onderzoekers verspreidden zich over het lokaal en verplaatsten zich tijdens de observatie om zoveel mogelijk van de acties en interacties van leerlingen en leraren te zien, te noteren en op te nemen.

De context van de observatie werd gedetailleerd in beeld gebracht (zie bijlage 4, fiche contextinfo) wat betreft:

- verschijningsvorm: samenstelling van het team, duur van de samenwerking (voltijds/deeltijds), aantal jaren ervaring in onderwijs, aantal jaren ervaring met teamteaching, aantal jaren samen in teamteaching
- kenmerken van de klasgroep: grootte van de klasgroep, samenstelling van de klasgroep: leeftijd, aantal jongens en meisjes, aantal anderstalige leerlingen (verhouding), aantal leerlingen met een gemotiveerd verslag/verslag, aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, aard van de specifieke onderwijsbehoeften in deze groep.
- infrastructuur
- leergebied, lesdoelen

De onderzoekers hanteerden een kijkwijzer tijdens de observatie om gericht te observeren en rapporteren (zie bijlage 4). Deze omvat volgende kijkpunten die nog verder verfijnd werden:

- model(-len) van teamteaching en rollen
- groeperingsvormen van leerlingen
- klasopstelling
- implicaties voor leerlingen
- implicaties voor leraren
- randvoorwaarden

De focus van deze observatie lag in eerste instantie op implicaties van teamteaching. Bovenstaande kijkpunten zijn vooraf bepaald op basis van de resultaten van literatuurstudie en focusgroepen, die werden gerapporteerd in een leidraad voor de praktijk (Meirsschaut & Ruys, 2018a). Daarnaast was er ruimte voor het genereren van bijkomende kijkpunten, met name mogelijke implicaties die niet

in de literatuurstudie of focusgroepen gerapporteerd werden. Voor het contextualiseren van de implicaties, namelijk het in verband brengen met verschijningsvormen, beweegredenen en randvoorwaarden van teamteaching verzamelden we bijkomende informatie via het semi-gestructureerd interview met de schoolleiding, de focusgroep met een kernteam, de leerlingengesprekken (zie verder) en het stimulated recall interview.

In een nagesprek met de geobserveerde leraren werd een selectie van een 6-tal beeldfragmenten uit de video-opnames bekeken en bespreken via een video stimulated recall interview. De keuze voor het video stimulated recall interview als dataverzamelingsmethode werd ingegeven door de kansen die deze methode biedt om gesitueerde en gecontextualiseerde kennis, opvattingen en cognities in relatie tot professioneel handelen in de teamteachingspraktijk te verkennen (Schepens et al., 2007). De 'concurrent' think-aloud methode is vrij gangbaar om interactieve cognities op te roepen (Van den Haak et al., 2003), maar aangezien dit tijdens het lesgeven zelf moeilijk is, werd gebruik gemaakt van de retrospectieve video stimulated recall methode. Aan de hand van videomateriaal worden leraren daarbij gestimuleerd om hun cognities terug op te roepen (Schepens et al., 2007).

Ter voorbereiding van het video stimulated recall interview werden de observaties besproken door de onderzoekers. In overleg selecteerden zij een zestal fragmenten uit de klasobservatie. Dit soort fragmenten werden voornamelijk geselecteerd: een onthaal bij de start van de les, één of twee specifieke modellen van teamteaching (cf. ondersteuningsmodel, interactief model, …), interacties tussen de teamteacher(s) en leerling(en), interacties tussen teamteachers onderling en een overgangsmoment tussen 2 lesfasen. Een beeldfragment duurde gemiddeld 1 tot 2 minuten. De beeldfragmenten werden getoond op een laptop. Elke leraar kreeg daarnaast ook de kans om zelf fragmenten of momenten uit de observatie aan te brengen voor het gesprek. De onderzoekers hielden rekening met het feit dat het ongemakkelijk, onveilig of zelfs confronterend kan aanvoelen voor leraren om zichzelf op video bezig te zien door dit te benoemen of ruimte te laten voor respondenten om hun zorgen hieromtrent te uiten.

Tijdens het video stimulated recall interview werd waar nodig de contextfiche aangevuld (zie bijlage 4) en werden verdiepende vragen gesteld over de implementatie van teamteaching op klasniveau (verschijningsvormen, maar ook de drie fasen 'voorbereiding-uitvoering-reflectie', zie Meirsschaut & Ruys, 2017), met nadruk op ervaren implicaties op leerling- en leraarniveau (zie leidraad observatie en video stimulated recall interview, bijlage 4).

Van het video stimulated recall interview werd ook een geluidsopname gemaakt en een aanvullend live verslag i.f.v. transcriptie. Er werd door de onderzoekers waar mogelijk vervanging voorzien voor de betrokkenen leraren door samenwerking met studenten in de lerarenopleiding. Waar dit niet mogelijk was, werd het interview naschools georganiseerd of werden de leraren via een interne regeling van de school vervangen. Een overzicht van de betrokken onderwijsprofessionals in de video stimulated recall interviews is opgenomen in tabel 5.

Tabel 5. Overzicht van deelnemers aan video-stimulated recall interviews

Case	Deelnemers video stimulated recall interview
1	2 klasleraren oudste kleuters
2	3 klasleraren jongste kleuters
3	3 klasleraren L6 (vierde klasleraar afwezig wegens ziekte) Teamcoach derde graad
4	2 klasleraren L2-L3-L4 (derde klasleraar afwezig wegens ziekte)

5	Klasleraar L1 Zorgcoördinator/zorgleraar L1-L2-L3
6	Klasleraar L6 Klasleraar L6 Ondersteuner vanuit het ondersteuningsnetwerk

1.3.5 Focusgesprek of semi-gestructureerd interview leerlingen (klasniveau)

De laatste decennia is er – zeker in de welzijnssector – een tendens merkbaar om kinderen en jongeren steeds meer te betrekken in onderzoek, om naar hen te luisteren en hen actief te laten participeren (Eerdekens, Raes, & Vandenbussche, 2017) vanuit het geloof dat zij vanaf ongeveer 3 jaar in staat zijn om hun eigen ervaringen accuraat te delen. Daarvoor is overigens ook empirische evidentie beschikbaar (Hogan, 2005). Doel van dergelijk participatief onderzoek is om zo dicht mogelijk bij de beleving van kinderen te komen (Dedding & Meire, 2013). Die beleving kan immers verschillen van de betekenis die volwassenen geven aan contexten, gebeurtenissen, ervaringen.…

Om kinderen te laten participeren in onderzoek zijn creatieve en leeftijdsadequate onderzoeksmethoden wenselijk, waarbij het interview in de meeste gevallen gecombineerd wordt met een activiteit en/of visuele elementen zoals tekeningen, foto's, klein spelmateriaal, of rollenspel om eventuele taalbarrières te verkleinen (Clark et al., 2013, Gibson et al., 2010; Pyle, 2013). Drempels kunnen ook worden verlaagd door kinderen met elkaar te laten communiceren (Anderson & Balandin, 2011; Dedding et al., 2013). Daarnaast is bij participatief onderzoek met kinderen extra aandacht wenselijk voor sfeerschepping en het opbouwen van een vertrouwensband (Harcourt & Sargeant, 2011) en voor informed consents die voor kinderen begrijpbaar en aantrekkelijk zijn (Mayne et al., 2016).

Vanuit onze overtuiging dat ook kinderen m.b.t. teamteaching waardevolle informatiebronnen zijn, wilden we hun perspectief mee betrekken, naast het perspectief van de leraren en de schoolleiding. Uit de klas waar teamteachende leraren werden geobserveerd (zie 2.2.4) werden daarom vijf leerlingen bevraagd naar hun ervaringen met teamteaching. Doel van deze bevraging was zicht krijgen op het perspectief van leerlingen op de verschijningsvormen van teamteaching in hun klas, en op door hun ervaren implicaties op leerlingniveau (eventueel op leraarniveau, schoolniveau).

Voorafgaand werd een informed consent (zie bijlage 5; verschillende taalvarianten werden voorzien i.c. Nederlands – Arabisch – Albanees – Engels – Slovaaks – Turks – Bulgaars, afgestemd op de leerlingenpopulaties van de deelnemende scholen) aangeboden aan ouders van klassen waarin geobserveerd werd (zie 2.2.4) om via dit document hun toestemming te vragen om hun kind te interviewen over zijn/haar ervaringen met teamteaching. Uit de groep kinderen waar ouders toestemming gaven, werden uit elke klas 5 leerlingen geselecteerd voor bevraging. We streefden er daarbij naar om minstens één leerling met specifieke zorgnoden of onderwijsbehoeften te selecteren, minstens één leerling met een versnelde ontwikkeling, en zowel jongens als meisjes. In tabel 6 is een overzicht van de betrokken leerlingen te raadplegen. Van sommige leerlingen was de thuistaal niet-Nederlands. Wanneer dit mogelijks invloed had op de gesprekken in het kader van dit onderzoek, werd dit aangeduid in de tabel.

Tabel 6. Overzicht van leerlingen die werden bevraagd over hun ervaringen met teamteaching

Naam (afkorting)	Leeftijd	Geslacht	Schoolcase	Thuistaal niet-Nederlands
M.	5 jaar	V	1	
N.	5 jaar	V	1	
S.	5 jaar	V	1	X
X.	4 jaar	M	1	

M.	4 jaar	M	1	
A.	? (K1)	V	2	X
A.	? (K1)	M	2	X
H.	? (K1)	V	2	
G.	? (K1)	V	2	X
T.	? (K1)	V	2	X
Y.	? (K1)	M	2	X
A.	12 jaar	M	3	
D.	11 jaar	V	3	
A.	11 jaar	V	3	
D.	11 jaar	M	3	
A.	11 jaar	M	3	
M.	11 jaar	M	3	
Z.	? (L4)	M	4	X
D.	? (L3)	M	4	
P.	? (L4)	V	4	X
R.	? (L2)	V	4	X
O.	? (L2)	V	4	
T.	? (L1)	M	5	
M.	? (L1)	V	5	
L.	? (L1)	V	5	
L.	? (L1)	V	5	
E.	? (L1)	V	5	
T.	12 jaar	M	6	
R.	11 jaar	M	6	
E.	12 jaar	V	6	
A.	11 jaar	V	6	
F.	12 jaar	V	6	

Elk gesprek vond plaats in de vertrouwde omgeving van de school, duurde maximaal 1 uur en werd individueel of in kleine groepjes – afhankelijk van de leeftijd van de kinderen – afgenomen. Een tolk (enkel Turks) was voorzien maar werd uiteindelijk niet ingezet tijdens de leerlingengesprekken.

In bijlage 5 is de concrete uitwerking van het protocol voor het leerlingengesprek opgenomen. Na de nodige ruimte voor informeren en sfeerschepping, werd overgegaan tot het feitelijke vraaggesprek. Daarbij werd voor alle kinderen gebruik gemaakt van visuele ondersteuning zoals (emotie)prenten en foto's als startpunt voor gesprek of om antwoorden van kinderen te ondersteunen (Clark et al., 2013; Pyle, 2013). Bij oudere kinderen is ook voorzien om te werken met een stellingenbox (Dedding et al., 2012) en met rollenspel via klein spelmateriaal (duplo en een klasplattegrond) om situaties te concretiseren vanuit het perspectief van de kinderen (Vasquez, 2000).

1.4 Dataverwerking

Voor de verwerking van de gesprekken gebruikten we een verwerkingsprogramma voor kwalitatieve data-analyse, nl. NVIVO 11. Op basis van de resultaten van de literatuurstudie (Meirsschaut & Ruys, 2017) en de focusgroepen (Meirsschaut & Ruys, 2018a) werd een eerste versie van het codeboek opgesteld (cf. a-priori-benadering, Mortelmans, 2013) (zie bijlage 6). Tijdens het coderen zelf was er ruimte om codes verder te verfijnen, een nieuwe dimensie te geven en nieuwe codes te ontwikkelen en op te nemen in het codeboek. De data werden grondig en herhaaldelijk doorgelezen en gecodeerd. Telkens als er een nieuw idee of element werd onderscheiden, werd een nieuwe code toegevoegd. Deze aanvullingen of andere bijstellingen werden ook geregistreerd codeboek in bijlage 6.

Het was de bedoeling om zowel binnen (within-case analyse) als tussen (cross-case analyse) de cases thema's, patronen en verbanden bloot te leggen (Miles & Huberman, 1994). De resultaten van de within-case (verticale analyses) zijn eerder ook opgenomen in afzonderlijke deelrapporten (Meirsschaut & Ruys, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g). In dit eindrapport zijn deze resultaten eveneens opgenomen, maar worden aanvullend ook de resultaten van de cross-case (horizontale analyse) beschreven. Daarin werd gezocht naar gegevens waarbij ervaringen over scholen heen sterk gelijk dan wel sterk verschillend van elkaar waren.

De *validiteit en betrouwbaarheid* van het onderzoek werd op verschillende manieren bewaakt. Bij steekproeftrekking werd ernaar gestreefd een zo goed mogelijke afspiegeling te bekomen van de populatie. Aangezien die niet in zijn geheel bekend is, kunnen we de betrouwbaarheid hiervan niet volledig garanderen en is de inhoudelijke generaliseerbaarheid (validiteit) van de resultaten onder voorbehoud. Er werd wel gebruik gemaakt van bronnentriangulatie, zowel binnen cases als over cases heen. Alle verzamelde onderzoeksgegevens werden digitaal geregistreerd voor transcriptie. Het systematische codeerwerk van de data uit de verschillende onderzoeksacties gebeurde door één van beide onderzoekers; nadien gingen de onderzoekers gingen met elkaar in overleg over het toekennen van codes, het toevoegen van nieuwe codes of het bijstellen van bestaande codes. Elk deelrapport met resultaten van een within-case analyse werd ook voorgelegd aan de leden van het schoolteam die betrokken waren in het onderzoek (member check). We stellen wel vast dat het invoeren van teamteaching in alle cases gepaard is gegaan met andere vernieuwingen in de onderwijsvisie- en organisatie (zie bv. case 3, menggroepen van leerlingen van verschillende leeftijden en leerjaren) waardoor het erg moeilijk of zelfs onmogelijk is om te spreken van gevolgen die enkel en alleen toe te schrijven zijn aan teamteaching.

1.5 Datarapportage

Voor het beschrijvende rapportage van de resultaten, steunen we qua terminologie en indeling op de praktijkbrochure 'Teamteaching: samen onderwijs. Een leidraad voor de praktijk' (Meirsschaut & Ruys, 2018a). Er wordt onder meer verwezen naar diverse modellen van teamteaching, randvoorwaarden en implicaties. Wie graag meer achtergrondinformatie hierbij heeft, verwijzen we door naar de bovenstaande publicatie.

Over de verwerking en rapportage van de gegevens is het belangrijk om volgende elementen te weten:

- Teamteaching hebben we in dit onderzoek gedefinieerd als "*Meerdere **onderwijsprofessionals** werken samen aan kwaliteitsvol onderwijs voor al hun leerlingen. De samenwerking situeert zich zowel in het voorbereiden en uitvoeren van lessen, als in de reflectie op hun gedeelde lesopdracht.*" Alhoewel we in deze definitie spreken van onderwijsprofessionals, schrijven we in dit rapport toch 'leraren', 'zorgleraren', 'ondersteuners', enzovoort. We doen dit omwille van de herkenbaarheid en leesbaarheid.
- Waar elke school eigen terminologie gebruikt om groepen van leerlingen te benoemen, kiezen wij, om de anonimiteit van cases te kunnen garanderen, voor de termen 'menggroep' (om te verwijzen naar een groep van leerlingen die op één of andere manier divers is samengesteld) en 'thuisgroep' (om te verwijzen naar een mini-eenheid binnen een menggroep).

- Wanneer bepaalde gegevens specifiek verzameld werden vanuit de teamteachingspraktijk op klasniveau dan vermelden we dit expliciet. Ook de inbreng van leerlingen benoemen we expliciet als 'leerlingen vertelden ons…'. Andere gegevens werden verzameld via gesprekken met leraren in het focusgesprek of directie en hebben betrekking op teamteaching in de (hele) school.
- In zowel de horizontale als verticale analyses zijn geen observatiegegevens op zich verwerkt (cf. 1.3.4). Wel zijn de gegevens uit het video stimulated recall interview met de leraren mee opgenomen als beschikbare gegevens over hoe op scholen teamteaching vorm krijgt.
- Bij de rapportering van implicaties gaat het steeds om gepercipieerde implicaties en geen vastgestelde effecten. Voor de ordening van implicaties baseren we ons op de structuur zoals gebruikt in de literatuurstudie 'Team teaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur.' (Meirsschaut & Ruys, 2017) en in de leidraad 'Teamteaching: samen onderweg' (Meirsschaut & Ruys, 2018a).
- We rapporteren randvoorwaarden en implicaties in de verticale analyses aanvankelijk elk afzonderlijk, maar brengen daarna ook de benoemde relaties tussen beide op deze schoolcase in kaart. Het is vanzelfsprekend dat er ook relaties tussen randvoorwaarden onderling bestaan, maar deze worden niet afzonderlijk beschreven.

Bij de resultaten worden eerst de resultaten van de verticale analyse per schoolcase beschreven, gevolgd door een kort besluit. Vervolgens wordt de vergelijking over schoolcases heen gemaakt en gerapporteerd bij de horizontale analyse.

2. Resultaten: verticale analyses

2.1 Schoolcase 1

2.1.1 Achtergrondinformatie

Schoolcase 1 is een autonome kleuterschool en telt tussen 300 en 350 kleuters (telling op 1 februari 2016). Ongeveer 1/5e van de leerlingen tikt aan op één van de gelijke kansen-indicatoren (opleiding moeder, schooltoelage, thuistaal). Er wordt geteamteacht sinds het schooljaar 2013-2014. Toen er zes jaar geleden nieuwe klasruimtes werden voorzien, werden containers zo ingericht dat er vier klasgroepen, ook 'thuisgroepen' genoemd, samen in teamteaching konden werken. Bij een eerder bouwproject van de school werden er in alle andere lokalen al tussendeuren voorzien tussen elke twee aanpalende klassen. Er werd recent ook nog een overkoepeling gebouwd tussen twee klassen die niet rechtstreeks aan elkaar grensden. De school heeft dus haar infrastructuur in bepaalde mate aangepast aan teamteaching, voor zover daar ingrepen nodig waren.

Historiek van teamteaching in deze school

De gelijkschakeling van het lestijdenpakket voor kleuter- en lager onderwijs in 2012 betekende dat de school lestijden verkreeg voor twee bijkomende klasgroepen. De beschikbare infrastructuur werd echter al maximaal benut. Het was onmogelijk om nog bijkomende klasgroepen een plaats te geven in het gebouw, dus was een andere oplossing nodig.

Parallel aan dit gegeven van lestijden en infrastructuur speelde bij de directie het idee om het onderwijs 'anders' te organiseren. Inspiratie haalde ze hiervoor o.a. op nascholingen, onder meer uit (destijds) nieuwe kaders zoals de talentenarchipel en uit de praktijkverhalen van collega-directies. Er werd een denkgroep opgericht van leraren die wilden meedenken over het nieuwe onderwijs (schooljaar 2012-2013). De directie vertelde de leraren over haar ideeën en samen werd er nagedacht over andere manieren om het onderwijs te organiseren. Zo ontstond het idee van het 'project': vier leraren uit de denkgroep zouden een schooljaar lang aan de slag gaan met de talentenarchipel in teamteaching en dit met vier groepen van 15 leerlingen. Voor het infrastructuurprobleem werd er in overleg met het schoolbestuur beslist om containers te huren, maar om die dan zo in te richten dat teamteaching tussen de vier leraren mogelijk was. Er werd een containergebouw geplaatst met twee verdiepingen met elkaar verbonden via een trap. In de maand juni, voorafgaand aan het nieuwe schooljaar 2013-2014, werden alle ouders ingelicht over het project tijdens een infovergadering. Zo werd er gedurende één schooljaar in het project geëxperimenteerd met teamteaching.

Het tweede schooljaar (2014-2015) gingen de vier projectleraren verder in teamteaching maar dan in een uitgebreide leerlingengroep, nl. van 4 x 15 leerlingen naar 4 x 18 leerlingen, parallel aan de andere klasgroepen die eveneens 18 of meer leerlingen hadden. Tegelijkertijd startten ook drie andere leraren met teamteaching in drie thuisgroepen in drie aangrenzende klasruimtes.

Het derde schooljaar (2015-2016) werd het 'project' van oorspronkelijk vier leraren en vier thuisgroepen afgebouwd naar twee leraren en twee thuisgroepen. Ook het trio van teamteachers werd verminderd naar een duo van teamteachers. Op basis van de ervaringen van de voorbije jaren werd er gekozen om bij voorkeur niet meer dan 40 kleuters samen in een teamteachingseenheid

te groeperen, onder voorwaarde dat het totaal aantal ingeschreven leerlingen en de beschikbare lestijden op dat moment dit mogelijk maken. Tegelijkertijd breidde de samenwerking zich geleidelijk aan uit over de hele school en vormden bijna alle klasgroepen twee aan twee een teamteachingsduo. Drie groepen met jongste kleuters deden nog niet aan teamteaching. In schooljaar 2016-2017 daalde het aantal kleuters licht en verdween er één klasgroep, waardoor er een even aantal groepen ontstond. Vanaf dan krijgen alle thuisgroepen twee aan twee teamteaching. In de toekomst wil het team verkennen in hoeverre de menggroepen nog meer gemengd kunnen worden en bvb. een thuisgroep van jongste kleuters gematcht kan worden aan een thuisgroep oudste kleuters. Dat zou kleuters ook de kans geven om alle kleuterschooljaren in dezelfde thuisgroep door te groeien.

Teamteaching in de schoolvisie

In de visietekst van de school, zoals terug te vinden op de schoolwebsite, wordt er niet letterlijk gesproken van teamteaching, co-teaching of samenwerking tussen leraren.

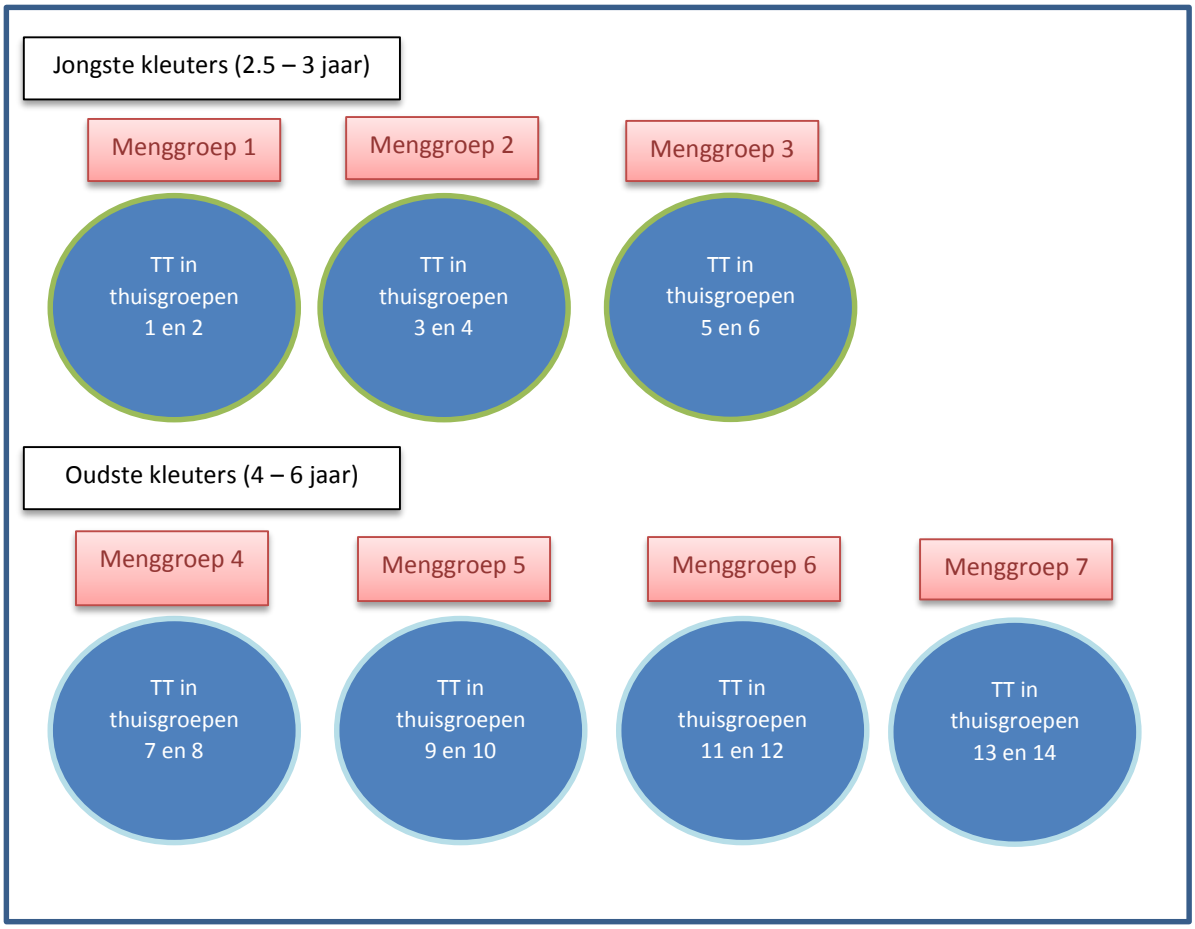
2.1.2 Verschijningsvormen van teamteaching

Hoe krijgt teamteaching vorm in deze school (schooljaar 2017-2018)?

Alle kleuters krijgen les in teamteaching. Voor de jongste kleuters (peuterklas en eerste kleuterklas) zijn er zes thuisgroepen die per twee gekoppeld zijn. Zo zijn er drie eenheden met teamteaching voor de jongste kleuters. Voor de oudste kleuters (tweede en derde kleuterklas) zijn er acht thuisgroepen die eveneens per twee gekoppeld zijn; dat maakt vier eenheden oudste kleuters. Met het huidige lestijdenpakket bestaat elke jongste thuisgroep uit ongeveer 17-18 kleuters die doorheen het schooljaar aangevuld wordt met instappende peuters en elke oudste thuisgroep uit ongeveer 19-22 kleuters. Niet alle leraren werken voltijds. In de menggroepen waar dat het geval is, wordt het teamteachingsduo aangevuld met een derde deeltijdse leraar.

De manier waarop teamteaching vorm krijgt in de verschillende thuisgroepen is binnen het hele schoolteam vrij uiteenlopend, waarbij er in de ene groep bv. intens wordt samengewerkt en in een andere groep minder of soms minimaal. De leraren van een menggroep beslissen vrij hoe ze de samenwerking organiseren. Op momenten van teamteaching bewegen kleuters zich over de klasruimtes van de twee thuisgroepen en eventueel de aanpalende gang. In bepaalde menggroepen wisselen ook de leraren af en toe tot vaak van klasruimte of gaan ze samen interactief aan het werk in één van de klasruimtes.

Er is ook teamteaching tussen bepaalde klasleraren en de zorgleraar, maar dat verschilt van menggroep tot menggroep. In sommige menggroepen heeft elke thuisgroep een verschillende zorgleraar die zich focust op de thuisgroep in plaats van op de menggroep.



Figuur 1: Teamteaching in schoolcase 1

Hoe krijgt teamteaching vorm in de klas (teamteachingspraktijk op klasniveau)?

Voor de observatie van de teamteachingspraktijk focussen we op een menggroep van oudste kleuters (leeftijd 4 tot 6 jaar). Deze menggroep bestaat uit twee thuisgroepen waarvan één met 20 kinderen (10 jongens; 10 meisjes) en één met 21 kinderen (11 jongens; 10 meisjes). Op 41 kleuters is er één met een gemotiveerd verslag; er zijn vier kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (inclusief de leerling met een gemotiveerd verslag); de specifieke onderwijsbehoeften hebben o.a. te maken met begeleiding bij denk- en taalontwikkeling, prikkelverwerking en het structureren van activiteiten en rustpauzes.

Elke thuisgroep heeft één leraar en één klasruimte toegewezen gekregen[3]. Beide thuisgroepen starten en sluiten de dag af in de eigen klasruimte met de eigen leraar. Het 10-uurtje met fruit wordt apart in de thuisgroep genomen. Ook de administratieve klaslijst is per thuisgroep en niet per menggroep.

We zien twee leraren kleuteronderwijs aan het werk in deze menggroep. Juf Eef[4] en juf Cathy werken al drie jaar voltijds samen in teamteaching. Juf Eef heeft al zeven jaar onderwijservaring, zij

[3] De kleuters blijven in principe twee jaar lang bij dezelfde leraren.
[4] De namen van leraren werden gewijzigd om de anonimiteit te kunnen garanderen.

was van bij de start van teamteaching op school betrokken in 'het project' en heeft dus al bijna zes jaar ervaring met teamteaching. Juf Cathy is al 11 jaar kleuteronderwijzeres. Zij startte één jaar later dan haar collega met teamteaching en heeft dus al bijna vijf jaar TT-ervaring.

Dit duo krijgt versterking van een zorgjuf (een halve dag/week in elke thuisgroep), en daarnaast van twee verschillende vakinhoudelijke ondersteuners, nl. voor Frans (één dag/twee weken in elke thuisgroep) en voor techniek (een halve dag/maand in de twee thuisgroepen). Er komt iemand vanuit het ondersteuningsnetwerk (één lesblok/week voor één leerling uit één thuisgroep). De uren beweging voor de twee thuisgroepen worden afzonderlijk georganiseerd[5].

De leraren beschikken over twee aanpalende klasruimtes met een tussendeur die kan gesloten worden. Elke ruimte heeft een halve bovenverdieping, toegankelijk via een trap. Er zijn zowel verschillende als identieke hoeken in de twee ruimtes. Elke ruimte heeft ook een toilet, wasbak en kring. Af en toe wordt ook de gang die grenst aan de beide klasruimtes gebruikt (bv. voor bewegingsactiviteiten).

Wij observeerden de eerste twee lestijden van de dag in deze mengroep. We zagen het open onthaal en kringmoment in de beide thuisgroepen apart volgens het parallel model. Daarna observeerden we in de menggroep keuze-activiteiten rond denkontwikkeling (getallen en hoeveelheden) onder vorm van het hoekenwerkmodel en godsdienst (het kerstverhaal) via het interactief model.

2.1.3 Beweegredenen voor teamteaching in deze school

In deze case werd teamteaching niet heel expliciet of bewust van bij de start naar voor geschoven als een doel op zich. De directie en een deel van haar team (cf. denkgroep) dachten vooral na over hoe het **onderwijs van de toekomst** er best uit kon zien. Toen er **twee bijkomende klasgroepen** konden ingericht worden, werd teamteaching uiteindelijk één van de ingrediënten om mee te experimenteren in een '**pilootproject**' voor het onderwijs van de toekomst. Daar lag het accent vooral op het talentgericht, onderzoekend en zelfstandig leren en het probleemoplossend denken van leerlingen. De samenwerking tussen leraren, eerst in dit pilootproject en daarna met uitbreiding naar andere leraren, werd pas na enkele jaren expliciet teamteaching genoemd. Dat bewust benoemen als 'teamteaching' kwam er in feite pas van zodra er interesse kwam vanuit andere scholen in deze 'nieuwe' manier van werken.

Gaandeweg werden er positieve gevolgen voor leerlingen en leraren duidelijk, maar die speelden aanvankelijk niet mee in de keuze voor teamteaching, wel in de uitbreiding naar andere klasgroepen. Deze gevolgen bespreken we onder '2.1.5 Implicaties van teamteaching voor leerlingen op deze school' en verder.

2.1.4 Randvoorwaarden voor teamteaching in deze school

Uit onderzoek (Meirsschaut & Ruys, 2018) blijkt dat verschillende randvoorwaarden van belang zijn bij teamteaching en co-teaching, namelijk:

- professionalisering en ondersteuning

[5] In sommige gekoppelde thuisgroepen in deze school gebeurt beweging ook in teamteaching maar de planning laat niet toe om dit in alle klassen te organiseren.

- vrij kiezen voor teamteaching
- een professionele klik
- communicatie en reflectie over visie en lespraktijk
- werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid
- tijd om te plannen en overleggen
- continuïteit in de samenwerking
- infrastructuur
- de leerlingen in de groep
- in dialoog met ouders en leerlingen
- successen vieren

Aanvullend op bovenstaande randvoorwaarden voegen we ook 'gedeeld leiderschap en zelfsturende teams' toe. We stellen nl. vast op basis van enkele cases in deze meervoudige gevalsstudie dat ook het aspect van 'gedeeld leiderschap en zelfsturende teams' een rol kan spelen in teamteaching.

In de gesprekken met leraren en directie in deze case kwamen verschillende randvoorwaarden aan bod. We lichten hieronder toe op welke manier deze randvoorwaarden vorm krijgen in deze school.

Professionalisering en ondersteuning

Het schooljaar voorafgaand aan de start van het project werd een 'voorbereidingsjaar' waarin een **denkgroep** van leraren en directie nadacht over het wat en hoe van het toekomstige onderwijs. In een eerste fase dachten ze vooral 'out of te box' na. Daarna werd het concreter bv. over het dagverloop in zo een klasorganisatie. Toch kreeg dit nieuwe onderwijs pas echt vorm **al doende**, vanaf de start van het project.

Ter voorbereiding volgden enkele leraren en de directie **vorming**, maar daarbij was niet teamteaching de focus, maar wel de talentenarchipel. De directie vond ook inspiratie in de verhalen van collega-directies over teamteaching in hun school. Na de start van het project volgden enkele individuele leraren wel gerichte vorming over teamteaching. Ze hadden dan soms het gevoel dat zij vooral hun ervaringen deelden met de andere deelnemers en dat ze zelf niet zoveel konden opsteken. Voor de andere leraren, die pas later gestart zijn met teamteaching, was er aanvankelijk geen expliciete voorbereiding. In het schooljaar 2016-2017 werd er voor het eerst op een personeelsvergadering expliciet met het hele team samen gewerkt rond het thema teamteaching. Enkele leraren bereidden deze sessie voor. De mogelijke modellen van teamteaching werden er o.a. voorgesteld. Sinds die toelichting proberen enkele leraren meer verschillende modellen uit.

Deze school krijgt vaak bezoek van leraren uit andere scholen die komen kijken hoe zij hun onderwijs aanpakken. Dat bezoek maakt het team bewust van waar ze nu al staan en het geeft hen soms een gevoel van bevestiging dat ze 'goed bezig zijn'. Tegelijk geven ze aan dat ze bij momenten 'overstelpt' worden door andere scholen. Dan is de winst van zo een bezoek voor het team zelf eerder beperkt. Deze school kreeg nog geen onderwijsinspectie over de vloer sinds het pilootproject en heeft dus nog geen feedback van die kant uit.

De directie voelt zich sterk gesteund door het zorgteam bij het waarmaken van teamteaching in deze school. Dit zorgteam komt veel op de klasvloer en maakt daar samen met de leraren het schoolbeleid waar. De school vroeg nog geen ondersteuning m.b.t. teamteaching aan de

pedagogische begeleidingsdienst. De steun van het schoolbestuur is vooral belangrijk omwille van het financiële kostenplaatje van de extra klasruimtes (cf. containers).

Vrij kiezen voor teamteaching

Enkele leraren met interesse hebben zich vrijwillig geëngageerd voor de denkgroep rond vernieuwend onderwijs. De vier leraren die kozen om in het project te starten, kwamen eveneens uit die denkgroep. Als relatief prille starters bood het project hen naast een uitdaging ook iets meer zekerheid op een plaats in het schoolteam. Eén schooljaar na de start van het project kreeg het team de vraag wie er nog wilde samenwerken. Er kozen toen nog drie leraren om samen te werken over thuisgroepen heen. Ook zij kozen **vrijwillig** voor teamteaching (ook al noemde men het toen nog geen teamteaching).

Na enkele 'experimenteer-jaren' werden alle leraren **verplicht** om op één of andere manier samen te werken tussen twee of meer thuisgroepen. Er zijn vermoedelijk enkele leraren die samenwerken omdat het moet, die liever 'opnieuw alleen voor hun eigen klas' zouden staan. Waar het samenwerken op zich een verplichting is voor iedereen, zijn leraren wel **vrij om te bepalen hoe ze die samenwerking in hun klassen vormgeven**. Deze vrijheid heeft als voordeel dat elke leraar en elk duo de samenwerking op eigen tempo kan invullen. Dat zorgt er voor dat er veel verschillende verschijningsvormen van teamteaching te vinden zijn in dit schoolteam.

Het zou ideaal zijn, zo geven zowel leraren als directie aan, mocht het team volledig bestaan uit leraren die vrijwillig kiezen voor teamteaching. Nu is hier tijdens sollicitaties nog weinig of geen aandacht voor, vooral omdat aanwervingen voornamelijk op niveau van de scholengemeenschap gebeuren. Het zoeken van vervangende leraren is niet eenvoudig, zeker als het last-minute moet gebeuren. Vragen naar de visie op onderwijs en samenwerking van een interimleraar gebeurt daarom weinig of niet. Enkele leraren vertellen verder ook dat ze in de prille startfase soms wat op 'een teamteachingseiland' leken te zitten. Als je kan starten met het hele schoolteam, vanuit een gedeelde visie dan, is dat (waarschijnlijk) anders.

Professionele klik tussen teamteachers

Leraren vinden de klik tussen samenwerkende collega's zeer belangrijk, misschien wel de belangrijkste randvoorwaarde. Het gaat dan over 'op dezelfde golflengte zitten, je goed voelen bij iemand, je hart eens kunnen luchten, hetzelfde doel voor ogen hebben, samen vooruit willen, een zelfde visie op goed onderwijs delen, …'. Zoiets groeit langzaam aan, naarmate je elkaar leert kennen en je langer samen staat, maar er moet van bij de start wel al iets van een klik zijn. In een trio of kwartet vinden leraren het ook belangrijk dat het tussen alle partners klikt.

In deze school maakt het beleidsteam een ontwerpplan van mogelijke duo's klaar op basis van de lestijden en thuisgroepen. Hiervoor baseren ze zich vooral op bestaande goede relaties tussen collega's en minder of niet op aanvullende talenten of competenties. De vraag 'met wie mensen graag willen samenwerken' maakt ook deel uit van functioneringsgesprekken. Dat plan van mogelijke duo's wordt ter voorbereiding van een nieuw schooljaar besproken met het team. Het komt soms voor dat mensen een voorgestelde samenwerking niet zien zitten. Dat bespreken in het team is niet zo gemakkelijk. Het vraagt een zorgzame, open communicatie in een veilige sfeer.

Duo's die (tijdelijk) minder goed samenwerken, vinden het fijn als ze bij het team steun kunnen vinden.

Communicatie en reflectie over visie en lespraktijk

Teamteachers overleggen zowel bij de **voorbereiding en uitvoering** van lessen als in de **reflectie** er op. Naast heel wat face-to-face overleg, communiceren leraren ook via telefoon, sms en whatsapp.

Bij de voorbereiding van lessen bespreken duo-partners welke doelen aan welk thema gekoppeld worden en hoe ze bepaalde eilanden kunnen invullen gezien het thema van de maand. De afgesproken doelen worden vastgelegd in het gemeenschappelijke, digitale agenda van de menggroep. Ze bespreken wie verantwoordelijk is voor de uitwerking van welke eilanden (hoeken) en activiteiten en verdelen het werk, bv. wie een themabrief opmaakt.

Uit het gesprek met de leraren van de geobserveerde klas blijkt eveneens het belang van overleg. In het begin van de samenwerking hebben juf Eef en Juf Cathy het bv. gehad over de klasafspraken die ze zouden gebruiken in hun thuisgroepen, zodat het voor de kinderen uit beide thuisgroepen éénvormig was. Ook zij hebben regelmatig overleg over doelen, het thema en de uitwerking van de eilanden. Wanneer zij interactief teamteachen, bv. een tafelrollenspel, dan spreken ze vooraf af wat ze precies gaan doen en wie welke rol doet. Ze lezen het verhaal even door, maar oefenen het rollenspel niet in.

Samenwerken in teamteaching betekent dat je op veel vlakken rekening houdt met elkaar, maar daarnaast is er ook nog veel vrijheid in de samenwerking, bv. om je kringgesprek te voeren zoals jij het wil. Niet alle leraren op deze school overleggen in de voorbereidingsfase even intensief. Een duo met weinig formeel overleg bespreekt toch minstens kort bij de start van de dag welke activiteiten in welke ruimte voorzien zijn en hoeveel kinderen daar kunnen op aansluiten.

Het **overleg tijdens teamteaching** gaat bij het geobserveerde duo bv. over op welk tijdstip ze met een kring starten of wanneer ze beginnen op te ruimen in de beide thuisgroepen. De aanpalende ruimtes met tussendeur laten dit toe. Deze samenwerking vraagt wat flexibiliteit, zo zeggen deze leraren ons, bv. omdat de timing van twee kringgesprekken nooit helemaal perfect gelijkloopt. Dan zoeken ze naar oplossingen om toch zo goed mogelijk te kunnen samenwerken, bv. dat de kinderen leren om te wachten tot de tussendeur opengaat vooraleer ze in de ruimte van de andere thuisgroep gaan spelen of dat de ene leraar een extra tussendoortje voorziet om de timing te laten overeenstemmen met de andere thuisgroep.

Op rustige momenten gaan juf Eef en juf Cathy soms eens samenzitten om kinderen te observeren of te bespreken. Het gebeurt ook dat ze in elkaars' observatieschriften iets schrijven over een kind uit de andere thuisgroep.

Achteraf, op het einde van de dag of onmiddellijk na een activiteit wordt er in verschillende duo's **gereflecteerd** over hoe iets geweest is. Er worden dan vragen gesteld zoals 'waar lopen we tegenaan' of 'hoe zouden we dit anders kunnen doen'. Als blijkt dat er iets niet goed loopt, dan wordt er bijna automatisch bijgestuurd. Het heel bewust stilstaan bij de meerwaarde van teamteaching op zich, voor de leerlingen en voor de leraren, gebeurt eigenlijk (nog) niet. Het komt soms wel aan bod op een functioneringsgesprek, maar dat is eerder beperkt.

De directie probeert reflectie te stimuleren in het team door mensen bewust te maken van wat er gebeurt in de klas en hen aan te zetten tot reflectie erover. Zij vindt samen praten over je visie op

goed kleuteronderwijs en hoe je dat samen kan realiseren erg belangrijk, bijna zo belangrijk als een goede relatie tussen teamteachers. Het is ook goed als teamteachers een visie op teamteaching delen, vanuit het geloof dat het samen beter kan worden. Wanneer collega's er een andere visie op na houden en ze vinden geen gedeelde gedragen visie, dan zorgt dit mogelijk voor frustratie.

Werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid

Een goede relatie tussen teamteachers betekent in dit team dat je elkaar kan **vertrouwen**, dat je **open** kan zijn tegen elkaar en dat je **erop kan rekenen** dat je partner ook verantwoordelijkheid opneemt. Het is een kwestie van **loslaten**, vanuit het vertrouwen dat een collega de leerlingen uit een andere thuisgroep ook zal volgen en begeleiden. Het is cruciaal dat je je als leraar 'durft tonen in de klas' en je niet hoeft in te houden, ook in het bijzijn van collega's, want naast een duopartner komt er ook vaak een zorgleraar, een ondersteuner, … over de klasvloer. Werken in evenwaardigheid betekent ook dat bepaalde taken onderling verdeeld worden, zoals het voorbereiden van bepaalde activiteiten. Het delen van de werklast moet uiteraard wel op één of andere manier evenredig aanvoelen voor alle leraren, zo benadrukt de directie.

Ook voor het contact met ouders delen teamteachers verantwoordelijkheden. Elke leraar is de vaste contactpersoon voor de ouders voor zijn thuisgroep. Het samen voorbereiden en uitvoeren van oudercontacten gebeurt al in een paar klassen. Leraren die het doen vinden het evident omdat ze ook samen de kinderen bezig zien in de klas, omdat ze de klas 'samen dragen'. Bovendien willen ze ouders zo duidelijk laten voelen dat de menggroep 'één grote klas is'. Het is voornamelijk omdat het veel tijd naschools inneemt, dat oudercontacten nog niet in alle menggroepen samen gebeurt. Ook het samen voorbereiden van een oudergesprek bij kinderen waarover er zorgen zijn, wordt zinvol geacht.

Het duo leraren dat we observeerden vertelde dat zij de infoavond voor ouders bij de start van het schooljaar samen doen. Ze vinden het ook handig wanneer beide leraren aanwezig zijn op een multidisciplinair overleg over leerlingen in verhoogde zorg omdat de afspraken of informatie voor allebei duidelijk zijn. Dat lukt echter niet vaak omwille van praktische redenen (wie neemt de klas over?). In dat geval briefen de collega's elkaar.

Voor het begeleiden van stagiaires kleuteronderwijs vragen deze leraren dat de beide thuisgroepen van één menggroep tegelijkertijd een student toegewezen krijgen. Het kan voor een student comfortabeler samenwerken zijn met een medestudent dan met een ervaren mentor. Bovendien kunnen de teamteachers zo allebei de beide stagiaires begeleiden.

Tijd om te plannen en overleggen

Leraren vertellen dat het overleg over 'hoe en wanneer je kan samenwerken' tijd vraagt. In deze school zijn teamteachers vrij om te bepalen wanneer ze overleggen. Er zit dan ook wel wat variatie in. In het eerste jaar van het pilootproject overlegden de vier betrokken leraren één middagpauze per week, vaak in aanwezigheid van de directie. Leraren die al een hele tijd samenwerken en goed ingespeeld zijn op elkaar zeggen minder voorbereidingstijd samen nodig te hebben. Zij hebben genoeg aan een paar keer per jaar grondig overleg, aangevuld met kort overleg tussendoor. Ook andere leraren geven aan dat het overleg intenser is wanneer je pas start met teamteaching. Nog andere duo's blijven hun wekelijks, formeel overlegmoment hebben, bv. onder de middag of

naschools, ook als ze al langer samenwerken. Sommige collega's overleggen tijdens een turnuur, nl. wanneer de beide thuisgroepen op hetzelfde moment turnen.

Naast het formele, geplande overleg gebeurt er vooral ook veel informeel overleg, op de klasvloer zelf, zonder dat collega's heel expliciet gaan samenzitten. Het overleg bij teamteaching tussen 3 leraren, bv. één voltijdse en 2 halftijdse leraren, is soms praktisch moeilijk in te plannen, omdat er telkens slechts één van de duobaanleraren op school is. Vroeger was er af en toe een overleg tussen alle leraren van groepen met oudste kleuters en één tussen alle leraren van de jongste kleuters. Dat overleg heeft nu plaatsgemaakt voor het overleg tussen teamteachers per menggroep. Naast het overleg tijdens de schooluren, gaat er ook wel wat tijd naar overleg naschools, zowel face-to-face als via sociale media of telefoon.

Continuïteit in de samenwerking

Enerzijds vinden sommige leraren het goed om meerdere **jaren na elkaar met dezelfde collega** te kunnen teamteachen, omdat ze dan samen kunnen groeien in hun samenwerking. Leraren die al goed op elkaar ingespeeld zijn, geven aan dat ze minder moeten focussen op de relatie en meer tijd overhouden om samen het leeraanbod te verrijken. Ook vanuit het schoolbeleid probeert men in deze school naar continuïteit in de duo's te streven, net omwille van 'goede relaties waar de vruchten van kunnen geplukt worden'. Continuïteit of standvastigheid in de duo's is echter niet vanzelfsprekend. Door de vele veranderingen in een team is de personeelsinzet elk schooljaar een puzzel: collega's worden ziek of gaan in moederschapsverlof, nemen een andere functie op (bv. van klasleraar naar zorgleraar), gaan minder of meer werken, het aantal leerlingen stijgt of daalt en dan verandert het lestijdenpakket, enzovoort.

Anderzijds zeggen leraren dat, wanneer de match tussen twee collega's niet ideaal is, het misschien net goed is dat er regelmatig **gewisseld** wordt **in de duo's**. Dan heeft elke leraar regelmatig de kans op een goede match.

Continuïteit slaat ook op het **totaal aantal uren** dat collega's kunnen teamteachen. Aangezien verschillende thuisgroepen in deze school elk apart twee uur turnen hebben, kan er in die menggroepen vier uur/week niet samengewerkt worden. Ook teamteachen met collega's die deeltijds werken, betekent dat het aantal uren dat je met dezelfde collega kan samenwerken beperkter is.

Infrastructuur

Uit de ervaringen in het pilootproject blijkt dat infrastructuur vrij bepalend is voor teamteaching. In de eerste fase van het pilootproject zaten er vier thuisgroepen en vier leraren in het containergebouw, twee per verdieping. Van zodra de groepen leerlingen groter werden (nl. 4 x 18 kinderen), vonden de leraren de ruimte te klein om comfortabel te werken. Vooral bij kringgesprekken stoorden de thuisgroepen op dezelfde verdieping elkaar. Nu (2017-2018) zitten er nog twee thuisgroepen, één per verdiep. De **verdieping met trap** maakt het moeilijk om het overzicht over alle kinderen te behouden. De leraren voelen zich meestal verplicht om elk op een verdieping te blijven om toezicht te houden. Als ze toch kiezen om met alle kinderen op één verdiep samen te werken, dan vraagt het wel wat tijd vooraleer alle kinderen de trap naar boven of

beneden hebben genomen. Eén gemeenschappelijke ruimte zou nog meer kansen op samenwerking bieden.

Leraren vinden een **open klasopstelling** belangrijk om een **goed zicht** te kunnen houden op waar kinderen mee bezig zijn. De twee leraren die we observeerden, voorzien bepaalde eilanden enkel in één van de ruimtes (bv. de poppenhoek, bouwhoek, muzische hoek) en andere eilanden maken ze bewust dubbel om ze allebei goed te kunnen opvolgen (bv. denkeiland met puzzels). Een ideale infrastructuur voorziet volgens de leraren in deze school ook in een aparte, **rustige ruimte om geconcentreerd te werken** met (een aantal) kinderen. Een teamteachingsruimte heeft ook liefst een ruime kring waar je zowel met één thuisgroep als met een volledige mengroep kan zitten. De gewone klassen (d.w.z. niet in de containers) in deze school hebben allemaal twee aan twee een **tussendeur** (of overkoepeling); dat geeft de kans om deze deur open te zetten en het aanbod voor de kinderen te verdubbelen. Die tussendeur verbindt twee klassen en zorgt er mee voor dat kinderen echt gaan kiezen voor activiteiten in de beide ruimtes. Toch vertellen sommige kinderen dat ze eerder in de ruimte van de thuisgroep blijven om te spelen of werken omdat ze bv. het materiaal daar weten staan of omdat ze graag bij hun juf spelen. Mochten de klassen enkel via de gemeenschappelijke gang verbonden zijn en niet via een tussendeur, dan zou de drempel voor kinderen vermoedelijk nog verhogen om te kiezen voor activiteiten in de andere ruimte.

De tussendeur verbreden of de tussenmuur er helemaal uithalen, is nog niet gebeurd. De directie van de school gelooft wel in de meerwaarde hiervan. Eén grote ruimte zou het idee van één klasgroep of één menggroep kunnen versterken. Het zou ook kunnen helpen om een beter zicht te krijgen op de ontwikkeling van alle kinderen, iets wat leraren nu soms missen wanneer kinderen in de andere ruimte gaan spelen. Leraren zelf vragen voorlopig niet naar dergelijke infrastructurele ingrepen. Voor bepaalde activiteiten met de menggroep kiezen leraren er voor om op de tribune of in de refter te gaan zitten, zodat alle kinderen comfortabel zitten.

De leerlingen in de groep

Samen met de mogelijkheden van infrastructuur speelt ook het **aantal leerlingen** een rol bij teamteaching. Waar de kleine groepen van 4 x 15 leerlingen in het eerste pilootjaar vrij goed konden functioneren in het containergebouw, werd het in de groep van 4 x 18 leerlingen blijkbaar vaak te druk en lawaaierig. De huidige thuisgroepen tellen ongeveer 20 leerlingen; vandaar dat er nu maar 2 thuisgroepen in het containergebouw meer zitten. Leraren vertellen ook dat elke groep anders is: het ene schooljaar lukt het bv. beter om leerlingen voor een korte tijd zelfstandig te laten spelen dan het andere. De samenwerking tussen thuisgroepen en het benutten van de beide ruimtes wordt geleidelijk aan opgebouwd doorheen het schooljaar, zodat kinderen de tijd krijgen om er aan te wennen. Iets waar kinderen geregeld moeite mee hebben, is het 'kiezen' van activiteiten. Dat heeft volgens het schoolteam niet exclusief met teamteaching of de menggroep te maken, maar 'zelfsturing' is wel een aandachtspunt waar ze expliciet op oefenen. Een uitdaging voor de leraren in een menggroep van jongste kleuters is de continue instroom van 2,5-jarigen. Nieuwe kleuters vragen telkens een nieuwe start om bv. de klasroutines aan te leren, maar terwijl moet het leeraanbod voor de oudere kleuters toch ook verder uitgebouwd worden. Hier kan de samenwerking tussen twee leraren in een menggroep misschien nog meer benut worden, vermoedt de directie, bv. door één leraar die tijdelijk focust op de instappertjes terwijl de andere leraar vooral het aanbod voor de oudere kleuters verder begeleidt.

Het schoolteam kijkt ook bewust naar de **samenstelling** van thuis- en menggroepen, vooral bij de overgang van jongste naar oudste kleuters. Er worden 'vriendengroepjes' gemaakt en de kinderen die verhoogde zorg nodig hebben worden zo evenwichtig mogelijk verdeeld over verschillende thuisgroepen. Er wordt ook gestreefd naar een evenwicht tussen jongens en meisjes.

In dialoog met ouders en leerlingen

Het schoolteam was vooraf bezorgd of ze ouders warm zouden krijgen voor het pilootproject. Daarom werd er voor de start **een infoavond** georganiseerd voor alle ouders. De vier leraren stelden zichzelf en de manier van werken voor. Er werd verteld dat de kleuters die bij één van deze vier leraren hadden gezeten als 'jongste kleuter' bij voorkeur zouden doorschuiven samen met hun leraar naar het pilootproject. Ouders konden **vragen** stellen en hun zorgen uiten. Er was wel wat ongerustheid bij ouders, bv. over het feit dat het lawaaierig of druk zou zijn, of dat de vier leraren het niet goed zouden kunnen vinden met elkaar. Na die infoavond konden ouders kiezen of ze hun kind in één van de thuisgroepen in het pilootproject wilden of niet. Er bleek een sterk vertrouwen te zijn in de leraren want ondanks de initiële bezorgdheden was er een wachtlijst nodig wegens grote interesse. Toch kozen enkele ouders ook expliciet voor een 'gewone' klas voor hun kind. Na één pilootjaar werden ouders en leerlingen bevraagd naar hun ervaringen. Die waren overwegend positief, zo vertelde de directie ons. De kinderen misten wel het individueel vieren van hun verjaardag, wat vanaf dan opnieuw zo gebeurde.

Andere communicatie met ouders gebeurt soms vanuit de menggroep, soms vanuit de aparte thuisgroep en dat verschilt van groep tot groep. Sommige leraren organiseren samen het infomoment bij de start van een nieuw schooljaar en vertellen dan aan ouders hoe ze samenwerken. Teamteaching of de samenwerking in de mengroep wordt echter weinig of niet benoemd, noch op de schoolwebsite, noch in andere communicatie met ouders. Het is niet duidelijk of dat bij de inschrijving expliciet ter sprake komt. Waar ouders wel vragen over stellen, is over het feit dat kinderen in gemengde leeftijdsgroepen zitten (peuters + 1e kleuterklas; 2e + 3e kleuterklas); bv. wordt ons kind genoeg voorbereid op de overgang naar het eerste leerjaar? Het schoolteam anticipeert ondertussen op deze veelvoorkomende vragen tijdens het infomoment.

Samen successen vieren

De positieve reacties van collega-leraren die op bezoek komen, doen de directie en de leraren inzien wat ze ondertussen verwezenlijkt hebben. Die bevestiging is fijn, zo vertellen ze. Ze geven aan dat ze hier nog meer zouden kunnen bij stilstaan en hun successen vieren. Leraren zeggen dat ze het in hun gesprekken onderling ook hebben over dingen die goed gaan. Collega's die naast de professionele klik ook op vriendschappelijk vlak overeenkomen, gaan soms buitenschools iets eten of drinken.

Gedeeld leiderschap en zelfsturende teams

Uit de gesprekken met het schoolteam kunnen we enkele elementen van gedeeld leiderschap afleiden in deze schoolcase. Voor de match van teamteachers geven leraren bv. **input** via hun functioneringsgesprek (*"Met wie wil je graag samenwerken?"*). Het beleidsteam maakt op basis van

deze input, de leerlingenaantallen en het beschikbare lestijdenpakket een ontwerpplan van mogelijke combinaties van leraren en thuisgroepen. Dat plan wordt ter voorbereiding van een nieuw schooljaar **met het team besproken**. Tijdens dat overleg wordt er afgetoetst bij leraren in welke mate ze een voorgestelde samenwerking zien zitten en wordt hier in de mate van het mogelijk rekening mee gehouden.
Nog een element dat verband houdt met gedeeld leiderschap is de **denkgroep** van leraren en directie die werd opgericht in het kader van het project van teamteaching. Verschillende leraren kozen ervoor om in deze denkgroep te participeren en de verschijningsvorm van teamteaching mee uit te denken en vorm te geven.

2.1.5 Implicaties van teamteaching voor leerlingen op deze school

Het schoolteam merkt dat teamteaching een aantal gevolgen heeft voor hun leerlingen. We geven hieronder weer wat directie, leraren en leerlingen ons vertelden.

Kwaliteitsvollere leerervaringen: door deze manier van samenwerken tussen thuisgroepen krijgen leerlingen een krachtige leeromgeving. Ten eerste wordt de beschikbare speel- en leerruimte dubbel zo groot en verdubbelt het aantal (verschillende) hoeken wanneer de tussendeur opengaat. Met twee paar ogen en handen kunnen leraren ten tweede ook bepaalde activiteiten kwaliteitsvoller aanbieden en begeleiden, bv. een poppenspel of schrijfdans. Het aanbod wordt ten derde ook rijker omdat leraren samen sneller iets nieuws durven uitproberen wanneer ze daarin steun of aanmoediging krijgen van een collega. Ten vierde, de leerervaringen kunnen opgebouwd worden vanuit de competenties en talenten van twee (of meer) leraren. Ze vullen elkaar aan. Waar de ene minder in onderlegd is, kan de andere versterken en omgekeerd. Met twee of meer geeft, ten vijfde, ook de mogelijkheid om de menggroep tijdelijk op te splitsen in kleinere groepjes of een kleine en grote groep. Zo kunnen bepaalde kinderen gericht begeleid worden, wanneer dat nodig blijkt en kunnen leraren ook sneller inspelen op thema's die kinderen op een bepaald moment bezig houden.

Beter aansluiting vinden bij het lesgebeuren: met dit rijkere aanbod hebben leerlingen ***meer*** kans dat ze aansluiting vinden bij het lesgebeuren, zo vertellen de leraren. Ook de combinatie van competenties en talenten van leraren verhoogt de leerkansen van leerlingen. Bovendien heeft elke leraar ook zijn persoonlijke stijl; met twee leraren heeft een kind meer kans iemand te vinden waar het zich goed bij voelt. Tegelijkertijd is ook het feit dat leerlingen leren contact maken met verschillende leraren waardevol. Enkele leerlingen uit de geobserveerde menggroep vertelden wat ze leuk vonden aan hun verschillende juffen en ook zij noemden verschillende dingen voor de twee leraren. Ook voor leerlingen die regelmatig moeilijk gedrag stellen, is het goed dat ze af en toe bij een andere leraar terecht kunnen die hen met nieuwe energie kan begeleiden.

Leerlingen leren meer en sneller: leraren hebben geen zwart op wit bewijs dat leerlingen effectief sneller leren door teamteaching. Het rijkere leeraanbod kan er wel voor zorgen dat ze meer leren. Ze geloven dat de gemengde leeftijden in een thuisgroep en menggroep hier ook een positieve rol in spelen. Ook voor de positieve ***impact op leerresultaten*** zijn er in deze school (nog) geen objectieve bewijzen.

***Verhoogde betrokkenheid, motivatie en beter gedrag*:** de directie stelt vast dat leerlingen erg betrokken zijn op wat er gebeurt in de klas, wat mogelijk te maken heeft met het rijke aanbod. De geobserveerde teamteachers bevestigen dat leerlingen zelfs in een grote groep als de menggroep,

geïnteresseerd en geconcentreerd bezig zijn. Door de grote menggroep hebben kinderen ook meer kansen om sociale contacten te leggen. Ze leren rekening houden met elkaar en ze krijgen door de samenwerking van hun leraren ook een model te zien, wat bevorderlijk is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Juf Cathy en juf Eef geloven bovendien dat hun leerlingen zelfstandiger worden, omdat er actief gewerkt wordt aan zelfsturing, bv. door met 'kiessleutelhangers' te werken in de hoeken.

Meer kansen tot interactie en individuele begeleiding: zowel de twee leraren die we observeerden als de directie herkennen het positieve effect op de begeleiding van leerlingen. De groep leerlingen wordt namelijk begeleid met meerdere leraren tegelijk, vaak nog aangevuld met een zorgleraar. Dat geeft meer mogelijkheden om te differentiëren en dus in te spelen op wat leerlingen nodig hebben, zowel differentiatie naar onder als naar boven toe, zo zeggen ze. Het maakt dat ze ook sneller kunnen reageren op kinderen. Juf Eef en juf Cathy proberen hun leerlingen op een coachende manier te begeleiden. Ze hebben het compleet begeleide aanbod verlaten en laten leerlingen nu meer zelfstandig en ontdekkend aan de slag gaan, terwijl zij hen daarin coachend begeleiden. Deze benadering geeft hen de ruimte om bij verschillende leerlingen individueel en gericht te begeleiden en meer oefenkansen te creëren. Ook enkele leerlingen benoemden het voordeel van sneller geholpen te worden door hun twee juffen. Leraren merken wel op dat deze manier van werken niet beperkt is tot teamteachen: ook als de tussendeur gesloten blijft, dan gaan leraren gericht individueel begeleiden terwijl de klasgroep zo zelfstandig mogelijk bezig is. Een mogelijk negatieve implicatie van teamteaching, nl. dat leerlingen te snel geholpen worden of dat sterkere leerlingen minder geholpen worden, herkennen deze leraren niet, net omdat ze hun leerlingen voortdurend stimuleren tot zelfstandigheid.

Onderwijsbehoeften van leerlingen beter ingevuld: leraren zijn ervan overtuigd dat je met twee de leerlingen beter kan bieden wat ze op dat moment nodig hebben. Nu gebeurt het nog vaak dat leraren elk in hun eigen klas blijven, ook als de tussendeur open is. Als je niet met twee in dezelfde ruimte bent, dan is dat positieve effect minder sterk, vermoeden enkele leraren en de directie. Bovendien is in de grote menggroep het risico misschien wel groter dat bepaalde kinderen in de grootte van de groep onopgemerkt blijven, doordat ze zich verspreiden over twee verschillende ruimtes. Sommige leraren proberen dit op te vangen door hun observaties m.b.t. kinderen van de andere thuisgroep ook op te schrijven en/of tijdens een reflectie met hun duopartner te bespreken.

Over het ***beter kennen van je leerlingen en hun noden*** zijn de meningen in het team verdeeld: sommige leraren vinden net dat ze hun leerlingen minder goed kennen omdat ze hen niet bezig zien als ze in de andere ruimte gaan spelen of werken. Andere leraren vinden net dat ze meer leerlingen goed leren kennen. Om alle kinderen van de menggroep goed te leren kennen, werken de duo-leraren die we observeerden af en toe samen in één ruimte met de volledige menggroep, bv. voor een kringgesprek of rollenspel. Het voorlezen van een verhaal in de menggroep bv. maakt het mogelijk dat iemand de kinderen observeert terwijl de andere leest. Leraren stellen nl. vast dat je heel wat mist aan observaties als je zelf aan het lezen bent. Die observerende leraar kan ook kinderen die storend gedrag stellen in de kring snel weer positief te betrekken bij het leermoment, zonder dat het verhaal moet onderbroken worden. Andere leraren vertellen dat ze regelmatig van ruimte wisselen met hun collega zodat ze de kinderen in de verschillende hoeken kunnen observeren, dus ook in die hoeken die ze in hun eigen ruimte niet hebben (bv. bouwhoek of poppenhoek). Leraren geven ook aan dat het positief is om met twee een zorgenkind te kunnen observeren en je observaties met elkaar te bespreken. Het gebeurt dat een collega anders kijkt naar dat kind en op die manier het perspectief verruimt. Enkele leraren vinden dat ze ook beter leren

differentiëren door in een grote menggroep met meer leerlingen en dus meer ontwikkelingsniveaus te werken.

Verwarring over tot welke leraar leerlingen zich moeten richten: in de gesprekken met leerlingen werd er niet verteld dat leerlingen niet goed weten tot welke juf ze zich moeten richten. De meeste leerlingen benoemden de beide juffen van de menggroep als juffen om vragen aan te stellen. Volgens juf Eef en juf Cathy kan er in het begin inderdaad wat verwarring zijn bij leerlingen. Daarom is het belangrijk bij de start afspraken te maken en daarover te communiceren zodat leerlingen weten aan welke juf ze wat kunnen vragen. Ze stellen vast dat leerlingen hier erg flexibel in zijn en het snel gewoon worden om meerdere juffen te hebben.

Teveel achtergrondlawaai in de klas is voor bepaalde leerlingen storend: drukte, chaos of lawaai worden door leraren altijd gelinkt aan een te grote groep kinderen in een te kleine ruimte (cf. in het 2e schooljaar van het pilootproject). Enkele kinderen vertellen dat het soms lawaaierig is als ze met 'veel kindjes en twee juffen' samen zitten. Hierover geven de leraren uit de klasobservatie aan dat het inderdaad iets drukker kan zijn met de grote menggroep, en dat er meer kans is op 'storend gedrag' omdat er ook meer kinderen zijn. Toch zeggen ze dat het evengoed in een kleine thuisgroep druk kan zijn. Er is volgens de kinderen ook één meisje in de groep dat niet goed tegen lawaai kan. Zij draagt daarom soms een koptelefoon.

2.1.6 Implicaties van teamteaching voor leraren in deze school

Het schoolteam benoemde een aantal gevolgen van teamteaching voor leraren. We lichten ze hieronder één voor één toe.

Professionele groei van leraren: leraren leren van elkaar door samen na te denken over hun onderwijs, bv. bij het uitwerken van bepaalde eilanden vanuit een thema wisselen leraren ideeën uit en inspireren ze elkaar. Ook door *elkaar bezig te zien* tijdens activiteiten steken collega's dingen van elkaar op. Het leren van elkaar blijkt echter beperkt te zijn wanneer duopartners geen professionele klik of goede verstandhouding hebben. Als dat ontbreekt, nemen leraren elkaars goede praktijken veel minder over. Dit team merkt ook dat de *combinatie van talenten en expertises* versterkend kan werken. Het is fijn om op een ervaren collega te *kunnen terugvallen* als je een leerling hebt met bepaalde specifieke onderwijsbehoeften waar je zelf nog geen ervaring mee hebt. Zeker bij kinderen met een complexe problematiek, kan het fijn zijn dat een collega meedenkt als je het even niet meer weet. Duopartners versterken elkaar soms ook bij een oudergesprek. Dan is het ook mooi meegenomen dat die extra leraar geen vreemde is voor de ouders en het kind. Door het verdelen van opdrachten volgens ieders talenten kunnen leraren ook nog meer groeien en uitblinken in hun talent. Ze vertellen dat ze zich *ook zekerder voelen* door de verantwoordelijkheid te delen. Ze durven vaker iets uitproberen omdat ze de steun van hun collega hebben.

Kwaliteitsverbetering van de lessen: leraren vinden dat de kwaliteit van de leermomenten verbetert. We beschreven dit al onder '*kwaliteitsvollere leerervaringen*', bij 2.1.5 Implicaties voor leerlingen.

Gevoel van ondersteuning op persoonlijk en professioneel vlak: leraren zeggen dat ze met twee sterker voor de klas staan. Het is ook aangenaam om bij elkaar te kunnen binnenspringen, iets te vertellen of eens samen te kunnen lachen. Duopartners zijn er voor elkaar, ook als het eens moeilijker gaat, omwille van iets op school of thuis. Ze noemen het een voordeel dat je iets kan doorgeven aan je collega wanneer het even teveel wordt, bv. wanneer een leerling

probleemgedrag stelt. Voor de directie maakt teamteaching tussen leraren het mogelijk om leraren structureler te ondersteunen in de klas, waar dat voorheen eerder beperkte of versnipperde ondersteuning was. Leraren vinden het fijn om de werklast te kunnen delen: ze verdelen allerlei taken onder elkaar en proberen hierbij rekening te houden met wat elk goed kan of graag doet. Leraren erkennen ook dat een negatief ingestelde collega zijn duopartner kan besmetten met negativiteit, maar dat werkt ook omgekeerd. Collega's die nauw samenwerken gaan soms mee in elkaars positieve of negatieve buien.

Toename in reflectieve dialoog: duopartners die vaak over hun visie op onderwijs nadenken en praten, die ontwikkelen samen een nog sterkere visie, dat is de overtuiging van de directie. Ook leraren geven aan dat het nauw samenwerken met een collega er bijna automatisch voor zorgt dat je vaker gaat reflecteren, omdat je een gesprekspartner hebt die je daartoe aanmoedigt.

Groei in de samenwerkingsrelatie: juf Cathy en juf Eef merken dat hoe langer ze samenwerken, hoe meer ze ook groeien in de manier van samenwerken.

Verlies van identiteit, individualiteit en autonomie *om alleen beslissingen te nemen of keuzes te maken*: de eerste keren dat ze met twee collega's in dezelfde ruimte bezig zijn, dan voelen sommige leraren zich wel wat geremd en gedragen ze zich minder spontaan in aanwezigheid van een collega. Naarmate collega's elkaar leren kennen en vertrouwen, dan verdwijnt die geremdheid en kunnen leraren zichzelf zijn.

Spanningen tussen partners: de leraren en directie erkennen dat het samenwerken met collega's ook spanningen kan teweegbrengen, vooral als er (nog) geen goede band is of als collega's niet dezelfde visie delen.

Toenemende tijdsinvestering: leraren geven aan dat voornamelijk het overleg ervoor zorgt dat teamteaching meer tijd vraagt. Geroutineerde teamteachers zeggen dan weer dat ze ondertussen niet meer zo intens hoeven te overleggen omdat ze kunnen verder bouwen op hun eerdere ervaringen. Behalve de toenemende tijd die je in overleg steekt, vinden de twee geobserveerde leraren dat je dankzij teamteaching ook tijd wint door samen een agenda op te maken, activiteiten uit te werken of kinderen te observeren.

2.1.7 Implicaties van teamteaching voor deze school als organisatie

Teamteaching kan ook gevolgen hebben op niveau van het schoolteam, bv. *dat de school een* ***lerende gemeenschap*** *wordt en* ***dat ervaringen delen over teamteaching binnen het team een olievlekeffect*** *heeft.* Deze leraren vertellen dat het olievlekeffect niet onmiddellijk bij de start van teamteaching op gang is gekomen. Aanvankelijk voelden de eerste starters zich soms zelfs wat op een eiland van teamteaching, terwijl de rest van het team daar nog weinig of niet mee bezig is. Het zou fijner kunnen zijn om onmiddellijk met het hele team aan die visie op teamteaching te werken en die samen waar te maken, zo gaven zij aan. Wat het aspect van leren in het team betreft, zien leraren een verschuiving; het samen leren gebeurt nu voornamelijk tussen de leraren van een menggroep. Het overleg over menggroepen heen, bv. het overleg tussen alle leraren jongste kleuters en oudste kleuters, is daardoor ondertussen wat verwaterd.

2.1.8 Relaties tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen/implicaties

Het spreekt voor zich dat alle randvoorwaarden van teamteaching zoals beschreven onder paragraaf 2.1.4, op de één of andere manier verband houden met de positieve en negatieve gevolgen voor leerlingen, leraren en het schoolteam en/of met de manier waarom teamteaching vorm krijgt in een school. Om herhaling vanuit vorige paragrafen te vermijden, beschrijven we hieronder enkel die relaties tussen randvoorwaarden en implicaties of tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen die expliciet door betrokkenen in het onderzoek benoemd werden.

Wanneer collega's **vrij kiezen voor teamteaching**, dan is de kans groter dat ze effectief samenwerken over de thuisgroepen heen en verschillende TT-modellen toepassen, bv. het observatiemodel, het hoekenwerkmodel en het interactief model. Ook omgekeerd geldt dit verband. Bij collega's die verplicht werden om op één of andere manier samen te werken, blijft de samenwerking vaak beperkt tot de tussendeur die af en toe opengaat en de kinderen die beide klasruimtes gebruiken om te spelen en leren.

Hoe meer er **continuïteit** in de samenwerking kan zitten, hoe **minder tijd het overleg** tussen teamteachers vraagt omdat ze geleidelijk aan op elkaar ingespeeld geraken.

Wanneer de **professionele klik** tussen collega's goed zit, dan werken ze meer samen en worden **alle mogelijkheden van teamteaching** zoveel mogelijk **benut**. Dan heeft teamteaching ook een positief effect op de **kwaliteit van de leermomenten**, zeker wanneer die collega's gedurende meerdere jaren samen kunnen werken. Wanneer die klik ontbreekt dan blijft de samenwerking vaak beperkt tot een minimum. Evenmin is er dan een positieve impact op de kwaliteit van de lessen. Volgens de leraren ondervinden kinderen geen nadelen wanneer er geen klik is tussen teamteachers, maar dan worden de voordelen er niet uitgehaald.
Als het **professioneel klikt**, dan zijn er ook positieve gevolgen voor leraren. Leraren die het goed kunnen vinden samen, die **leren van elkaar** en kunnen **elkaar versterken**. Dat versterkend effect is er minder of niet, als het niet klikt.
Wanneer het **niet klikt** op professioneel vlak, dan ervaren leraren inderdaad **spanningen** in de samenwerking. Dan kan **ondersteuning** vanuit het team welkom zijn, bv. iemand die tijd neemt om naar je te luisteren of die vraagt hoe het gaat, tijd om met je teamteacher te overleggen tijdens een gemeenschappelijk turnuur, tijd om samen een nascholing te volgen, een warme relatie met collega's waar je extra positieve energie kan uithalen, enzovoort.

Bij een prille samenwerking, ook al lijkt het te klikken tussen mensen, hebben sommige leraren aanvankelijk het gevoel hun **eigenheid** wat te **verliezen**. Eens er een **vertrouwensband** is, verdwijnt dat gevoel.

Er zijn een aantal elementen die gerelateerd zijn aan het positieve gevolg van '**het goed kennen van de leerlingen en hun noden**' en het '**beter invullen van de onderwijsbehoeften van leerlingen**'. Leraren die **een sterk vertrouwen** hebben in elkaar, vinden dat ze beter kunnen inspelen op wat hun leerlingen nodig hebben. Vanuit dat vertrouwen, durven ze immers ook elkaars observaties benutten om de onderwijsbehoeften van hun leerlingen beter te begrijpen en in te vullen. Ook de **professionele klik** en goede samenwerking maakt dat teamteachers hun observaties delen en zo een 'dubbel' perspectief op de leerlingen van de menggroep krijgen. Die collega's vinden dat ze alle leerlingen, zowel van de eigen thuisgroep als van de andere thuisgroep goed kennen. Een aantal collega's die minder intens samenwerken (waar de tussendeuren - af en toe - opengaan maar enkel de leerlingen zich verplaatsen) geven aan dat ze hun thuisgroep minder goed kennen. Ook de **infrastructuur** houdt verband met het kunnen tegemoet komen aan wat kinderen nodig hebben:

samen in één grote, overzichtelijke ruimte maakt dat je beter kan bieden wat een leerling op een bepaald moment nodig heeft, omdat je collega tijdelijk de rest van de groep in de gaten houdt.

Het storend effect van **achtergrondlawaai** kan voor een groot stuk opgevangen worden door de **infrastructuur,** zo geven enkele leraren aan. Een ruimte die (tijdelijk) kan afgescheiden worden van de groep zodat kinderen en leraren geconcentreerd en rustig kunnen werken, helpt. Ook de **grootte van de leerlingengroep** bepaalt in welke mate er storend achtergrondlawaai is. Als de groep te groot wordt voor de beschikbare ruimte (cf. 72 kleuters in het containergebouw is te veel), dan is er meer kans op lawaaihinder.

2.2 Schoolcase 2

2.2.1 Achtergrondinformatie van de case

Ongeveer zes jaar (2011-2012) geleden startte men in deze school met teamteaching. Er zijn tussen 200 en 250 leerlingen in het kleuter- en lager onderwijs samen (telling op 1 februari 2016). 97% van deze leerlingen tikt aan op één van de gelijke kansen-indicatoren (opleiding moeder, schooltoelage, thuistaal). Wat eigen is aan deze leerlingenpopulatie, is dat er meer dan in een andere school ook midden in de schoolloopbaan leerlingen in- en uitstromen. De infrastructuur van de school werd reeds minimaal aangepast aan teamteaching: in de eerste kleuterklas werd er een deuropening gemaakt tussen twee aanpalende klasruimtes. Bij verbouwingen werden de oorspronkelijk aparte klasruimtes voor het 5e en 6e leerjaar tot één grote ruimte gemaakt met het oog op teamteaching. Bij de geplande verbouwingswerken op de school wordt verder rekening gehouden met de realiteit van teamteaching.

Historiek van teamteaching in deze school

Tot ongeveer 10 jaar geleden (2007-2008) gebeurde de ondersteuning vanuit Gelijke OnderwijsKansen (GOK) of de latere Sociaal-Economische Status (SES)-lestijden voornamelijk buiten de klas. Eén of enkele leerlingen met nood aan ondersteuning werden regelmatig door de GOK- of SES-leraar uit de klas gehaald om extra instructie of oefening te krijgen. In de kleuterklassen van deze school werd er toen al vrij vaak ondersteund in de klas, maar dan zonder dat er sprake was van 'samen verantwoordelijkheid nemen'. De klastitularis was verantwoordelijk; zij bereidde de lessen voor en vroeg de ondersteunende leraar om gericht bepaalde leerlingen te begeleiden.

Op basis van een evaluatie van het GOK-beleid stelde men vast dat de inzet van GOK-lestijden Vlaanderenbreed te weinig resultaten opleverde voor de kinderen. Deze vaststelling en de doorlichtingsverslagen van de school deden de directie van deze school ook nadenken over de efficiëntie van het eigen zorgbeleid. Na literatuurstudie over teamteaching vermoedde ze dat hierin kansen lagen om de werking van het zorgbeleid te verbeteren. Bovendien maakte een tekort aan klasruimtes dat het niet langer haalbaar was om telkens leerlingen uit de klas te halen voor extra begeleiding.

Zes jaar geleden (2011 – 2012) kregen de leraren dus de opdracht om de SES-ondersteuning zoveel mogelijk in de klas te doen. Gelijklopend aan deze evolutie startte directie en schoolteam met het

(her-)schrijven van de schoolvisie. De 'evenwaardigheid' tussen leerlingen en ook tussen leraren werd hierin één van de belangrijke concepten, naast 'de krachtige leeromgeving' en 'doelgericht werken'. Geleidelijk aan verdween het onderscheid tussen klas- en zorgleraren en werd iedereen leraar. Enkele leraren die al samenwerkten, werden gestimuleerd om vorming over teamteaching te volgen. Ook de directie volgde deze vorming. Bij het begin van schooljaar 2013-2014 zei de directie expliciet tegen het team op een personeelsvergadering: 'we delen de verantwoordelijkheid over een klas, we dragen die samen'. Dit was de eigenlijke start van teamteaching in deze school. Zo gebeurde het dat er geleidelijk aan meer en meer werd samengewerkt in teamteaching, zowel in het kleuter als in het lager onderwijs.

Uit de verhalen blijkt dat teamteaching in dit team stap voor stap gegroeid is en nog steeds aan het groeien is. Een iets recentere evolutie in het verhaal is het delen van verantwoordelijkheid op niveau van het schoolbeleid. Hiervan zijn er verschillende voorbeelden, namelijk: directie en zorgcoördinatoren doen sinds enkele schooljaren de klasbezoeken 'in team'; directie, zorgco's en leraren bepalen samen op basis van de lestijden, leerlingengroepen en leraren de verschijningsvormen van teamteaching voor de hele school; wanneer er een nieuwe leraar aangenomen wordt voor teamteaching denkt het beleidsteam samen met de teamteacher waarvoor er een duopartner gezocht wordt na over de talenten en competenties die gewenst zijn om een goed duo te vormen en die teamteacher neemt zelf ook actief deel aan het sollicitatiegesprek van zijn toekomstige partner.

Teamteaching in de schoolvisie

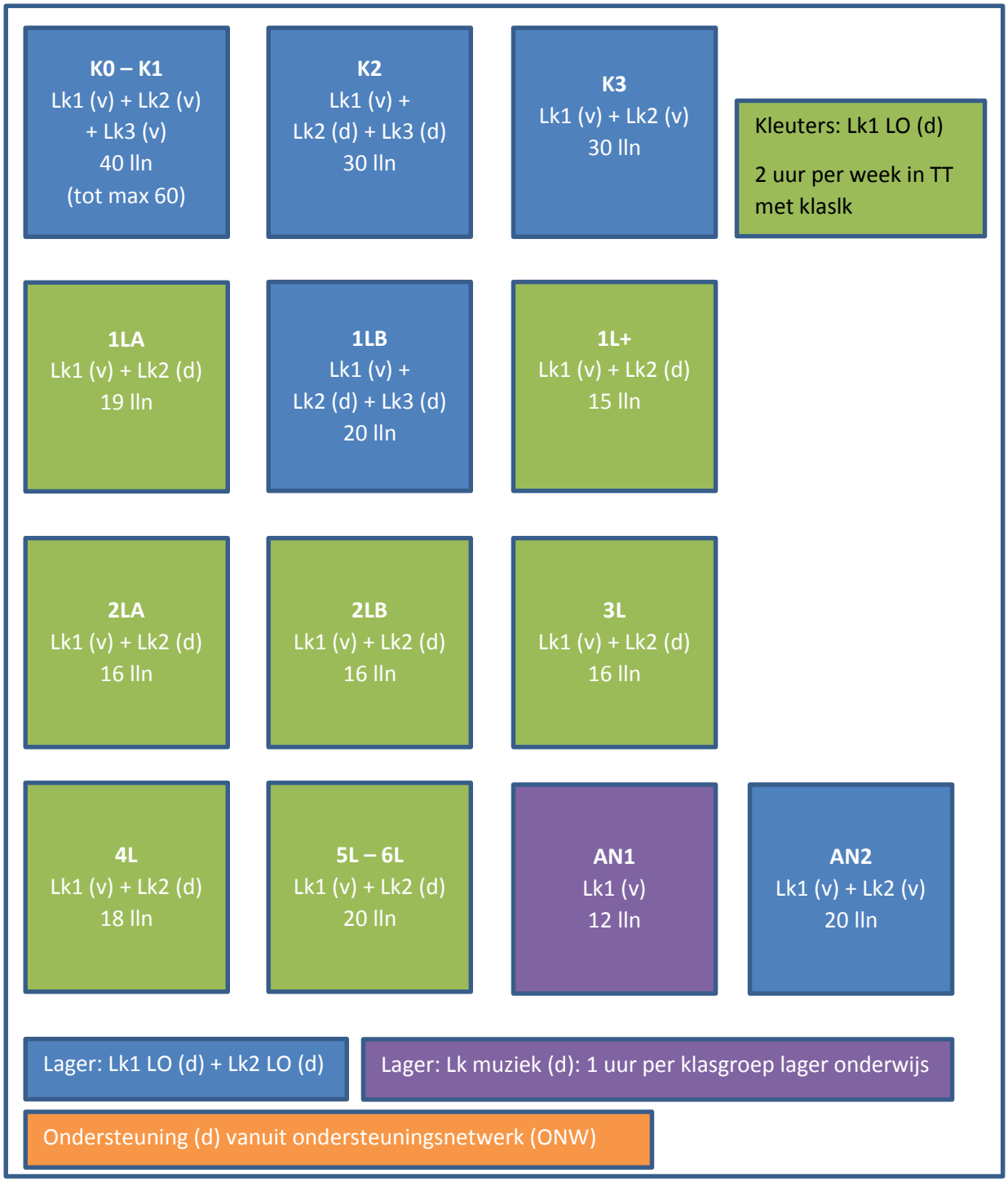
In de schoolvisie, die werd herschreven net voor de start van teamteaching, wordt er nadruk gelegd op de idee van 'verantwoordelijkheid delen'. Er staat o.a. letterlijk *'…waar elk teamlid verantwoordelijkheid draagt voor elk kind.'* Er wordt ook verwezen naar het streven naar maximale leerkansen voor elk kind via differentiatie, extra ondersteuning in de klas en klasoverschrijdend werken. Het schoolteam wordt in de visie omschreven als een team dat open staat om voortdurend bij te leren, om van elkaar te leren en elkaar te ondersteunen. In het schoolreglement, bij de omschrijving van de opdracht van leraren wordt teamteaching letterlijk vermeld: *'er wordt gewerkt met het principe* ***teamteaching****'. Dat betekent dat jouw kleuter/leerling begeleid wordt door 2 leraren. Hiernaast is er nog een leraar muzische opvoeding en zijn er bewegingsleraren'*. In twee andere rubrieken van het schoolreglement, waarin informatie werd opgenomen over het openklasmoment en het klasinfomoment is er wel nog sprake van één leraar (cf. *'de leraar van uw kind'* bij 'klasinfomoment' en 'openklasmoment').

2.2.2 Verschijningsvormen van teamteaching

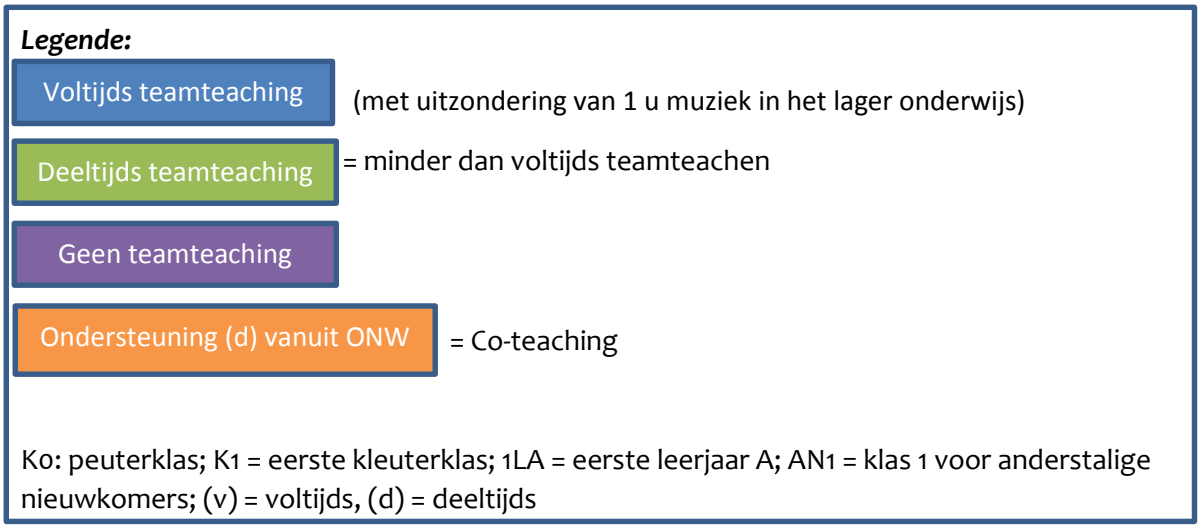
Hoe krijgt teamteaching vorm in deze school (schooljaar 2017-2018)?

Er zijn drie groepen van kleuters, nl. een menggroep van K0-peuters en K1-kleuters, een groep van K2-kleuters en een groep van K3-kleuters. Er wordt voltijds geteamteacht in de drie groepen, op één of twee uur na in sommige groepen. Bij de jongste kleuters groeit de groep doorheen het schooljaar uit tot een maximum van 60 leerlingen. Omwille van die groepsgrootte en de grotere nood aan ondersteuning bij de instappende peuters werken er in deze groep drie voltijdse leraren

samen[6]. In de tweede oudste groepen van kleuters kan de groep doorheen het schooljaar aangroeien tot 30 leerlingen. Ook wanneer de zorgcoördinator van het kleuteronderwijs in de kleutergroepen komt, is dat onder vorm van teamteaching met de klasleraren. Enkele uren van de lichamelijke opvoeding voor kleuters gebeuren ook in teamteaching, nl. door de twee bewegingsleraren.



[6] Er is in deze school maar één trio van teamteachers. Voor de leesbaarheid schrijven we steeds alsof we het over een duo hebben, bv. 'allebei de leraren'. Als we schrijven over duo's, dan geldt dit meestal ook voor het trio van leraren.



Figuur 2: Teamteaching in schoolcase 2[7]

Voor het lager onderwijs gebeurt er in het eerste leerjaar B en in de oudste groep van anderstalige nieuwkomers voltijds teamteaching, op één uur muziek na. In de meeste klassen in deze school is teamteaching deeltijds, waarbij één leraar voltijds in de groep komt samen met een tweede leraar die deeltijds in die groep komt. Er zijn parallelgroepen in het eerste en tweede leerjaar. Er is ook een klas met tussenniveau, nl. 1L+, voor leerlingen voor wie de overstap naar het tweede leerjaar nog te groot is. Er zitten ongeveer 15 tot 20 leerlingen per klasgroep. In het lager gebeuren de lessen lichamelijke opvoeding in teamteaching tussen twee bewegingsleraren voor de groepen 4L, 5-6L. Ook voor de zwemlessen is er teamteaching, tussen de leraar beweging en de klasleraar(en). Enkel in de jongste groep voor anderstalige nieuwkomers staat er één leraar alleen voor de klas. Het is vooral omwille van de (voorlopig) kleine klasgroep en de beperking in lestijden dat er hier (nog) geen teamteaching is, ook al wil de betrokken leraar dit graag. Er is in bepaalde groepen ook ondersteuning vanuit een ondersteuningsnetwerk. Die ondersteuning gebeurt bij voorkeur in de klas, onder vorm van co-teaching. In deze casus hebben we niet gefocust op de co-teaching.

Leraren vertellen dat teamteaching op veel verschillende manieren vorm krijgt in de klasgroepen. Soms leiden leraren samen een kring- of klasgesprek, in interactie met elkaar. Soms houdt de ene het overzicht over de groep, terwijl de andere een kleiner groepje begeleidt bij een activiteit. Soms begeleiden 2 leraren tegelijk elk een groepje en is de rest van de kinderen zelfstandig aan het spelen of werken. In het lager onderwijs gebeurt het dat er teamteaching is tussen de vier leraren van 2 parallelklassen. Dan werken ze bv. volgens het hoekenwerkmodel en schuiven de leerlingen door. Leerlingen worden soms ook klasoverschrijdend gegroepeerd, bv. bij technisch lezen, zodat elk groepje op zijn/haar niveau kan werken en begeleid worden. Bij het onthaal gebeurt het vaak dat één leraar alvast met de instructie start, terwijl de andere alle administratieve zaken opvolgt of laatkomers snel op weg helpt met de les. Ook in het kleuteronderwijs gebeurt het dat één leraar het overzicht over de groep houdt of alvast start met een kringgesprek, terwijl de andere een vraag van ouders beantwoordt of enkele administratieve opdrachten opneemt.

[7] Deze school past haar organisatie voortdurend aan aan de noden van de kinderen (en wisselt daarom soms bv. de toewijzing van voltijdse of deeltijdse teamteaching in klassen onderling). De figuur geeft een overzicht van de organisatie op het moment van dataverzameling in deze school.

De manier waarop het totaalplaatje van teamteaching op schoolniveau vorm krijgt, wijzigt nog doorheen het schooljaar. Het gebeurt bv. dat er in een bepaalde groep eerst enkele weken deeltijds geteamteacht wordt en daarna pas voltijds. Dat komt omdat bepaalde extra lestijden (bv. omwille van anderstalige nieuwkomers) pas vanaf oktober of nog later in het schooljaar toegekend worden (bv. na de 1 februari telling). Het gebeurt ook dat doorheen het schooljaar blijkt dat er in een bepaalde groep een bijzonder hoge nood aan ondersteuning is. Dan kan het zijn dat bepaalde klasgroepen hun uren van teamteaching verliezen opdat die elders kunnen ingezet worden.

Hoe krijgt teamteaching vorm in de klas (teamteachingspraktijk op klasniveau)?

Voor de klasobservatie focussen we op een menggroep van peuters en jongste kleuters (leeftijd 2.5 tot 4 jaar). Deze menggroep bestaat uit twee thuisgroepen. In de ene thuisgroep zitten er 20 leerlingen (10 jongens en 10 meisjes), waarvan er op het moment van de observatie 12 aanwezig waren. In de andere thuisgroep zitten er eveneens 20 kinderen (13 meisjes en 7 jongens), waarvan er 11 aanwezig waren. Er zijn (nog) geen kleuters met een gemotiveerd verslag of verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs. Alle kleuters hebben een zorgdossier, maar twee kleuters hebben een specifiek zorgdossier (cf. verhoogde zorg en meer). De leraren uit deze groep geven aan dat de samenwerking er voor zorgt dat er meer of bredere basiszorg kan gegeven worden en dat er minder snel extra 'zorg' moet ingeroepen worden van buiten de klas, ook al zijn er verschillende kleuters met specifieke onderwijsbehoeften. Veel kinderen hebben nood aan ondersteuning bij de taalontwikkeling; er zijn heel veel leerlingen met een thuistaal anders dan het Nederlands en er zijn ook enkele kleuters met taalontwikkelingsproblemen. Er zijn veel leerlingen die erg weinig naar school komen en dus weinig schoolervaring hebben. Er is één kind met probleemgedrag. Eén kleuter heeft nood aan extra uitdaging in activiteiten en inhouden.

We zien drie leraren kleuteronderwijs aan het werk in deze menggroep. Juf Hilde heeft 10 jaar onderwijservaring, juf Sarah 26 jaar en juf Lina drie jaar. Dit is het eerste schooljaar dat ze in trio samenwerken. Op het moment van de observatie waren zij dus bijna vier maanden aan het teamteachen. Juf Hilde en juf Sarah hebben als duo wel al enkele schooljaren teamteachingservaring. Juf Sarah wordt de 'vliegende' juf genoemd, omdat zij zich zeer flexibel verplaatst van de ene naar de andere groep (bv. de ene keer sluit zij aan bij de kring in groep A, de andere keer bij groep B). Af en toe komt de zorgcoördinator mee teamteachen in deze menggroep. Op de administratieve klaslijst staan de namen van alle leraren vermeld.

Er zijn voor deze menggroep twee aanpalende klasruimtes, elke met een eigen ingang. De ruimtes zijn verbonden via een deuropening (maar geen tussendeur). Elke ruimte heeft een kring en wastafel. In de ene ruimte is er een luiertafel, in de andere is er een toilethoek met potjes. Er zijn verschillende speelhoeken verdeeld over de twee ruimtes. De twee thuisgroepen starten en sluiten de dag meestal af in de eigen klasruimte met één of twee van de drie leraren. Het 10-uurtje wordt ook apart in de thuisgroep genomen.

Wij observeerden de eerste twee lestijden van de dag in deze menggroep. We zagen een uitgebreid open onthaal in de beide thuisgroepen, waarbij de kleuters van de thuisgroepen zich in beperkte mate door elkaar mengden. Daarna observeerden we in de menggroep keuzeactiviteiten: speculaas bakken in de zandtafel, op de daken lopen om pakjes te brengen via een bewegingsparcours, bouwtafel met duplo en een bouwtafel met magneten in het thema Sinterklaas, schilderen van de stal van het paard van Sinterklaas. Dit werd georganiseerd volgens

het hoekenwerkmodel waarbij de leraren bepaalde activiteiten begeleidden en de leerlingen naar eigen keuze al dan niet doorschoven naar een andere activiteit. Vervolgens zagen we de twee thuisgroepen in een aparte kring voor het 10-uurtje volgens het parallel model. In de kring van thuisgroep B was er een extra activiteit over 'het pak' van Sinterklaas en zwarte piet. Voor die activiteit nam juf Sarah het voortouw terwijl juf Hilde ondersteunde door bepaalde kleuters actief te betrekken bij de activiteit (cf. ondersteuningsmodel). (Later die week zou dezelfde activiteit herhaald worden in thuisgroep A). Als laatste zagen we twee leraren interactief teamteachen in een gemeenschappelijke kring van beide thuisgroepen waarbij de activiteiten van het komende uur werden voorgesteld en kleuters keuzes maakten. De derde leraar zat mee in de kring en hielp gericht enkele kleuters hun aandacht bij de activiteit te houden (cf. ondersteuningsmodel).

2.2.3 Beweegredenen

De directie van deze school zag kansen in teamteaching om de zorgwerking te optimaliseren (cf. Historiek van teamteaching in deze school). De leerlingenpopulatie en de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen waren en zijn nog steeds bijzonder divers. Conform daaraan beschikt het schoolteam over relatief veel SES-lestijden. Op een zeker moment bleek echter dat de ondersteuning vanuit SES-lestijden onvoldoende resultaten opleverde. Leraren gaven dan ook aan dat het echt moeilijk is om als leraar alleen in te spelen op wat kinderen nodig hebben, gezien de grote diversiteit. Bovendien dachten directie en (enkele) leraren dat je beter zorg kan bieden in de klas dan erbuiten. Tegelijkertijd maakte het groeiend aantal leerlingen (met specifieke onderwijsbehoeften) het omwille van de beperkte infrastructuur ook niet langer mogelijk om ondersteuning te blijven bieden buiten het klaslokaal.

Als we leraren vragen naar hun reden om te kiezen voor teamteaching, dan zeggen ze dat dit voor hen, in deze school en met deze leerlingen gewoon een noodzaak is. Het is vooral de idee van samen de werklast delen, samen tegemoetkomen aan wat leerlingen nodig hebben en samen verantwoordelijkheid dragen, dat hen doet kiezen voor teamteaching. De kleuterjuffen uit de menggroep waar we observeerden verwoorden het als volgt: "de beste ondersteuning en zorg voor alle kinderen, dat is ons doel".

2.2.4 Randvoorwaarden voor teamteaching in deze school

Uit onderzoek (Meirsschaut & Ruys, 2018) blijkt dat verschillende randvoorwaarden van belang zijn bij teamteaching en co-teaching, namelijk:

- professionalisering en ondersteuning
- vrij kiezen voor teamteaching
- een professionele klik
- communicatie en reflectie over visie en lespraktijk
- werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid
- tijd om te plannen en overleggen
- continuïteit in de samenwerking
- infrastructuur
- de leerlingen in de groep
- in dialoog met ouders en leerlingen
- successen vieren

Aanvullend op bovenstaande randvoorwaarden voegen we ook 'gedeeld leiderschap en zelfsturende teams' toe. We stellen nl. vast op basis van enkele cases in deze meervoudige gevalsstudie dat ook het aspect van 'gedeeld leiderschap en zelfsturende teams' een rol kan spelen in teamteaching.

De directie benadrukt hoe belangrijk bepaalde randvoorwaarden bij hen op school zijn om teamteaching te laten slagen. Ook in de gesprekken met leraren kwamen verschillende randvoorwaarden aan bod. We lichten hieronder toe op welke manier deze vorm krijgen in deze school.

Professionalisering en ondersteuning

Een aantal leraren die al samenwerkten volgden enkele jaren geleden **vorming** rond teamteaching, georganiseerd vanuit de pedagogische begeleidingsdienst. De directie heeft eveneens **literatuur** rond teamteaching bestudeerd om goed te kunnen inschatten wat het kon betekenen voor het onderwijs in haar school en om het verhaal van teamteaching ook degelijk te kunnen onderbouwen.

Op een bepaald moment, de meeste leraren waren toen al aan het teamteachen, werd er op een personeelsvergadering voorgesteld wat **teamteaching** is en welke **modellen** er bestaan. De leraren werden aangemoedigd om die uit te proberen. Ze bekeken welke modellen ze al deden en wat er nog meer kon. Dat overzicht van modellen geeft inspiratie over hoe je het kan doen, vindt de directie.

Wat de **ondersteuning** van teamteachers betreft, wordt er **op een zorgoverleg** aan elk duo of trio gevraagd 'Hoe loopt de samenwerking? Hoe pakken jullie het aan? Wat zie je zitten? Wat lukt er nog niet? Wie gaat er wat verder opvolgen?'. In het begin van teamteaching stelden de zorgcoördinatoren dit soort vragen nog niet, maar doorheen de jaren merkten ze dat het belangrijk is dat dit ter sprake komt opdat leraren het zorgoverleg met een goed gevoel verlaten. Teamteaching is ook onderwerp van gesprek tijdens het jaarlijks functioneringsgesprek van leraren met de directie. De **coachingsgesprekken** die de directie houdt doet ze sinds enkele jaren ook met de twee of drie leraren die teamteachen tegelijkertijd, waar ze vroeger elke leraar apart coachte. Richtvragen voor dit gesprek zijn: 'wat loopt er goed? Waarom denk je dat het goed loopt? Waarom denk je dat iets minder goed loopt? Wat zijn de uitdagingen?'. Daarnaast gaat het ook vaak over de evenwaardigheid tussen teamteachers, de manier waarop collega's hun lessen plannen en dat in hun agenda weergeven, het toepassen van de teamteachingsmodellen, het inzetten van de eigen talenten en die van collega's, het positieve effect van teamteaching voor de leerlingen, enzovoort. Ook de directie vindt het belangrijk om deze reflectiegesprekken te stimuleren.

Een jonge collega uit het team vertelt dat ze zich **als beginnende leraar goed opgevangen** heeft gevoeld door haar collega's. Ze kan met haar vragen terecht en weet dat ze er niet alleen voor staat.

Het is al gebeurd dat het moeilijk loopt tussen teamteachers. Dan worden die leraren extra begeleid, in eerste instantie door de directie en/of de zorgcoördinator, maar ook een pedagogisch begeleider werd al ingeroepen in het verleden. Zeker bij nieuwe duo's of in klasgroepen waar het niet gemakkelijk loopt, begeleidt de directie extra, door regelmatig langs te gaan en in gesprek te gaan met de teamteachers. Hier geeft de directie aan dat die coaching niet altijd eenvoudig is, maar

dat zij daar zelf ook uit leert. Het geeft haar bovendien voldoening wanneer het lukt om teamteachers terug in gesprek met elkaar te brengen.

De zorgcoördinatoren en de directie vinden voor het waarmaken van teamteaching steun bij elkaar. Ze zijn een klankbord voor elkaar. Over meer complexe vragen discussiëren ze in overleg en al doende leren ze van elkaar. Ze dragen samen de verantwoordelijkheid, o.a. over het begeleiden van leraren. Behalve de vorming door de pedagogische begeleiding, is er nog geen ondersteuning van buitenaf gebeurd, maar daar hebben ze ook nog niet naar gevraagd.

Vrij kiezen voor teamteaching

Uit de verhalen van leraren, zorgco's en directie blijkt dat de praktijk van teamteaching in deze school vrij organisch gegroeid is. Leraren kunnen zich geen moment herinneren waarop teamteaching opgelegd zou zijn voor iedereen. Geleidelijk aan werd er in alle klassen van kleuter- en lager onderwijs meer en meer samengewerkt. Ook de beslissing van enkele leraren om op een bepaald moment vorming te volgen gebeurde uit vrije keuze. De directie vindt het belangrijk om mensen vanuit goesting te laten kiezen. Ze gelooft in het olievlekprincipe.

Leraren geven aan dat het noodzakelijk is dat het hele team open staat voor teamteaching. Dat vraagt op zich wel wat tijd, zeker voor sommigen, om te wennen aan die nieuwe situatie. Toch zegt men ook wel dat er zeker ook leraren zijn (geweest) die liever alleen voor de klas staan dan met twee. Wanneer collega's zeggen liever alleen les te geven, heeft dat volgens enkele leraren vooral te maken met het feit dat het niet goed klikt tussen hen en hun duopartner en niet per se met teamteaching op zich (cf. Professionele klik tussen teamteachers).

Professionele klik tussen teamteachers

Leraren vertellen dat het samenwerken met een collega in het begin wat zoeken is. Soms loopt het eerst wat stroef, maar na een tijdje kan die match echt goed zijn. Het is wel belangrijk om **open te staan voor de samenwerking** en voor je partner en het een kans te willen geven. Zowel directie, zorgco's als leraren geven aan dat je ook moet willen **geloven dat 1 + 1 = 3,** dat je samen sterker staat. Collega's die daar niet in geloven, die maken teamteaching onmogelijk, maar dat betekent daarom niet dat zij in hun klas alleen een slechte leraar zijn, zo vindt de directie.

Collega's die goed samenwerken, zeggen over de **professionele klik**: "we hebben maar twee woorden nodig om elkaar te begrijpen, we denken allebei hetzelfde, we vullen elkaar mooi aan in onze talenten, mijn collega kent mij door en door". Voor de directie betekent een match dat collega's elkaars' leraarstijl aanvaarden en erkennen. Dat vraagt ook dat je als leraar inzicht hebt in je eigen competenties en talenten en in die van je collega's, zodat je die ook gericht kan inzetten en mekaar daarin aanvullen. Naast **complementaire talenten en competenties**, stelt de directie vast dat 'zin' hebben om met elkaar samen te werken een belangrijke reden is om collega's te matchen.

In juni wordt er met **het team gepuzzeld aan de samenstelling van duo's en trio's** voor het volgende schooljaar op basis van de beschikbare lestijden, leerlingengroepen en leraren. Leraren waarderen het dat ze de kans krijgen om hierin mee te denken, te zeggen welke samenwerking ze wel of niet zien zitten en dat er dan echt naar hen geluisterd wordt. Toen ze nog geen of minder inspraak in de puzzel hadden, werden er waarschijnlijk vaker 'foute matches' gemaakt, zo zeggen ze. Het is in

het verleden al gebeurd, volgens de leraren, dat het echt niet klikte in een duo, en dan gaat het ook echt niet. Ze vermoeden dat leraren sinds hun inspraak in het matchen van duo's zich ook meer mee verantwoordelijk voelen voor de goede afloop van een samenwerking, omdat ze zelf 'kiezen' voor een samenwerking.

De directie neemt de rol van bemiddelaar op in dergelijke gesprekken. Ze bewaakt dat er zo opbouwend mogelijk gecommuniceerd wordt. Het moet 'ok' kunnen zijn dat een leraar kiest om niet samen met een andere leraar in één klas te staan. Tijdens zo'n gesprek zijn er ook leraren die zeggen dat ze erg graag met die partner willen blijven samenwerken of er na enkele jaren apart 'nog een keer' mee willen samenwerken. Ook de zorgcoördinator vindt deze **open en eerlijke match-gesprekken** belangrijk, omdat je op die manier vermijdt dat er achteraf nog 'achter de rug' nagepraat moet worden. Dat klimaat van open en eerlijk spreken is niet altijd gemakkelijk (geweest), het is iets wat stap voor stap groeit in het team.

Wanneer er een leraar aangeworven moet worden, dan gaat het beleidsteam in gesprek met de leraar voor wie er een teamteacher gezocht wordt over het **'ideale' profiel van die nieuwe leraar**. Ze bespreken met welke talenten, expertise en competenties die van de leraar het best complementair aangevuld zou kunnen worden. Bovendien neemt die leraar ook actief deel aan het sollicitatiegesprek voor zijn/haar nieuwe collega.

Over deze puzzel geeft de directie verder nog aan dat het soms niet gemakkelijk is om alle puzzelstukjes van een team hun 'beste' plaats in teamteaching te geven. Dat is vooral omdat je daar met het gegeven van een bestaand team zit, met vaste benoemingen. De directie erkent ook dat een goeie klik tussen collega's in uitzonderlijke gevallen ook negatief kan uitdraaien, nl. wanneer een collega die zich niet hard wil inspannen voor zijn lessen en leerlingen een match zou vinden met een collega die daar ook zo over denkt. In zo'n geval versterken collega's elkaar in negativiteit, terwijl er toch een 'goeie klik' kan zijn.

Communicatie en reflectie over visie en lespraktijk

Communiceren over de lespraktijk is van belang zowel bij de voorbereiding en uitvoering van lessen als in de reflectie er op.

Ter **voorbereiding** van hun lessen samen overlopen teamteachers in het lager onderwijs de **weekplanning.** Ze bespreken de **doelen** en verdelen wie welke les verder uitwerkt. Wat ze afspreken over de planning leggen ze vast in hun gemeenschappelijke agenda. Ze bespreken hoe ze een les gaan aanpakken en wie welke rol opneemt, bv. wie de instructie geeft voor de grotere groep en wie daarna welke leerlingen in een kleiner groepje extra begeleidt. Leraren zeggen ook expliciet dat ze wisselen in wie welke rol opneemt. Teamteachers bereiden ook samen het zorgoverleg voor, bespreken leerlingen en maken rapporten op. Bij deeltijds teamteachen leggen ze de lessen vast voor de momenten dat de tweede leraar in de klas is. Een duo vertelt bv. dat ze de iets moeilijkere rekenlessen bewust inplannen op de momenten van teamteaching.

Twee teamteachende kleuterjuffen vertellen dat ze in hun voorbereidend overleg de thema's bepalen, vertrekkend vanuit de ontwikkelingsdoelen. Ze bekijken wat ze kunnen doen in het thema, zoeken materiaal op of werken iets uit. Ze bespreken ook observaties van kinderen en kleuren het kindvolgsysteem in. Ook het trio van leraren uit de observatiegroep bespreekt tijdens een wekelijks overleg de doelen en thema's van de komende periode, spreekt de themawoordenschat af en zoekt samen inspiratie in nieuw materiaal of vanuit de ideeën van de

kinderen. Daarna verdelen ze de taken voor de verdere uitwerking, en daarbij houden ze rekening met ieders talenten en voorkeuren. Niet alle overleg gebeurt vooraf, er wordt ook veel tijdens de dag besproken, bv. over nieuwe activiteiten of uitdagend materiaal, omdat die ideeën vaak al doende met de kinderen ontstaan.

Ook het **reflecteren** over de lespraktijk gebeurt vaak tussendoor, op het moment zelf. Wanneer collega's merken dat iets niet ideaal verloopt dan overleggen ze kort en sturen ze onmiddellijk bij. Wanneer teamteachers uit het lager onderwijs bij het bespreken van een les vaststellen dat een bepaald stuk leerstof niet zo vlot ging, dan plannen ze dat nog eens in of dan bespreken ze hoe ze het anders kunnen doen. In hun reflecties bespreken ze ook wat er goed gegaan is. Eén van de kleuterjuffen die we observeerden verwoordt heel duidelijk dat het kort afstemmen op de klasvloer heel waardevol is, omdat er ook veel op te merken is terwijl je bezig bent met leerlingen. Soms volstaat het om de aandacht van de collega's te trekken wanneer je iets ziet gebeuren in de klas en dan wordt dat achteraf samen besproken. Wanneer één van de collega's even weg moet, bv. naar het toilet, iets van materiaal halen, enzovoort, dan wordt ook snel tussendoor met elkaar afgesproken wie ondertussen het overzicht over de kinderen overneemt.

Naast het praten over de lespraktijk is ook het **gesprek over de samenwerking** belangrijk. Zowel leraren, zorgcoördinatoren als directie geven aan dat **open communicatie** dé belangrijkste voorwaarde is voor succesvol teamteachen. Toch wordt er waarschijnlijk niet in elk duo spontaan of regelmatig gesproken over hoe de samenwerking loopt. Het openlijk en snel durven uitspreken als je ergens mee zit, is niet eenvoudig, erkennen de zorgcoördinatoren en directie, bv. iets in de aanpak van een collega waar je het moeilijk mee hebt. Het kan helpen om vooraf goed te spreken over wat collega's van elkaar verwachten, bv. over het opnemen van bepaalde taken. Zeker wanneer de ene leraar voltijds in een klasgroep staat en de andere deeltijds, dan is het gesprek over een taakverdeling waar ieder zich goed bij voelt, nodig.

Zowel in het zorgoverleg als in coachingsgesprekken proberen directie en zorgcoördinatoren om leraren te ondersteunen in hun open communicatie en reflectie. Ze vinden het ook belangrijk om een open communicatie voor te leven in hoe zij op hun beurt samenwerken als beleidsteam. In een nieuw duo hebben de leraren zich voorgenomen om het elk overleg even te hebben over de samenwerking. Ze geloven dat het goed is om eventuele frustraties elke week te bespreken, omdat de frustraties dan waarschijnlijk ook klein genoeg en bespreekbaar blijven. Als je dat niet regelmatig doet, dan kan het op een bepaald moment wel eens echt ontploffen.

Werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid

De evolutie van teamteaching in deze school zit hem volgens de directie, de zorgco's en de leraren vooral op het aspect van samen verantwoordelijkheid nemen voor een klasgroep. Waar de 'zorgleraar' vroeger ging 'helpen' in de klas van de klasleraar, zijn er nu twee of meer klasleraren die samen verantwoordelijkheid nemen voor een klas. Twee kleuterjuffen die al meerdere schooljaren zo goed als voltijds teamteachen, geven aan dat het delen van die verantwoordelijkheid opgebouwd is met de jaren. Zeker bij een nieuwe samenwerking vraagt het eerst wat tijd van elke leraar om in die evenwaardigheid te groeien. De geobserveerde kleuterjuffen benoemen het als: 'iedereen heeft eindverantwoordelijkheid voor alles'.

Enkele leraren lager onderwijs die deeltijds teamteachen vinden het belangrijk dat zowel de voltijdse als de deeltijdse leraar allebei even 'verbonden' zijn aan hun klas. Volgens hen percipiëren

ook de leerlingen de voltijdse en de deeltijdse leraar als evenwaardige leraren, o.a. omdat ze de lessen samen voorbereid hebben en allebei goed op de hoogte zijn van wat er gebeurt in de klas. Toen er in de gesprekken met enkele kleuters uit de geobserveerde menggroep foto's van de drie kleuterjuffen getoond werden met de vraag 'wie is jullie juf?' namen enkele kleuters alle foto's en noemden de juffen bij naam.

Ook naar ouders en leerlingen toe (op oudercontacten, op infoavonden, op rapporten) communiceren teamteachers als een team. Volgens de leraren speelt de directie een belangrijke rol in het waarmaken van evenwaardigheid tussen collega's, bv. door steeds de beide leraren aan te spreken of te mailen over iets dat hun klas, hun leerlingen of die hun ouders aanbelangt. De directie vindt het zelf ook erg belangrijk om die evenwaardigheid te tonen door beide leraren vrij te maken voor een zorgoverleg over hun leerlingen. Ook in de schoolvisie is het samen verantwoordelijkheid dragen voor elk kind beklemtoond. Volgens de directie en de zorgco's vroeg het van hen en het team wat tijd om een mentaliteitswijziging door te maken, nl. om die evenwaardigheid tussen leraren echt op alle domeinen in de school waar te maken. Tegelijk geloven ze ook dat het vanuit evenwaardigheid tussen collega's fijner werken is voor elke leraar in het team. Ook bij het zoeken naar een nieuwe, geschikte duopartner blijken sommige leraren het aspect van evenwaardig te kunnen samenwerken, zeer belangrijk te vinden.

Het samen evenwaardig verantwoordelijkheid dragen voor een klas brengt met zich mee dat teamteachers bepaalde taken effectief allebei tegelijk of afwisselend opnemen, zoals het opvolgen van administratie, het communiceren met ouders, het leiden van een instructie, het begeleiden van een kringgesprek, het inrichten van het lokaal, het begeleiden van leerlingen, enzovoort. Volgens de directie ontstaan spanningen tussen teamteachers wanneer collega's een onevenwicht ervaren in het delen van taken en verantwoordelijkheden. Het zich evenwaardig voelen in de samenwerking is minder vanzelfsprekend in een samenwerking tussen een voltijdse en een deeltijdse leraar, dan wanneer je allebei even vaak voor die klasgroep staat.

Het vraagt wel wat van leraren om in een relatie van evenwaardigheid samen te werken, nl. dat je kan 'loslaten', zodat je collega ook echt zijn/haar verantwoordelijkheid kan opnemen. Leraren omschrijven het als 'erop vertrouwen dat je collega het even goed zal doen als jij'. De mate waarin teamteachers zich evenwaardig kunnen voelen in de samenwerking, bepaalt ook of iemand zich kwetsbaar durft opstellen naar zijn partner.

Tijd om te plannen en overleggen

De teamteachers in het kleuteronderwijs benutten de 2 uur beweging per week voor overleg. Het ene uur wordt gebruik voor overleg tussen teamteachers en het andere uur voor zorgoverleg waar zowel het duo of trio van klasleraren als de zorgcoördinator aan deelnemen. In het lager onderwijs krijgt elke klasgroep 1 uur muzische opvoeding per week van een andere leraar. Tijdens dat uur kunnen teamteachers overleggen. Daarnaast is er voor elke klasgroep ook 1 uur zorgoverleg per week, dat gebeurt tijdens het uur turen. Het is volgens dit team absoluut noodzakelijk dat het overleg mogelijk gemaakt en ingepland wordt. De directie beschouwt het structureel voorzien van overlegtijd van haar kant uit als een soort engagement vanuit het beleid.

De leraren kennen ook scholen waar het kindvrij uur voor leraren niet of niet altijd met overleg ingevuld wordt. Deze directie vindt het net belangrijk om een kindvrij uur te kunnen benutten voor een dergelijk overleg tussen collega's. Bovendien beseft ze dat leraren nog veel meer werken en

overleggen dan dat ene voorziene uur. Veel teamteachers blijven bv. langer op school om samen te kunnen overleggen. Daarnaast laten de nieuwe sociale media wel toe dat je samen werkt en toch niet samen op één locatie bent. Ook leraren en zorgco's geven aan dat één uur overleg per week niet volstaat. Ze spreken verder af tussendoor en delen ideeën, reflecties en materiaal, in de klas maar ook na schooltijd en dat via allerlei kanalen: telefoon, mail, sms, whatsapp en pinterest.

Continuïteit in de samenwerking

Deeltijdse teamteaching wordt ingezet op die plaats, in die klas of op dat moment waar ze het meeste nodig is. Dat maakt dat het aantal uren dat leraren teamteachen met bepaalde collega's kan wisselen doorheen een schooljaar.

Naarmate mensen langere tijd (meerdere schooljaren na elkaar) samenwerken, geraken ze beter op elkaar ingespeeld, zo zeggen leraren. Continuïteit kan ervoor zorgen dat mensen het gemakkelijker vinden om samen te werken, o.a. omdat ze dan al meer modellen van teamteaching kennen en weten wat er bij hun specifieke samenwerking het beste werkt. Hoe meer mensen ook samen voor de klas staan, hoe gemakkelijker ze tot een gevoel van evenwaardigheid komen, dat vinden leraren. Anderzijds kan het goed zijn om een aantal wijzigingen in duo's te doen, vooral wanneer het in één of enkele duo's moeilijk loopt.

Infrastructuur

In de groep van de jongste kleuters beschikken ze over 2 ruimtes met een deuropening (cf. observatieklas). Over de deuropening zeggen de kleuterjuffen dat een schuifdeur goed zou zijn zodat ze zich af en toe toch kunnen afsluiten van het lawaai uit de andere kring. Toch zou die deur meestal open blijven, zo zeggen ze. In de andere kleuterklassen gebeurden er nog geen infrastructuurwerken. Zij gebruiken wel de aanpalende gang om extra hoeken in de richten.

In verschillende klassen van het lager onderwijs maakten ze bv. plekjes om met een kleiner groepje te kunnen zitten en ook een plek om de hele groep samen te begeleiden. Soms kunnen ze ook nog een klein aanpalend lokaaltje of de ruimte in de gang gebruiken. Er wordt vaak, bijna de hele dag door, met banken geschoven om de beste klasopstelling te krijgen. De klassen van het 5e en 6e leerjaar zijn sinds verbouwingswerken tot één grote ruimte gemaakt.

Liefst zouden leraren lager onderwijs 2 ruime lokalen per klasgroep hebben met een grote tussendeur. Volgens de directie houden de kleine klasruimtes nu bepaalde leraren nog tegen om nog verder te gaan in teamteaching en bv. twee klasgroepen samen te laten smelten en voltijds met twee leraren te teamteachen. Ze erkent ook dat een grote, flexibel in te richten ruimte meer mogelijkheden biedt om te variëren in bv. modellen van teamteaching en didactische werkvormen. Net als in het kleuteronderwijs, blijft het wel belangrijk om af en toe ook één deel van de ruimte te kunnen afsluiten van lawaai of afleiding. Er zijn wel bouwplannen in de toekomst waar grotere ruimtes en tussendeuren de richtlijn zullen zijn.

De leerlingen in de groep

Lestijden worden in deze school voor teamteaching ingezet op basis van het aantal leerlingen dat nood heeft aan ondersteuning in een bepaalde groep of de complexiteit van die ondersteuningsnoden. Een klasgroep met verschillende anderstalige nieuwkomers met nood aan ondersteuning bij de taalontwikkeling is bv. een reden om voltijds teamteaching te organiseren voor die klas.

Volgens zorgco's en directie vraagt teamteaching van de kinderen enige flexibiliteit om met verschillende leraren tegelijk om te gaan in de klas. Bovendien moeten leerlingen wel om kunnen met de soms intensere leerervaring. Bij teamteaching gebeurt het dat er twee leraren tegelijk, in interactie met elkaar instructie geven. Het vraagt dat leerlingen op die momenten geconcentreerd blijven luisteren en omgaan met de prikkels die bv. verschillende werkvormen met zich meebrengen. Als dit in de hele school de manier van werken is, dan kunnen leerlingen dat wel omdat ze het gewoon worden, zo is de ervaring van het team. Het gebeurde in deze school nog niet dat kinderen hier echt niet mee om kunnen, zelfs niet bij kinderen die erg prikkelgevoelig zijn.

In de geobserveerde groep van jongste kleuters nemen de juffen zich wel voor om interactieve teamteaching in de menggroep enkel toe te passen zolang de groep niet te groot wordt. Als er in de loop van het schooljaar 60 kinderen zullen zitten, dan zullen ze misschien minder of niet meer met de hele groep het aanbod aan activiteiten toelichten, omdat de kleuters dan omwille van de grote groep te lang moeten wachten eer ze mogen kiezen.

In dialoog met ouders en leerlingen

De meeste teamteachers doen de oudercontacten samen in deze school. Wanneer leraren in meerdere klassen lesgeven, dan zorgen ze er voor dat de oudercontacten van de verschillende klassen op verschillende momenten gepland worden. Er zijn ook teamteachers die op oudercontacten van de ene klasgroep naar de andere verlopen, nl. om bij die gesprekken waar ze het liefst allebei met de ouders spreken, aanwezig te kunnen zijn. De infoavonden in september doen teamteachers samen. Ook het informele contact met ouders, bv. aan de schoolpoort gebeurt door allebei de leraren van een klasgroep.

Er is bij het introduceren van teamteaching geen officiële communicatie of infovergadering geweest waar het schoolteam de ouders heeft ingelicht over het feit dat leraren met twee of meer verantwoordelijk zijn voor een klasgroep. Het schoolteam kreeg hier nog geen vragen over van ouders. Het is vooral door in de communicatie op papier beide leraren te vermelden, door in de visie te spreken over het samen verantwoordelijk zijn, door alle leraren met hun foto aan hun klaslokaal te hangen en door op infomomenten en oudercontacten telkens met beide leraren beschikbaar te zijn, dat ouders dag in dag uit merken dat in deze school meerdere leraren samen verantwoordelijk zijn voor een klasgroep.

Samen successen vieren

De leraren erkennen dat het belangrijk is dat je als collega's ook informeel elkaar wat leert kennen. Een duo van teamteachers is bv. gestart door in de vakantie samen hun klas te schilderen. Het gebeurt wel eens dat er in de drukte van een schooldag te weinig tijd is om met een collega te

praten over hoe het gaat, bv. over zaken die niet met de school te maken hebben. Leraren geven verschillende voorbeelden van samen iets gaan eten of drinken na schooltijd, verjaardagstractaties, kerstfeestjes, enzovoort als manieren om de samenwerking 'te vieren'.

Gedeeld leiderschap en zelfsturende teams

De leraren geven aan dat de directie een belangrijke ondersteunende rol speelt in de manier waarop teamteaching vorm krijgt in deze school. Als het werkt op onze school, dan is dat mede dankzij de aanpak en steun van onze directie, vinden ze. Hiervan geven zij enkele voorbeelden. Ten eerste zorgt zij er in alle communicatie bewust voor dat alle leraren van een klasgroep vermeld of betrokken worden, wat erg belangrijk is om een gevoel van evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid tussen teamteachers te kunnen waarmaken. Leraren hebben ook het gevoel dat er in deze school zorgzaam wordt omgegaan met mensen, nl. met respect voor ieders' eigenheid. Wat erg belangrijk is, bv. bij het matchen van leraren in duo's. Nog een voorbeeld is de inspraak die leraren krijgen in de manier waarop teamteaching vorm krijgt in de school. Leraren vinden het fijn dat er echt naar hen geluisterd wordt, bv. wanneer ze zorgen hebben over een samenwerking met een collega of wanneer ze graag nog langer samenwerken met een collega. Bovendien hebben ze het gevoel dat hun directie erg betrokken is bij teamteaching en als directie ook echt deel uit maakt van het team.

2.2.5 Implicaties van teamteaching voor leerlingen op deze school

Uit onderzoek blijkt dat teamteaching verschillende implicaties kan hebben, zowel voor leerlingen, voor leraren als voor het schoolteam. Meer informatie hierover is terug te vinden in het eindrapport van de literatuurstudie 'Teamteaching: wat, waarom, hoe en met welke resultaten? (Meirsschaut & Ruys, 2017).

Het schoolteam van schoolcase 2 merkt dat teamteaching een aantal gevolgen heeft voor hun leerlingen. We geven hieronder weer wat leraren, zorgco's en directie ons vertelden.

Kwaliteitsvollere leerervaringen en een bredere basiszorg: leraren vinden dat hun leerlingen een rijker leeraanbod aangeboden krijgen, dankzij de intense samenwerking tussen leraren. **In de voorbereiding** kan de les invulling krijgen vanuit verschillende talenten, leraarstijlen en expertises, wat meer uitdagende lessen met rijker materiaal kan opleveren. Bij het deeltijds teamteachen worden de lessen ook zeer bewust ingepland, nl. die lessen waarvoor er twee leraren nodig zijn op momenten van teamteaching. Volgens de directie kan dat bewust plannen van een leerlijn in functie van teamteaching zorgen voor kwaliteitsvoller onderwijs, dan het 'slaafs' volgen van de volgorde volgens de methode.

Ook **tijdens de les** zelf kan het aanbod rijker worden. In het lager onderwijs bv. geeft teamteaching meer mogelijkheden om bepaalde werkvormen of technieken toe te passen, bv. in een techniekles van WERO, of om ervaringsgerichte leeruitstappen te doen. Leraren merken ook dat je de leertijd efficiënter kan benutten wanneer je die met twee leraren begeleidt. Voor bepaalde fasen in een les zijn namelijk niet de beide leraren nodig. Dan heeft één van beide de handen vrij om bv. het materiaal voor de volgende lesfase klaar te maken, zonder dat de leerlingen terwijl zitten te wachten. Ook de juffen van de jongste kleuters vinden dat ze dankzij teamteaching tot kwaliteitsvoller onderwijs komen: het is moeilijk om als leraar alleen zowel een leeraanbod te

bieden, activiteiten te begeleiden, kleuters te verzorgen en hun veiligheid te garanderen, zo zeggen ze. Met twee of meer moet je veel minder of niet de hele klas 'stilleggen' om bv. een pamper te verversen of een vraag van een ouder te beantwoorden. Zeker bij de kleuters valt ook op dat het meespelen door een leraar sterk bepaalt of er kleuters komen 'leren' bij een bepaalde activiteit en in welke mate ze tot kwaliteitsvol spel komen. Meer leraren in de klas betekent dus ook op meer plaatsen tegelijk kans op kwaliteitsvol leren. Bovendien vinden deze juffen dat ze dankzij teamteaching zelf een rijker taalmodel kunnen zijn voor de kleuters. Tijdens een interactie met de kleuters kunnen ze namelijk ook nog met elkaar in gesprek gaan en dus 'volwassenen'-taal toevoegen. Of ze spelen op elkaars' taalspel in en bouwen erop verder. Dit verrijkt het taalklimaat, wat nodig is gezien de zeer beperkte spraak van de meeste (vaak anderstalige) kleuters.[8] Ook bij de kleuterklassen biedt het samenwerken meer kansen om bv. een leeruitstap te doen met een kleinere groep, terwijl de andere leraar met de overige kleuters in de klas verder werkt. Bovendien zijn momenten van interactief teamteachen ook voor kleuters vaak zeer rijke leermomenten, omdat er twee leraren met elk hun leraarstijl elkaar aanvullen.

Zowel zorgco's, directie als leraren bevestigen dat de basiszorg in de klassen breder kan gemaakt worden door met meerdere leraren met het leren van een groep leerlingen bezig te zijn. Juf Sarah, juf Lina en juf Hilde vertellen dat ze als team meer zorg kunnen bieden in de klas en dus tegemoetkomen aan de behoeften van de kleuters. Ze vermoeden dat ze méér kinderen als verhoogde zorg of hoger zouden beschouwen, mochten ze alleen voor de klas staan. Tot slot vinden sommige leraren ook dat teamteaching ervoor kan zorgen dat er minder of geen onderwijstijd verloren gaat wanneer een leraar afwezig is, omdat die vaak kan vervangen worden door een collega-teamteacher die de leerlingen en hun leerproces al kent.

Betere aansluiting vinden bij het lesgebeuren: zorgco's en directie erkennen dat teamteaching ervoor zorgt dat leerlingen de les beter begrijpen door verschillende manieren van uitleg en dat ze ook meer kans hebben een leraar te vinden waar ze zich goed bij voelen. Het komt voor dat een kind een betere klik heeft met de ene dan met de andere leraar en dan is het fijn op bepaalde momenten dat een leerling ook bij die leraar terecht kan. Tijdens de observatie in de menggroep van jongste kleuters zien we hoe juf Hilde enkele kleuters zo veel mogelijk bij de activiteit probeert te betrekken door ze op schoot te nemen, even bij naam te noemen, oogcontact te maken of door iets te herhalen, terwijl juf Sarah de instructie voor de groep geeft. Achteraf vertellen de kleuterjuffen ons dat dit soort ondersteuning ervoor zorgt dat meer kinderen meer opnemen van een activiteit. Ze vinden het ook positief dat de kleuters uit drie leraren met drie persoonlijkheden kunnen kiezen, wanneer het gaat om het zich goed kunnen voelen bij iemand.

Leerlingen leren meer en sneller en er is een impact op de leerresultaten: directie en zorgco's menen dat leerlingen sneller en meer leren doordat je via teamteaching meer of beter kan aansluiten op het leerniveau van een leerling. Op niveau van de kleuters vinden ze mooie resultaten voor taalontwikkeling op een taaltest. De zorgcoördinator van het kleuter vermoedt dat dit toe te schrijven is aan het feit dat de verschillende kleuterjuffen in de verschillende klassen in onderlinge afspraak elk actief werken aan andere taalprincipes, wat de taalontwikkeling uitdaagt. De directie gelooft ook dat teamteaching een impact kan hebben op de resultaten van leerlingen. Objectieve cijfers hebben ze hiervoor nog niet verzameld.

[8] Het fenomeen dat kinderen taal leren door volwassenen 'af te luisteren' is ook in de literatuur rond taalontwikkeling omschrijven onder het begrip 'overhearing'. Zie o.a. Boderé, A., & Jaspaert, K. (2016). Six-year-olds' learning of novel words through addressed and overheard speech. Journal of Child Language, 1-29. doi:10.1017/S0305000916000465; Akhtar, N. (2005). The robustness of learning through overhearing. Developmental Science, 8(2), 199-209. doi:10.1111/j.1467-7687.2005.00406.x

Verhoogde betrokkenheid, motivatie en beter gedrag: leraren en zorgco's vinden dat er sneller en beter kan ingegrepen worden wanneer leerlingen probleemgedrag stellen. Met twee lukt het om de hele klas verder te laten werken met de ene leraar terwijl de andere in gesprek gaat met de leerling die het moeilijk heeft. Het moeilijke gedrag van verschillende leerlingen legde in het verleden te vaak de turnles lam voor de hele klas. Ook hier was het kunnen omgaan met storend gedrag van kinderen een reden om voor teamteaching te kiezen, zo vertelt de directie. Bovendien is het bij een bepaalde gebeurtenis of na ongepast gedrag ook belangrijk voor het welbevinden van de leerling om hier vrij snel te kunnen over praten. Dat is voor die leerling op dat moment trouwens ook een waardevol leermoment naar de sociaal-emotionele ontwikkeling toe, vindt de directie. Het kan ook fijn zijn voor de leerling om met een 'eigen leraar' te kunnen spreken, i.p.v. met een zorgco of directie die verder van die leerling af staat. Als er zoiets gebeurt in een klas met maar één leraar moet een leerling (en leraar) die negatieve gevoelens vaak 'ophouden' tot er tijd is voor een gesprek. Leraren geven ook aan dat sommige leerlingen beter of langer geconcentreerd werken wanneer ze regelmatig kort aandacht krijgen van een leraar. Met twee leraren is dat veel beter mogelijk, waardoor deze leerlingen ook beter betrokken blijven bij de les. Sommige leraren vinden dat teamteaching ervoor kan zorgen dat leerlingen leren om zelfstandiger te werken. Tegelijk zien ze hier een valkuil in, nl. dat je met twee leraren te snel zou ingaan op vragen om hulp, wat dan weer negatief is voor die zelfstandigheid.

De kleuterjuffen uit de geobserveerde menggroep vertellen dat het voor sommige kinderen extra moeilijk is om in een grote groep (tot 60 kleuters) stil te blijven zitten en betrokken te blijven bij een activiteit. Net daarom overwegen ze om bv. een kringgesprek minder met de grote menggroep te doen van zodra deze groep te groot zou worden. Tegelijk vinden deze juffen het positief dat de kleuters de samenwerking tussen hun drie juffen als een voorbeeld te zien krijgen.

Meer kansen tot interactie en individuele begeleiding: de kleuterjuffen vertellen dat het met twee voor de klas lukt om één of enkele kleuters bij de start van de dag even op te vangen of te troosten bij het afscheid van de ouders. Bovendien zijn er verschillende kinderen die uit een moeilijke thuissituatie 'met een rugzakje vol problemen' naar de klas komen. Zo'n kind heeft het nodig om af en toe eens echt individuele aandacht te krijgen, een knuffel of even op de schoot bij één van de juffen te zitten. Ook in het lager onderwijs ondervinden leraren dat sommige leerlingen zo deugd hebben van individuele aandacht, een knuffel of een pluim.

De kleuterjuffen uit de geobserveerde kleutergroep stellen vast dat ze vaker gericht kunnen gaan spelen met kinderen die zelf bijna nooit voor een begeleide activiteit kiezen. Ook in de kleuterklassen met twee leraren merken ze dat ze dubbel zoveel spreekkansen kunnen creëren, wat zeker bij de anderstalige kleuters van groot belang is. Ze moeten ook minder lang wachten op een reactie van de juf. In het lager onderwijs zien ze de extra spreek-, leer- en instructiekansen ook als een positief gevolg van teamteaching. Leraren en directie benoemen de kans om heel snel feedback te geven als een bijkomend waardevol gevolg. Met twee of meer leraren rondlopen in de klas zorgt ervoor dat je veel korter op de bal kan spelen en leerlingen bijsturen in hun leerproces waar nodig. Daaruit leert een leerling veel meer dan wanneer hij/zij pas twee dagen na het invullen een verbeterd oefenblad terugkrijgt.

Zowel leraren, zorgco's als directie vinden dat teamteaching zeker kansen biedt om ook sterkere leerlingen met nood aan uitdaging te bieden wat ze nodig hebben. Tegelijk geven ze ook toe dat er in hun klassen vooral leerlingen zitten die extra ondersteuning nodig hebben om de doelen te kunnen halen, wat het gevaar inhoudt dat de sterkere leerlingen vaker op hun honger blijven zitten. Hier willen ze blijvend aandacht voor hebben.

Onderwijsbehoeften van leerlingen beter ingevuld: dit positieve gevolg hangt duidelijk samen met het item van hierboven, nl. dat je via teamteaching meer kansen tot individuele interactie en begeleiding kan bieden. Daarbij aanvullend zeggen zowel zorgco's, leraren als directie dat ze dankzij teamteaching beter kunnen inspelen op de diverse noden van de leerlingen in deze school, bv. bij kinderen die ondersteuning nodig hebben om gepast gedrag te stellen (zie ook ***Verhoogde betrokkenheid, motivatie en beter gedrag***). Het is al gebeurd dat een kind met weinig of geen schoolervaring in een eerste leerjaar tijdelijk één op één begeleiding nodig had om te kunnen leren in de klas. Dan is een collega die voor een bepaalde periode als 'ondersteuner' optreedt t.a.v. dat kind zeer waardevol. Leraren vinden sterk aan teamteaching dat ze **beter kunnen differentiëren** in hun begeleiding van kinderen, zowel differentiatie naar onder als naar boven toe.

Enkele kleuterjuffen vinden dat ze door met twee verantwoordelijk te zijn voor de groep **hun kleuters ook beter kennen** en meer oog hebben voor alle kinderen. Het observatiesysteem dat ze samen uitwerkten en uitvoeren speelt hierin een rol. Ook door meer individueel contact met elke kleuter en door met twee paar ogen naar dezelfde kinderen te kijken, wordt hun beeld scherper. Directie en zorgco's beamen dit en zeggen hierover dat je met twee anders kijkt naar kinderen en elkaar kan aanvullen in je observaties. Vooral het gesprek tussen collega's over hun observaties kan het beeld verrijken. Ook juf Hilde, juf Sarah en juf Lina delen hun observaties en vinden het net een meerwaarde dat ze elk andere dingen zien bij een kind. Vooral de dialoog of discussie over hoe ze hun observaties interpreteren vinden ze waardevol. Bovendien zeggen zowel leraren, zorgco's als directie dat je als leraar vaker in de rol van observator kan kruipen wanneer je met twee collega's voor een zelfde groep staat.

Inclusie, leerlingen horen erbij: de herwerkte SES-ondersteuning, nl. zorg in de klas i.p.v. buiten de klas, zorgt ervoor dat leerlingen het gevoel hebben erbij te horen, zeggen zorgco's en directie. Het geeft kinderen volgens hen ook voldoening om te weten dat ze aan dezelfde doelen werken, weliswaar elk op zijn niveau of manier. Het heeft als gevolg dat er minder kinderen 'uit de boot vallen'. Ook één van de kleuterjuffen die we observeerden geeft aan dat zorg uit de klas stigmatiserend kan zijn voor een kleuter, nl. dat je iets niet kan. Zorg in de klas via een extra leraar komt volgens haar ook ten goede aan veel meer kinderen dan wanneer die zelfde leraar zorg uit de klas met een klein groepje kinderen biedt. Ook in het lager onderwijs gaan leraren zorgzaam om met het groeperen van kinderen volgens hun kunnen om niet te stigmatiseren. Waar mogelijk worden leerlingen die het nodig hebben subtiel extra opgevolgd in de klas, zonder dat ze per se steeds allemaal bij elkaar moeten gaan zitten. Leraren wisselen ook voortdurend in de rol van ondersteuner, om te vermijden dat ze gezien worden als de juf van 'de zwakke kindjes'.

Verwarring over tot welke leraar leerlingen zich moeten richten: leraren vinden niet dat het voor leerlingen verwarrend is bij teamteaching om te weten tot welke leraar ze zich moeten richten. Ze erkennen wel dat het streven naar een gevoel van evenwaardigheid tussen collega's hiervoor belangrijk is. Als dat er niet is, dan kan het zijn dat kinderen niet goed weten of ze zich wel tot allebei de leraren kunnen wenden met hun vragen. De kleuterjuffen uit de observatieklas stellen wel vast dat bepaalde kleuters zich eerder tot één van de juffen gaan richten, voornamelijk de juf die hen de eerste schooldag heeft opgevangen, maar dat hoeft op zich geen probleem te zijn.

Teveel achtergrondlawaai in de klas is voor bepaalde leerlingen storend: volgens enkele leraren heeft eventueel lawaai vooral te maken met het soort werkvorm dat je toepast, bv. zelfstandig en begeleid werk in groepjes die dicht op elkaar zitten. Het kan moeilijk zijn voor leerlingen wanneer in een zelfde ruimte bv. luidop gelezen wordt en tegelijk rekensommen moeten gemaakt worden. Volgens de directie hangt dit negatieve effect samen met de grootte van de ruimte. In de

kleuterklas hebben ze niet het gevoel dat de kleuters gestoord worden door lawaai uit andere hoeken of uit de andere kring. Mogelijk zijn het eerder de leraren die last hebben van het achtergrondlawaai, dat vermoedt de zorgcoördinator.

2.2.6 Implicaties van teamteaching voor leraren in deze school

De leraren, directie en zorgco's benoemden een aantal gevolgen van teamteaching voor leraren. We lichten ze hieronder één voor één toe.

Professionele groei van leraren: volgens de directie en de zorgco's zorgt de samenwerking in teamteaching er in hun school voor dat leraren vaardiger worden in het samenwerken en communiceren, zowel met elkaar als ook met leerlingen en ouders. Bovendien zorgt de match tussen leraren met een verschillende expertise dat ze ook echt van elkaar leren. Juf Hilde, juf Lina en juf Sarah vertellen ook dat je vooral veel van elkaar leert, zowel bewust als onbewust door samen in een zelfde ruimte bezig te zijn. Het zien van de aanpak van je collega en de reactie van de kleuters op die aanpak is zeer leerrijk. Ze vinden dat je hieruit sneller of meer leert dan wanneer je een collega in de leraarskamer hoort vertellen over zijn aanpak.

Ook in een fijne samenwerking van co-teaching, nl. tussen een klasleraar en een ondersteuner van het ondersteuningsnetwerk in deze school, stelt de directie vast dat leraren geïnspireerd geraken en dat ondersteuner en leraar van elkaar leren.

Leraren vinden dat ***de combinatie van talenten en expertises versterkend werkt***, omdat collega's elkaar kunnen aanvullen in waar ze goed of minder goed in zijn. Daarnaast vinden leraren ook dat de samenwerking er voor zorgt dat je je kan verdiepen of specialiseren in je eigen talent, terwijl je collega dat ook doet in die talenten die complementair zijn aan die van jou. Volgens de zorgco's en directie heeft teamteaching als positief gevolg dat leraren hun eigen talenten en die van collega's beter hebben leren kennen. Daardoor kunnen die ook beter ingezet worden. Sommigen voelen zich sterker, bv. op een zorgoverleg, wanneer ze als team kunnen spreken over een leerling of aanpak in de klas. Leraren zeggen ook dat ze zich samen zekerder voelen, bv. om te oordelen over de leervooruitgang van een leerling, omdat ze dit samen doorgesproken hebben en samen de verantwoordelijkheid dragen. Volgens de directie hebben leraren samen het gevoel dat ze het aankunnen.

Kwaliteitsverbetering van de lessen: leraren, zorgco's en directie zien heel wat positieve gevolgen van teamteaching voor de kwaliteit van lessen. We beschreven deze al onder '*kwaliteitsvollere leerervaringen*', bij 5. Implicaties voor leerlingen.

Gevoel van ondersteuning: volgens verschillende leraren maakt de gedeelde verantwoordelijkheid dat leraren ook rustiger voor de klas staan, wat zowel positief is voor zichzelf als voor de leerlingen. Ze vinden ook steun bij elkaar op moeilijkere momenten of dagen. Collega's nemen soms tijdelijk wat meer verantwoordelijkheid op om hun teamteachingspartner wat te sparen wanneer die in een moeilijke persoonlijke situatie zit. Dat is fijn als leraar en dat zorgt ook voor een stabieler, positief klasklimaat. Het maakt ook dat collega's minder snel thuis blijven bij ziekte, omdat ze weten dat ze er niet alleen voor staan. Ook de directie en zorgco's stellen vast dat leraren het haalbaarder vinden met twee voor de klas, dat ze het langer of beter zien zitten. Zij geloven ook dat teamteachers ook elkaars mentor kunnen zijn en bv. er kunnen voor zorgen dat jonge leraren minder snel afhaken in onderwijs. Op die manier wordt ook een stuk van de aanvangsbegeleiding van nieuwe leraren binnen het teamteachingsduo opgenomen in deze school. Volgens de directie

heeft het samen voor de klas staan met een collega waarmee het klikt ook een positief effect op het werkplezier van haar leraren. De kleuterjuffen die we observeerden vinden ook dat het voor hen haalbaarder is om de werklast bv. naar administratie en voorbereidingen te verdelen onder hun drieën.

Het is in het verleden ook al eens gebeurd dat collega's elkaar niet positief versterken maar met negativiteit besmetten. Dan is het niet gemakkelijk als directie om die collega's hiervan bewust te maken en daarin bij te sturen, net omdat ze elkaar ondersteunen in die negativiteit.

Toename in reflectieve dialoog: volgens leraren, directie en zorgco's doet teamteaching je meer praten en reflecteren over je lespraktijk, wat positief is. Als je alleen staat zal je waarschijnlijk minder snel praten over lesmomenten die niet goed zijn uitgedraaid, terwijl je met twee onmiddellijk samen uitzoekt waarom iets wel of niet goed gelukt is en hoe je kan bijsturen. Ook de teamteachers uit de menggroep van jongste kleuters zeggen dat ze samen voortdurend overleggen en discussiëren over wat ze in de klas doen of zien gebeuren. Die gesprekken prikkelen hen om verder na te denken. Ze vinden het interessant om verschillende perspectieven uit te wisselen en dan samen tot een besluit te komen.

Twijfel over capaciteiten om alleen voor de klas te staan: één leraar merkt wel op dat het erg raar zou zijn om opnieuw alleen voor een klas te staan, omdat ze het nu zo gewoon zijn van het samen te doen.

Verlies van identiteit, individualiteit en autonomie om alleen beslissingen te nemen of keuzes te maken: volgens de directie maakt een goede samenwerking net dat mensen nog meer naar buiten kunnen komen vanuit hun eigen identiteit. Evenmin ervaren juf Lina, juf Sarah en juf Hilde de samenwerking als een verlies van hun eigenheid.

Spanningen tussen teamteachers: zowel leraren, zorgco's als directie kunnen zich voorstellen dat er spanningen opleven tussen teamteachers wanneer het niet goed klikt. Die spanningen zullen volgens hen op één of andere manier ook afstralen op de klaswerking en dus op de leerlingen.

Toenemende tijdsinvestering: de directie benoemt dat het noodzakelijke overleg tussen teamteachers maakt dat teamteaching 'gezamenlijke' tijd vraagt van leraren. Waar je als leraar alleen vooral thuis achter je bureau tijd investeert in het voorbereiden en reflecteren over, doe je dat als teamteacher samen met je partner, soms bij elkaar in één ruimte maar soms ook vanop afstand.

Het is zeer ***intens om steeds met een collega in de klas te staan****:* zorgco's en directie stellen vast dat er in hun team zowel leraren zijn die teamteaching intens vinden en af en toe blij zijn om ook alleen voor de klas te staan, als leraren die het liefst altijd samen met een collega lesgeven.

Meer mogelijkheden om contact te leggen met ouders: enkele leraren stellen vast dat ze dankzij teamteaching meer tijd hebben om ouders te woord te staan, bv. bij de start van een lesdag. Het maakt ook dat ze de ouders van hun leerlingen beter leren kennen.

2.2.7 Implicaties van teamteaching voor deze school als organisatie

Leraren vinden dat hun **team** erg **sterk aan elkaar hangt** dankzij teamteaching. In deze school kan je niet op je eiland zitten. Mensen houden voortdurend rekening met elkaar. Volgens directie heeft het verhaal van teamteaching in de klassen ook gevolgen **op niveau van het schoolteam en**

schoolbeleid, nl. dat er ook daar **naar samenwerking en het delen van verantwoordelijkheden wordt gestreefd**. Bovendien zijn mensen het gewoon om hun materiaal te delen met hun teamteachers en delen dat daarom ook veel sneller binnen het volledige schoolteam (en mogelijk zelfs buiten de school). Die **deelcultuur** draagt op zich bij aan de kwaliteit van het onderwijs dat dit team kan bieden, zo geloven directie en zorgco's.

2.2.8 Relaties tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen/implicaties

Het spreekt voor zich dat alle randvoorwaarden van teamteaching zoals beschreven onder paragraaf 2.2.4, op de één of andere manier verband houden met de positieve en negatieve gevolgen voor leerlingen, leraren en het schoolteam en/of met de manier waarom teamteaching vorm krijgt in een school. Om herhaling vanuit vorige paragrafen te vermijden, beschrijven we hieronder enkel die relaties tussen randvoorwaarden en implicaties of tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen die expliciet door betrokkenen in het onderzoek benoemd werden.

Het **storend effect van achtergrondlawaai** voor leerlingen (en leraren) hangt vooral sterk samen met de grootte van de beschikbare **infrastructuur** en de mogelijkheid om ruimtes tijdelijk af te sluiten van het geluid.

Het **aantal leerlingen in de groep** houdt verband met het **gedrag en de betrokkenheid** van leerlingen bij de lesactiviteiten. De kleuterjuffen uit de geobserveerde menggroep vertellen dat het voor sommige kinderen extra moeilijk is om in een grote groep (tot 60 kleuters) stil te blijven zitten en betrokken te blijven bij een activiteit. Net daarom overwegen ze om bv. een kringgesprek minder met de grote menggroep te doen van zodra deze groep te groot zou worden.

Als het niet goed loopt tussen teamteachers, als het niet **professioneel klikt** en ze komen niet tot een **relatie van evenwaardigheid**, dan kan dit zoveel spanningen geven die ook voelbaar zijn voor de leerlingen. Dan verdwijnen alle mogelijke **positieve gevolgen** van teamteaching voor de leerlingen in het niets. Bovendien is er meer kans dat **leerlingen niet goed weten tot welke leraar zich kunnen richten** met hun vragen, wanneer er onvoldoende **evenwaardigheid** is tussen de teamteachers is.

Als het **professioneel klikt** tussen leraren en ze zijn zo gematcht dat ze elkaar complementair kunnen aanvullen in talenten en expertises, dan werkt dat versterkend. De sterke kanten van leraren komen dan nog beter tot hun recht en dat levert **kwaliteitsvollere lessen** op voor de leerlingen.

Leraren leren **de noden van hun leerlingen** veel **beter kennen** wanneer ze teamteachen, op voorwaarde dat ze ook samen **communiceren, reflecteren en discussiëren** over wat zij geobserveerd hebben.

2.3 Schoolcase 3

2.3.1 Achtergrondinformatie van de case

Op deze school begon men vijf jaar geleden voor het eerst met teamteaching bij de jongste kleuters (schooljaar 2012-2013). Ondertussen is er in bijna elk leerjaar een vorm van teamteaching. Naast teamteaching tussen klasleraren gebeurt er ook co-teaching, waarbij een zorgleraar enkele uren per week in de klas komt om samen te werken met leerlingen en klasleraar(en). In deze school is elke zorgleraar tegelijk ook de aanstuurder van een mini-team van klasleraren en wordt deze zorgleraar een 'teamcoach' genoemd. We zullen in dit rapport dan ook spreken over een teamcoach.

Met een leerlingenpopulatie voor het kleuter en lager onderwijs in de range van 500 tot 1000 leerlingen (telling op 1 februari 2016) is dit een grote basisschool. 10% daarvan tikt aan op één van de gelijke kansen-indicatoren (opleiding moeder, schooltoelage en thuistaal). Ongeveer zes jaar geleden werd er voor de kleuters een nieuw gebouw gezet waarbij er al aanpassingen gebeurden aan de infrastructuur met het oog op teamteaching (cf. infra). In de loop der jaren gebeurden er nog verbouwingen, waaronder het uitbreken van een muur tussen twee aanpalende klassen en het voorzien van een schuifdeur tussen twee klassen.

Historiek van teamteaching in deze school

Een zestal jaar geleden kreeg deze school extra middelen voor een nieuw schoolgebouw voor de kleuters, wegens een capaciteitsverhoging. Naar aanleiding van een gesprek over de bouwplannen polste de directie bij een aantal leraren naar hun bereidheid om intens samen te werken onder de vorm van teamteaching. Twee kleuterleraren wilden die uitdaging aan gaan. Ze zagen het als een kans om iets nieuws uit te proberen. *"Wat nieuw is dat schrikt ons niet af. Ik dacht: laten we het uitproberen en we zien wel."*, vertelt één van hen. Wat de infrastructuur betreft, vroeg het heel wat overredingskracht van de directie om de bouwheer te overtuigen van de teamteachingsplannen. De oorspronkelijke bouwplannen werden uiteindelijk toch gewijzigd en van 2 aparte klasruimtes werd er één grote ruimte gemaakt. Met vallen en opstaan gingen de leraren aan de slag. Zo legden ze in schooljaar 2012-2013 de basis voor het teamteachingsverhaal van deze school. Die eerste jaren waren de twee kleuterleraren van de jongste kleuters de enige teamteachers op school. Na twee schooljaren namen twee andere leraren de fakkel over en namen de leraren van het pioniersduo een andere opdracht op: de ene startte als zorgcoördinator, de andere ging teamteachen bij de oudste kleuters. Zo kreeg teamteaching langzaamaan vorm in het volledige kleuteronderwijs.

Op het einde van schooljaar 2015-2016 kreeg het experiment uitbreiding naar het lager onderwijs. Toen het directieteam duidelijk maakte dat verschillende vormen van samenwerking tussen leraren mogelijk waren, vroegen twee leraren van het 5e leerjaar of ze het volgende schooljaar samen in teamteaching mochten starten met hun twee klasgroepen. In die vakantieperiode werd de tussenmuur tussen hun klasruimtes uitgebroken. Ook al was hun vraag naar samenwerking er op eigen initiatief gekomen, toch zaten de leraren van het 5e leerjaar met veel twijfels in de voorbereiding van hun eerste schooljaar samen. De ruggensteun of 'lichte dwang' vanuit de directie was nodig om hen effectief te laten starten. Ondertussen werkt dit duo al twee schooljaren lang in teamteaching.

In diezelfde periode probeerden ook twee collega's uit het vierde leerjaar hoe ze via teamteaching konden samenwerken. Dit experiment stopte na één schooljaar. Volgens de directie vonden de collega's het moeilijk om ten volle samen te werken en bleef de tussendeur tussen de twee klassen nog teveel gesloten.

Toen de leerlingen uit de teamteachingsgroep van het 5e leerjaar doorstroomden naar het volgende leerjaar, kregen de leraren van het 6e leerjaar de vraag om ook na te denken over een mogelijke samenwerkingsvorm. Het directieteam vond het belangrijk dat de aangeleerde vaardigheden naar zelfstandig werken, plannen en leren een vervolg zouden krijgen in het 6e leerjaar. Voltijdse teamteaching tussen 2 leraren voor een dubbele klasgroep, zoals gebeurde in het 5e leerjaar, zagen de leraren van het 6e leerjaar zich niet doen. Op aansturen van het directieteam bedachten zij een samenwerkingsvorm die ze wel zagen zitten. Na veel gepuzzel en overleg startten zij dit schooljaar (2017-2018) met een systeem waarbij ze afwisselend een week les geven elk in de eigen klasgroep en een week met de vier klasgroepen – vier leraren en een teamcoach – samenwerken onder een eigen vorm van parallel teamteachen (cf. infra).

Gelijklopend met deze verschillende experimenten met teamteaching, zocht men in dit schoolteam ook naar manieren om de zorg beter te organiseren. Men probeerde differentiatie via een vier-sporenbeleid in de klas waar te maken door de ondersteuning door de teamcoach (voorheen de zorgleraar) veel meer in de klas te laten gebeuren i.p.v. leerlingen uit de klas te halen. Er werden mini-teams gevormd van alle klasleraren van een zelfde leerjaar en hier werd telkens een teamcoach aan verbonden. Geleidelijk aan kwamen de teamcoaches meer en meer in de klas ondersteunen en kreeg dus ook co-teaching een plaats binnen de schoolwerking. Als onderdeel van het viersporenbeleid wordt er ondertussen in elke klas van het lager onderwijs in meer of mindere mate gewerkt met de 'planning van leeractiviteiten door de leerlingen zelf'. Dit betekent dat een aantal lestijden per week besteed worden aan opdrachten die de leerlingen naar eigen keuze kunnen inplannen en maken. Afhankelijk van de leeftijd en mogelijkheden van de leerlingen plannen zij dit soort werk voor een halve dag, een dag en tot een week ver. Aanvullend op die momenten van zelfstandig werk kunnen leerlingen kiezen om bepaalde instructielessen, die horen bij de opdrachten, al dan niet te volgen.

De bovenstaande veranderingen passen allemaal in een breder toekomstplan van de school om de huidige onderwijsorganisatie aan te passen aan het onderwijs van de toekomst. Aan dat plan werken directies en leraren al enkele jaren. Het kreeg o.a. zichtbaarheid in de visie van de school.

Teamteaching in de schoolvisie

Het schoolteam ziet in teamteaching een middel om te werken aan onderwijs op maat en de drie hoofddoelstellingen van de school waar te maken, nl.: autonomie, verbondenheid en competentie (Deci & Ryan, 2002). We vinden dan ook verschillende directe en indirecte verwijzingen naar teamteaching terug in de verschillende visieteksten van de school. Teamteaching wordt hierin gedefinieerd als: *"verschillende leraren werken als gelijkwaardige partners samen om zoveel mogelijk kinderen de doelstellingen van een les of een lessenpakket te laten halen."* De nadruk in de omschrijving ligt op het samen nadenken en uitwerken van een rijk en passend aanbod voor de kinderen. Men schrijft ook dat het voortdurend overleggen en evalueren hiertoe een voorwaarde is. Volgende voordelen van teamteaching worden letterlijk benoemd: het biedt kansen om kinderen gericht te observeren, om over de leeftijden heen te werken en om taken onder leraren te 'delen'; het houdt verwachtingen hoger; het zorgt voor meer overleg tussen leraren; het maakt

dat specifieke onderwijsbehoeften beter ingevuld worden bv. via individuele leertrajecten; het zorgt voor een rijker leeraanbod en meer verschillende groeperingsvormen; het helpt leraren om beter om te gaan met probleemgedrag in de klas; leerlingen hebben meer kans om een leraar vinden waarmee het klikt en krijgen een voorbeeld van samenwerking te zien.

Ook in de omschrijving van de visie op zorg verwijzen verschillende kernwoorden naar redenen om te starten met teamteaching (zoals: inclusie, een prachtige en krachtige leer- en leefomgeving, 'leer'kracht, differentiatie, diversiteit) en naar randvoorwaarden om teamteaching succesvol te maken (communicatie, ouders). Over 'differentiatie' staat er o.a. dat deze verschillende vormen kan aannemen, afhankelijk van de betrokken klasgroep en klasleraar. 'Co-teaching' is de manier om de differentiatie waar te maken, nl. de teamcoach of parallelleraren uit enkele klassen die samenwerken en zo verschillende activiteiten tegelijkertijd kunnen aanbieden.

2.3.2 Verschijningsvormen van teamteaching

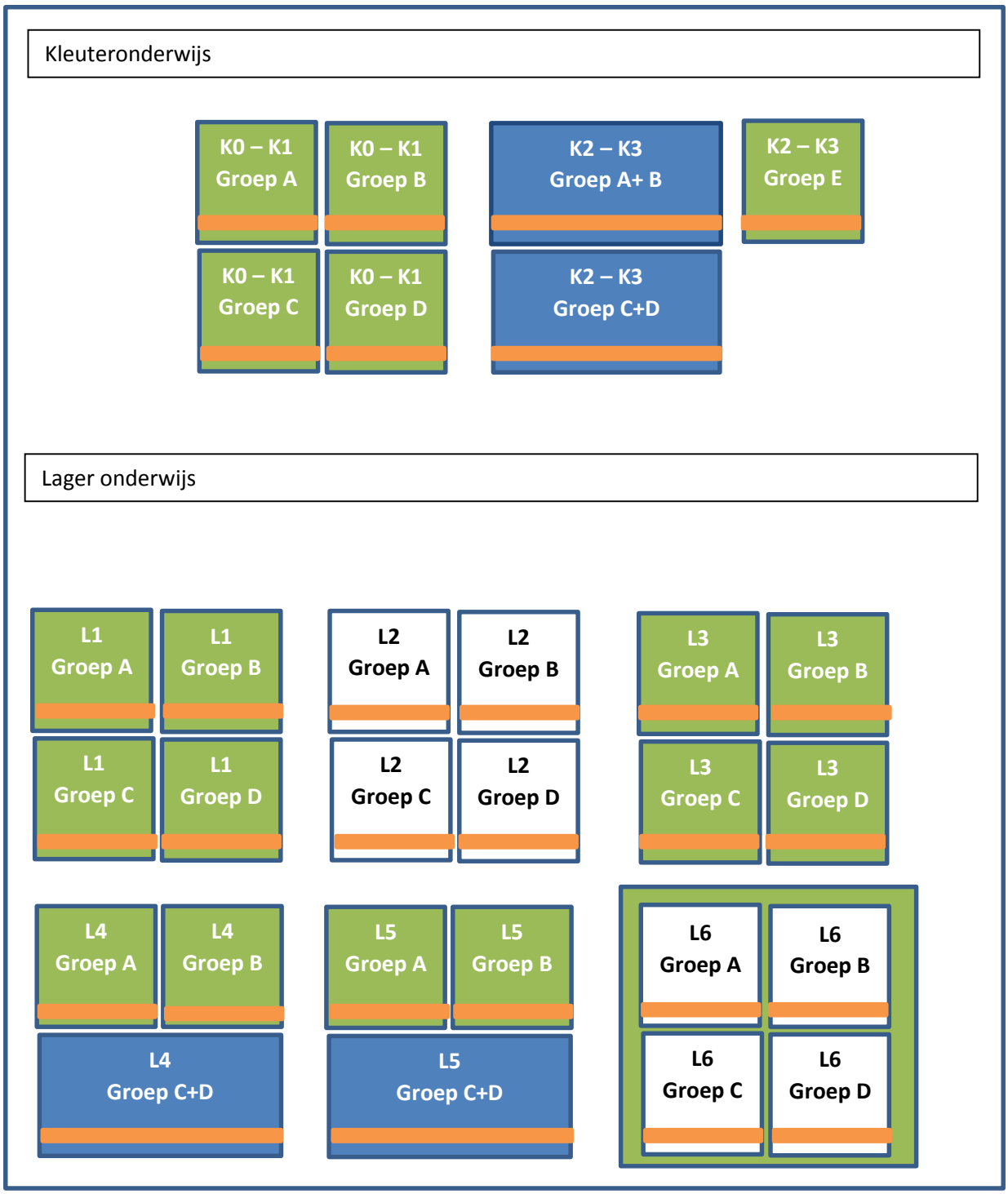
Hoe krijgt teamteaching vorm in deze school (schooljaar 2017-2018)?

De **kleuters** in deze school zijn gegroepeerd in twee leeftijdsgroepen, nl. jongste (2,5 tot 4 jaar) en oudste kleuters (4 tot 6 jaar). Er zijn vier klasgroepen van jongste kleuters. Deze vier groepen werken eerder sporadisch samen in teamteaching, bv. op vrijdag organiseren ze soms ateliers met de turnzaal als gemeenschappelijke ruimte. Bij de oudste kleuters vormen vier van de vijf groepen per twee een menggroep waarbij telkens twee leraren voltijds teamteachen. In de vijfde klasgroep is er geen intense vorm van teamteaching. Het gebeurt wel dat er op woensdag of vrijdagnamiddag activiteiten georganiseerd worden voor de vijf klasgroepen van oudste kleuters samen volgens het hoekenwerkmodel.

Er zijn in het **lager onderwijs** voor elk leerjaar vier parallelgroepen. Elke klasgroep bestaat uit maximum 24 leerlingen. Teamteaching kent in deze school veel verschillende vormen en intensiteiten van samenwerking. In het eerste leerjaar bv. wordt er op vaste momenten in de week geëxperimenteerd met een 'keuzebord' waarbij de leerlingen van de vier klassen doorschuiven van de ene leraar naar de andere (cf. hoekenwerkmodel). In het derde leerjaar maken ze op vaste tijdstippen een zen- en een zoemklas, en kunnen de leerlingen uit de verschillende klasgroepen kiezen of ze in stilte en individueel of in overleg met een medeleerling oefeningen maken (cf. variatie op het parallel model). In het vierde en vijfde leerjaar zijn er telkens twee klasgroepen waarvan de klasleraren voltijds samenwerken in teamteaching en samen de verantwoordelijkheid dragen van de dubbele klasgroep. In het vijfde leerjaar proberen ze ook uit of het werkt om in de namiddag een samenwerking uit te bouwen tussen de vier parallelgroepen. Ter voorbereiding van een oudercontact gebruiken sommige klasleraren en teamcoaches het observatiemodel, waarbij de klasleraar gericht observaties doet in haar klasgroep terwijl de teamcoach de instructie voor de klasgroep geeft. In het zesde leerjaar wordt er week om week in teamteaching gewerkt. In de even weken staan alle klasleraren in de eigen klasgroep. In de oneven weken werken de vier klasleraren samen met de teamcoach in teamteaching volgens het parallel of hoekenwerkmodel (cf. infra). Soms staan twee klasleraren in interactie met elkaar voor een klasgroep (cf. interactief model), bv. tijdens een instructie van wiskunde; na de instructiefase kunnen ze dan ook allebei gericht individuele leerlingen ondersteunen en feedback geven.

De klasleraren van eenzelfde leerjaar vormen een miniteam, samen met de teamcoach, verbonden aan dat leerjaar. Als miniteam werken ze per schooljaar aan een aantal zelf gekozen doelen, o.a.

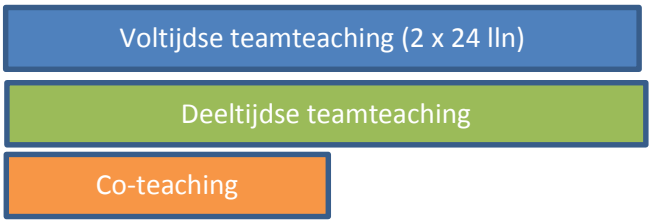
rond differentiatie en het vier-sporenbeleid. Er is voor de vier parallelgroepen van elk leerjaar 12 uur ondersteuning door een teamcoach voorzien. Die uren worden in bijna alle klassen ingezet als co-teaching, waarbij de teamcoach in de klas komt ondersteunen (of in de menggroep, indien meerdere klasgroepen samenwerken). Daarnaast is er ook ongeveer twee uur per week per graad ondersteuning door een leraar met een specifieke opdracht rond bv. STEM, uitbreidingsleerstof en leesplezier.



In alle klassen is er enkele uren per week co-teaching met de teamcoach (lager onderwijs) of zorgcoördinator (kleuteronderwijs). Er is ook in elk leerjaar een leraar rond STEM, leesplezier en uitbreidingsleerstof actief die soms enkele leerlingen uit de klas haalt.

Figuur 3: Teamteaching in schoolcase 3

Legende:



Voor de co-teaching werkt de school sinds kort met een weekplan per graad waarop wordt aangegeven wie er wanneer beschikbaar is, welke taken die opneemt en welk model van teamteaching er toegepast wordt. Dit overzicht zorgt voor transparantie in de manier waarop de zorguren toebedeeld worden aan bepaalde klasgroepen en kan helpen om de zorguren zo functioneel mogelijk in te zetten. Het kan gebeuren dat een teamcoach elders gaat ondersteunen dan oorspronkelijk gepland, omdat er in die groep tijdelijk meer nood aan ondersteuning is. Het is meestal de teamcoach die de voorzet maakt van het weekplan en de andere collega's vullen daarop aan. Het weekplan is vrij nieuw en wordt nog niet in alle klasgroepen even systematisch gebruikt.

Naast teamcoachen, die vooral in de klas aan het werk zijn (cf. fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm), zijn er ook zorgcoördinatoren, die leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (cf. fase 2 van het zorgcontinuüm) opvolgen, verantwoordelijk zijn voor de zorgdossiers en de gesprekken met ouders en andere hulpverleners rond o.a. redelijke aanpassingen voeren.

De infrastructuur in deze school wordt gaandeweg aangepast aan de manier waarop de samenwerking vorm krijgt in bepaalde klasgroepen. Bij een nieuwbouwproject bij de kleuters werd er een aangepaste teamteachingsklas voorzien, nl. een dubbele ruimte met extra grote speelhoeken. In het 5e leerjaar werd er een muur weggehaald tussen twee aanpalende klasruimtes en een schuifdeur geplaatst. Verder werden er ook al klasgroepen van plaats veranderd in het gebouw om ervoor te zorgen dat de samenwerking tussen twee of vier parallelgroepen beter mogelijk was.

Hoe krijgt teamteaching vorm in de klas (teamteachingspraktijk op klasniveau)?

In deze case observeerden we teamteaching tussen de vier parallelgroepen van het zesde leerjaar. Hier zijn volgende leraren aan het werk: juf Sien (met zeven jaar onderwijservaring), juf Gonda (met 11 jaar onderwijservaring), meester Robert (met twee jaar onderwijservaring) en meester Yarno (met 20 jaar onderwijservaring). De teamcoach van deze parallelgroepen is juf Truus (met meer dan 10 jaar onderwijservaring). Deze vijf collega's dachten vorig schooljaar een manier van

samenwerken uit waarmee ze de zelfsturing en de vaardigheden op vlak van 'leren leren' bij hun leerlingen verder konden stimuleren. Dit schooljaar is dan ook hun eerste ervaring met teamteaching als kwintet.

De vier klasgroepen samen tellen 89 leerlingen (tussen de 21 en 24 leerlingen per klasgroep). Er zijn 45 meisjes en 44 jongens. Hiervan hebben vijf leerlingen een gemotiveerd verslag. Er zijn ongeveer 21 leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Zo zijn er enkele leerlingen die nood hebben aan ondersteuning bij lezen en schrijven (ze gebruiken de spellingssoftware 'Sprint'), er zijn leerlingen die ondersteuning bij automatisatie van rekenvaardigheden nodig hebben, er zijn enkele leerlingen die op sociaal-emotioneel vlak moeten ondersteund worden om gepast gedrag te kunnen stellen en er zijn enkele leerlingen die nood hebben aan uitbreidingsleerstof.

De teamteachers van het 6e leerjaar bedachten een systeem waarbij er in de even weken wordt lesgegeven in de eigen klas (leraar 1 in klasgroep A in klasruimte A, leraar 2 in klasgroep B in klasruimte B, …) en in de oneven weken met de vier klasgroepen, 4 klasleraren en de teamcoach samen gewerkt wordt. Wat de leraren belangrijk vinden is dat ze met deze combinatie zowel kunnen werken aan de zelfsturing, het zelfstandig werken en het leren leren van de leerlingen (wanneer ze klasoverschrijdend werken) als aan het groepsgevoel, de geborgenheid en de veiligheid om te leren binnen een kleine klasgroep.

Bij de start van een oneven week krijgen de leerlingen een werkbundel en bijhorende planning. Die planning geeft hen een zicht op alle taken die ze horen af te werken in die week en de instructiemomenten die aangeboden worden ter ondersteuning van de taken. De leerlingen krijgen bij de start van de week tijd om hun planning op te maken. Op dat moment beslissen ze wanneer ze aan welke taken zullen werken en voor welke taken ze welke instructie nodig hebben. Leerlingen schrijven zich aan het begin van een teamteachingsweek in voor bepaalde instructies (die doorgaan in de instructieklas(sen)). De rest van de tijd werken ze in één van de ruimtes (stille ruimte, overlegruimte, projectklas) aan de taken. In elke ruimte kunnen ze hulp vragen van één van de leraren. Zo zien de voormiddagen van een zelf-te-plannen-week er uit. In de namiddag wordt er eveneens klasoverschrijdend gewerkt, nl. over de vier groepen heen of per 2 groepen. Dan gebeurt dit onder vorm van projecten, workshops en dergelijke.

Voor deze vier klasgroepen beschikken de collega's over vijf ruimtes (drie relatief ruime klassen, één kleine klas en één mini-klas). In de teamteachingsweek gebruiken ze één ruimte als 'overlegklas, één als stilte-klas, één als projectklas en één of twee ruimtes als instructieklas. Er is ook één werkhoek in de gang. Alle ruimtes liggen in hetzelfde gebouw, verspreid over twee verdiepingen. Er zijn een twintigtal laptops ter beschikking.

Bij de teamteachingsweek horen enkele aandachtspunten of afspraken. De leraar geeft aan wanneer er een nieuw lesuur start, zodat leerlingen tijdig naar een instructiemoment kunnen. Ze wachten in stilte in de gang tot de deur van het instructielokaal open gaat. Leerlingen kunnen niet zomaar de instructieklas in en uit wandelen tijdens instructiemomenten. Indien ze merken dat ze de instructie toch niet nodig hebben, dan kunnen ze zich in stilte met andere taken uit hun bundel bezig houden. Leerlingen moeten er aan denken om al het materiaal dat ze nodig hebben tijdens de individuele werktijd bij zich te houden. Het is niet de bedoeling dat ze tijdens die werkmomenten voortdurend heen en weer lopen tussen hun 'eigen' klas en de ruimte waar ze aan het werken zijn. Leerlingen die bepaalde taken niet afgewerkt krijgen binnen de voorziene werktijd, moeten die taken thuis afwerken. Een uitzondering wordt er gemaakt voor leerlingen die niet door alle taken geraken omwille van specifieke onderwijsbehoeften. Voor hen gebeurt het dat de leraar bepaalde

(delen van) taken schrapt. Tijdens het vierde lesuur van de voormiddag kunnen de leerlingen afwerken wat nog niet klaar is en wordt er een overzicht gemaakt van de vorderingen van de leerlingen. Alle leerlingen (per klasgroep) duiden op een overzichtsblad aan hoe ver ze staan met welke taken. Zo heeft de leraar in één oogopslag zicht op het verloop van de planning van zijn/haar klasgroep.

De leraren geven verder nog aan dat het belangrijk is dat het leerproces in de even weken vrij parallel verloopt voor de 4 klasgroepen, omdat de taken in de teamteachingsweek deels verder bouwen op reeds geziene leerstof. Ter voorbereiding van het wekelijks overleg tussen alle teamteachers maakt één van de vier klasleraren de 'planning' op. De anderen vullen daarop aan in overleg met elkaar. Meestal zit er in deze planning ongeveer 2 à 3 lestijden wiskunde, 1 à 2 uur taal, en 1 u WERO of Frans. Niet elke lesinhoud is geschikt om in de teamteachingsweek te behandelen. Nieuwe of complexe leerstof is dat niet bijvoorbeeld. Soms vraagt het wat schuif- en planwerk om de leerlijn voldoende chronologisch te houden voor de vier klasgroepen. De bijhorende takenbundel wordt door de leraren samengesteld op basis van opdrachten uit de verschillende handleidingen. Aanvullend op de taken is er ook projectwerk tijdens een teamteachingsweek. Leerlingen kunnen binnen een bepaald kader voor een thema kiezen en werken alleen of samen aan een project. De leraren ervaren dat sommige leerlingen nog meer begeleiding nodig hebben om van dit project ook een leermoment te maken. Andere leerlingen krijgen de taken niet af in de voorziene tijd en missen daardoor ook de kans om een project uit te werken. Ook daar zoeken ze nog naar een oplossing, bv. door bepaalde lestijden echt als projecttijd voor elke leerling in te plannen.

Voor het **inplannen van de taken** werkten de leraren een **procedure** uit. Op het overzichtsblad staat er een lijst met de lessen, de bijhorende opdrachten, de hulpmiddelen die ze kunnen gebruiken, wie de taak verbetert (de leerling zelf met een verbetersleutel of de leraar) en of ze mogen samenwerken. Het is de bedoeling dat de leerling per les bekijkt welke opdracht er moet gemaakt worden. De leerling neemt het lesmateriaal erbij en bekijkt of hij/zij de leerstof al kent of niet. Indien niet, dan is het nodig om het instructiemoment van die leerstof te volgen. Dan fluoresceert hij/zij die les. Zo werkt elke leerling het lijstje van lessen en opdrachten af. In een volgende stap plant de leerling de taken en de instructiemomenten in. Elke les die hij/zij op het overzichtsblad in fluo heeft gezet, moet ingepland worden. Hiervoor houdt de leerling rekening met de tijdstippen waarop er instructiemomenten voor die les voorzien zijn. Elke les die hij/zij heeft ingepland, wordt ook op het overzichtsblad aangekruist. Dit is ter controle, opdat er geen lessen vergeten worden bij het plannen. De instructielessen die ze willen volgen, vullen ze daarna ook in op een digitaal platform op de computer, zodat ook de leraren een overzicht krijgen van het aantal leerlingen dat welke instructiemomenten wil volgen. In een laatste fase plant de leerling de taken in die hij/zij zelfstandig kan maken, nl. in de lege vakken waar er voor hem/haar nog geen instructiemomenten gepland staan. De leraren hebben deze procedure om te plannen bij de start van het schooljaar toegelicht aan de leerlingen. Zowel leraren als leerlingen geven hierover aan dat de meeste leerlingen deze procedure voor een stuk hebben aangepast tot een eigen werkwijze.

De teamteachers in deze klasgroepen passen verschillende **modellen** toe: in de teamteachingsweek gebruiken ze een mix van het parallel model (verschillende deelgroepen worden parallel aan elkaar begeleid, telkens door één leraar) en het hoekenwerkmodel (er zijn verschillende activiteiten, al dan niet begeleid door een leraar, en de leerlingen schuiven door). Voor de lessen Frans gebeurt het dat ze via het hoekenwerkmodel de leerlingen laten doorschuiven om bij de ene leraar te oefenen op spreken en bij de andere op schrijven. Interactief teamteachen gebeurt soms wanneer het aantal ingeschreven leerlingen voor een instructiemoment groter is dan

verwacht. Dan spelen er twee leraren tijdens de instructiefase op elkaar in en ondersteunen ze daarna tegelijkertijd individuele leerlingen tijdens het oefenmoment. Het gebeurt ook dat er maar één van de leraren instructie geeft terwijl de andere onmiddellijk rondgaat om te ondersteunen. In de overlegruimte en stille ruimte is het de bedoeling dat de leraar ter plekke feedback geeft zodat leerlingen hun taken kunnen verbeteren waar nodig. De leraren geven aan dat ze bewust onderling wisselen in wie instructie geeft en wie gaat ondersteunen. Ze vinden die afwisseling belangrijk, enerzijds omdat het intens kan zijn om te ondersteunen in de overlegruimte en omdat je anderzijds geen of te weinig zicht krijgt op de vorderingen van alle leerlingen wanneer je de hele voormiddag instructie geeft (aan een beperkte groep).

Wij observeerden de eerste twee lesuren van de dag en zagen een leeskwartier in de vier klasgroepen apart, gevolgd door zelfstandige werktijd waarbij er opdrachten waren voor rekenen (breuken: + en – met gelijke noemer), taal (spelling, begrijpend lezen en zinsleer), muzo (cartoons en perspectief tekenen) en project (eigen thema). Er was de mogelijkheid om twee instructiemomenten wiskunde en één workshop 'fietsbanden stoppen' mee te volgen. Juf Sien was die dag afwezig wegens ziekte en werd vervangen door twee studentleraren. We zagen de teamteachers en leerlingen aan het werk in de projectklas, in de overlegruimte, in de instructieklas en in de kleinste ruimte. Meester Robert gaf twee maal na elkaar de instructie voor rekenen. Meester Yarno begeleidde een workshop banden stoppen en ging aanvullend ondersteunen in de stille ruimte en in de overlegruimte bij een project rond Kamishibai vertelplaten. Juf Gonda ondersteunde leerlingen in de overlegruimte en juf Truus deed dat in de projectklas. De studentleraren begeleidden in de stille ruimte.

2.3.3 Beweegredenen voor teamteaching in deze school

Uit het verhaal met de directieleden blijkt dat het zetten van een nieuw gebouw voor de kleuterklassen zes jaar geleden eigenlijk de eerste aanleiding is geweest om na te denken over infrastructuur, klasinrichting, de groepering van leerlingen en de samenwerking tussen leraren. De directie pleitte op het moment van de bouwwerken voor een extra ruime klas met kansen voor teamteaching vanuit de overtuiging dat 1+1=3. Ze waren er toen al intuïtief van overtuigd dat leraren sterker staan met twee en leren van elkaar. *"Vanaf het moment dat je samen brainstormt, met twee, dan wordt het veel interessanter, omdat die collega andere input brengt waar jij weer mee aan de slag kan. "* De directie zag toen al hoe de druk op leraren aan het toenemen was. Het lukte steeds minder om als leraar alleen in te spelen op alle noden van de leerlingen. Ze hoopten dat het met twee kunnen dragen van die verantwoordelijkheid, rust kon brengen. Ze menen ook dat men met dit systeem leraren beter kan inzetten op hun talenten en beter kan differentiëren in de klas.

Ook één van de pioniersleraren vertelt dat ze al enkele jaren het gevoel had dat ze de toenemende vragen naar ondersteuning in haar klas van 24 leerlingen niet genoeg kon beantwoorden. Zij en haar parallelcollega wilden zich niet langer neerleggen bij die situatie. Met steun van de directie wilden ze verkennen wat teamteaching hiervoor kon betekenen.

Enkele leerlingen vermoeden dat de school met deze nieuwe manier van werken *'moderner'* of *'straffer'* wil worden. Eén van de leerlingen bedenkt nog een mogelijke reden voor teamteaching: het mengen van leerlingen en het klasoverschrijdend werken kan er voor zorgen dat leerlingen een betere band hebben met alle leerlingen uit hun leerjaar en dat er minder zal gepest worden.

In gesprek kwamen beweegredenen voor co-teaching tussen klasleraren en teamcoaches niet expliciet aan bod, hoewel er uit de zorgvisie van de school indirect wel beweegredenen kunnen afgeleid worden. We verwijzen hiervoor graag naar *Teamteaching in de schoolvisie*.

2.3.4 Randvoorwaarden voor teamteaching in deze school

Uit onderzoek (Meirsschaut & Ruys, 2018) blijkt dat verschillende randvoorwaarden van belang zijn bij teamteaching en co-teaching, namelijk:

- professionalisering en ondersteuning
- vrij kiezen voor teamteaching
- een professionele klik
- communicatie en reflectie over visie en lespraktijk
- werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid
- tijd om te plannen en overleggen
- continuïteit in de samenwerking
- infrastructuur
- de leerlingen in de groep
- in dialoog met ouders en leerlingen
- successen vieren

Aanvullend op bovenstaande randvoorwaarden voegen we nog 'gedeeld leiderschap en zelfsturende teams' toe. We stellen nl. vast op basis van enkele cases in deze meervoudige gevalsstudie dat ook het aspect van 'gedeeld leiderschap en zelfsturende teams' een rol kan spelen in teamteaching.

We lichten hieronder toe op welke manier de verschillende randvoorwaarden vorm krijgen in deze school.

Professionalisering en ondersteuning

De klasleraren van het eerste experiment met teamteaching in de kleuterklas geven aan dat er op deze school een **cultuur** heerst waarin je mag **uitproberen**, mag **fouten maken** en dan op steun kan rekenen om **samen naar oplossingen te zoeken**. Bij de voorbereiding voelden de klasleraren zich ondersteund door het directieteam: ze gingen in gesprek, zochten samen naar mogelijke klasindelingen en -afspraken en putten inspiratie uit andere praktijken. In die periode bezochten ze ook een andere school met ervaring met teamteaching.

Vandaag kunnen klasleraren terecht bij de **teamcoach of zorgcoördinator** uit hun mini-team. Hun ondersteuning kan bestaan uit het samen zoeken naar oplossingen, het **coachen van collega's**, het zoeken van inspiratie in **voorbeelden van buiten de school**. Bovendien is er een bijeenkomst van alle teamcoaches en zorgcoördinatoren van het schoolteam, waar complexe vragen of zorgen besproken kunnen worden. Ook vanuit het **directieteam** probeert men de vinger aan de pols te houden, o.a. over hoe teamteaching en co-teaching verloopt. Ze vinden het belangrijk om de **collega's te bevestigen** in wat ze allemaal al doen. Ze willen graag dat iedereen stappen vooruit zet in teamteaching, maar op een manier die past bij de leraren zelf. Daarnaast steekt het zorgteam en het directieteam ook heel wat tijd in het **begeleiden van reflectiegesprekken** met teamteachers, bv. wanneer het moeilijk loopt in de samenwerking. Ze vinden het belangrijk dat ze ook zelf

ondersteuning bieden bij teamteaching, net omdat ze ook veel engagement van hun leraren vragen.

Wat betreft **informatie over teamteaching**, de modellen, enzovoort zijn er volgens het team in de loop der jaren één of enkele pedagogische studiedagen georganiseerd en konden de leraren ook **nascholing** volgen bij externe organisaties. Sommige collega's participeren aan een **lerend netwerk** over teamteaching op niveau van de scholengemeenschap. Dit schoolteam krijgt ook veel vragen van collega -scholen om te komen kijken naar hun onderwijspraktijk. Enkele collega's geven aan dat ze vaak een inspiratiebron zijn voor andere scholen omwille van hun ervaringen, maar dat ze zelf soms te weinig halen uit uitwisselingen of nascholingen met externen. Het is ook al gebeurt dat het schoolteam een **externe coach** inschakelt om bv. de samenwerking in een bepaald leerjaar mee te helpen uitdenken. Hierover benadrukt het directieteam dat ze leraren willen ondersteunen om een passende vorm van teamteaching uit te werken, maar dat ze absoluut niet willen éénzelfde model of vorm van samenwerking opleggen voor alle leerjaren en alle leraren.

Wat betreft de **voorbereiding van leraren in opleiding** hoopt het directieteam dat ook zij op een degelijke manier leren wat teamteaching en co-teaching kan zijn en hier in hun opleiding ervaring in op doen.

Vrij kiezen voor teamteaching

In deze school zijn er enkele pionier-leraren op vlak van teamteaching, eerst in het kleuter en daarna in het lager onderwijs. Toen de twee kleuterjuffen het experiment met teamteaching toezegden, was er niemand anders in het team die dat zag zitten. In die beginfase hadden zij dan ook het gevoel 'op een eiland te zitten', omdat teamteaching helemaal nog niet leefde bij de collega's. De eerste teamteachers uit het lager onderwijs stapten enkele jaren later zelf met hun idee naar de directie. Zij hadden in de voorbereidingstijd last van grote twijfels, ook al hadden ze er vrijwillig voor gekozen. Ze maakten zich zo'n grote zorgen dat ze het experiment net voor de start bijna hadden afgeblazen. De teamteachers uit het 6e leerjaar zagen teamteaching in een dubbele groep van leerlingen, zoals er in een deel van het 5e leerjaar al gebeurde, helemaal niet zitten. Deze vorm van samenwerken werd hen niet opgelegd vanuit het directieteam, maar ze moesten wel op zoek naar een vorm die hen dan wel lag.

Ondertussen verwacht het directieteam van alle klasleraren dat er op één of andere manier wordt samengewerkt in teamteaching en dat er ook co-teaching gebeurt met de teamcoaches. *"We werken met een inspanningsverplichting. Iedereen moet stappen zetten, maar dat is een autosnelweg met drie baanvakken. Je mag ook op het rechterbaanvak rustig rijden, maar sta niet stil want dat is levensgevaarlijk. Maar ga ook niet links rijden dan, want de mensen die willen voorbijrijden, zou je dan tegenhouden. Zo is iedereen in beweging!"* Ze laten hun leraren in deze beginfase veel vrijheid in de manier waarop ze hier invulling aan geven. Ook nieuwe leraren krijgen tijd om uit te zoeken hoe zij willen teamteachen. Hierover zegt de directie: *"We vertrouwen veel op de mensen in ons team, op voorwaarde dat ze er durven aan te beginnen".*

Het directieteam geeft aan dat het voor hen belangrijk is om regelmatig met het team zich de vraag te stellen *"waarom doen we de dingen?"*. Ze omschrijven een onderwijsvernieuwing zoals teamteaching als een treinrit met het schoolteam: *"Je moet niet allemaal in dezelfde wagon zitten, maar iedereen moet wel op die trein zitten. Iedereen moet wel mee."* En dan geloven ze sterk in het

principe van de olievlek: mensen krijgen zin om het zelf te proberen, door naar andere collega's of scholen te gaan kijken.

Een leraar vertelt dat het op eigen tempo mogen experimenteren met teamteaching ook nadelen heeft. Door die verschillende snelheden in het team halen sommige leraren teveel voorsprong, wat zorgt voor een onevenwicht tussen parallelcollega's. Dat maakt het bv. moeilijk om andere veranderingen door te voeren die samenhangen met het klasoverschrijdend werken en teamteaching, zoals het evaluatie- en rapportbeleid. Over haar start met teamteaching zegt ze: *"Ik weet nu dat je het soms gewoon moet DOEN, je kan niet alles voorbereiden en voorzien".* Een andere collega vertelt dat dit soort veranderingen een growth mindset vragen van een leraar: *"Verder willen gaan en dingen uitproberen. Ik ben niet iemand die elke dag 'vast'staat."* Ook de teamteachers die we observeerden geven aan dat het gemakkelijker is om allemaal samen te beginnen en *"samen voor dezelfde problemen te staan".*

Het directieteam erkent het probleem van collega's die niet mee willen en zo de rest van het team vertragen. Daarom verwachten ze bv. voor de organisatie van de zorg in de klas via co-teaching dat collega's op het zorgplan aangeven in welke les, met welk doel en welk model van teamteaching ze zullen werken in de volgende lesweek. Collega's die het plan niet invullen omdat ze de co-teaching op zich niet zien zitten, kunnen ook geen aanspraak maken op de ondersteuning door de teamcoach, zo redeneert het directieteam.

Professionele klik tussen teamteachers

Volgens enkele zorg- en klasleraren is *"de finesse van de klik tussen leraren"* zeer belangrijk. Teamteachers kunnen qua persoonlijkheid helemaal anders zijn, maar er moet wel een klik zijn om goed te kunnen samenwerken. Die klik omschrijven ze als: vertrouwen, je willen openstellen, elkaar waarderen, de dingen kunnen loslaten, op dezelfde manier kijken naar het lesgeven, respectvol omgaan met elkaar, enzovoort. Het directieteam vult aan dat het belangrijk is dat collega's elkaar leren kennen en aanvaarden en elkaars talenten waarderen. Dat vraagt een open communicatie. Leraren moeten zich kwetsbaar durven op stellen naar elkaar toe zodat ze zichzelf kunnen zijn. Wanneer twee mensen het echt niet zien zitten om samen te werken, dan zet je die ook beter niet samen, vinden ze. Leraren en directie benadrukken ook dat teamteachers er moeten op vertrouwen dat hun collega het even goed zal doen met de leerlingen. *"Je doet alles voor de kinderen die je voor je hebt en je hebt er vertrouwen in dat voor de andere kinderen dat ook aan het gebeuren is."*, zeggen de teamteachers uit de observatieklas. Dat dit loslaten en vertrouwen niet vanzelfsprekend is, dat bevestigen zowel leraren als directie.

Wat betreft de match tussen leraren die teamteachen vindt het directieteam dat een duo van leraren die elkaar kunnen aanvullen qua persoonlijkheid en talenten het meeste winst oplevert in de samenwerking. Voor co-teaching is het belangrijk dat de teamcoach iemand is met ervaring en know how van onderwijs, liefst met kennis van de leerstof van dat betreffende leerjaar.

Communicatie en reflectie over visie en lespraktijk

Het directieteam geeft aan dat de **communicatie** tussen teamteachers **van cruciaal belang** is. Ze geloven dat het samen dragen van de verantwoordelijkheid voor een groep leerlingen enkel mogelijk is wanneer leraren voortdurend met elkaar in overleg gaan. Ook de leraren bevestigen dit:

"Overleggen is bij ons heel belangrijk omdat er zoveel mensen betrokken zijn". Klasleraren en teamcoaches geloven ook dat het succes van hun samenwerking net in het overleg zit. *"Je hebt, als er veel overleg is, het gevoel dat het leeft en gedragen wordt door iedereen die daar zit."*

De communicatie en reflectie gebeurt in dit team voornamelijk via overleg, **formeel en informeel** en wordt nog aangevuld door allerlei **communicatie via sociale media**. Er wordt veel heen-en-weer gemaild tussen teamteachers. Ze gebruiken ook een whatsapp-groep onder collega's om korte, kleine zaken af te spreken of snel te communiceren over de afwezigheid van een collega.

Ter **voorbereiding van en reflectie op de lespraktijk** is er zowel bij de kleuters als in het lager onderwijs overleg tussen parallelleraren die teamteachen. Dat gebeurt onder de middag of naschools, ongeveer 1 keer per week. Klasgroepen van een zelfde leerjaar gebruiken een parallelle klasagenda. Meestal verdelen de collega's de lessen zodat elke leraar iets van de voorbereiding op zich neemt. Naast het verdelen van het voorbereidingswerk praten ze ook over hoe ze bepaalde leerstof het beste kunnen aanbrengen, welke keuzeactiviteiten of werkvormen ze kunnen organiseren, welke taken ze in een takenbundel kunnen opnemen, enzovoort. Op het overleg tussen kleuterleraren worden er gezamenlijke projecten of activiteiten besproken waar ze klasoverschrijdend kunnen werken of bereiden ze samen een uitstap voor.

De leraren die startten met teamteaching bij de jongste kleuters vertellen dat ze in hun beginperiode heel veel met elkaar en de directie gesproken hebben over hoe ze het zouden doen. Het organiseren van de klaspraktijk gaf aanvankelijk ook voor de leraren van het 5e leerjaar kopzorgen en nam veel overlegtijd in beslag. Tijdens hun eerste jaar teamteaching werden zij 1u/week klasvrij gemaakt voor overleg. Dat was erg nodig om de klaspraktijk te evalueren en zaken die niet goed liepen bij te sturen, zo vertelt één van hen.

Ook de teamteachers uit de geobserveerde L6-klassen geven aan dat ze veel overleggen over hun lespraktijk in teamteaching, en dat ze voortdurend evalueren en bijsturen. Heel wat van hun communicatie gaat over het afstemmen van de leerprocessen in de verschillende klasgroepen, zodat alle leerlingen min of meer met dezelfde voorkennis kunnen starten aan een teamteachingsweek. Bij de prille start van hun teamteaching staken ze veel tijd in het samen plannen van de lessen en opdrachten voor de teamteachingsweek. Nu pakken ze dit anders aan: meester Yarno doet de voorzet voor de planning omdat hij daar goed in is. Ze bespreken deze voorzet samen en vullen aan waar nodig. Er werd tot nu toe weinig of niet vooraf afgesproken wie welke instructie op zich nam. De planning liet dat niet altijd toe omdat ze meestal maar net op tijd klaar was voor de teamteachingsweek. Voor sommige lessen vinden leraren het niet nodig om vooraf te weten welke instructie ze moeten geven, enkel wanneer er specifiek materiaal nodig is (bv. bij banden stoppen) of bij lessen zoals Latijn. Sinds kort proberen ze wel vooraf te bepalen wie welke instructielessen geeft. De collega's die teamteachen in het 5e leerjaar spraken aanvankelijk wel vooraf af wie welke instructie zou geven, maar dit werkte niet goed voor hen. Ze bepalen nu meestal op het moment zelf wie de instructie op zich zal nemen. Dit lukt hen omdat ze allebei al meerdere jaren les geven in het 5e leerjaar. Volgens het directieteam zou het overleg en het verdelen van de lessen onder elkaar net winst kunnen betekenen, omdat je dan niet allemaal alle lessen moet voorbereiden.

Dit jaar hebben de teamteachers van het 5e leerjaar al iets minder overleg nodig. Naarmate ze langer samenwerken, veranderen ook de gespreksthema's. Het overleg tussen deze teamteachers gaat o.a. over hoe zit het met ons huiswerkbeleid en hoe verhoudt zich dat tot het systeem waarbij de leerlingen overdag zelf hun opdrachten en instructies kunnen inplannen? Ook het

evaluatiebeleid is onderwerp van hun gesprekken. Dit soort **reflectiegesprekken** waarbij collega's **evidenties durven in vraag stellen**, juicht het directieteam erg toe.

Naast alle overleg over de dagelijkse klaspraktijk hebben alle collega's ook twee-wekelijks of maandelijks een **overleg met het miniteam**, nl. alle parallelleraren en de teamcoach van een leerjaar. Deze bijeenkomsten in het mini-team vervangen de algemene personeelsvergaderingen. Elk mini-team kan zelf de agendapunten van het overleg invullen. Het directieteam stelt vast dat dit overleg nog te vaak gaat over praktische, organisatorische zaken, terwijl het de bedoeling is dat het over pedagogisch-didactische thema's gaat.

Om de **co-teaching voor te bereiden**, vertrekken ze in deze school van een weekplan waarop alle extra ondersteuning in de klas aangeduid wordt. Dit weekplan is bedoeld om de voorbereiding en communicatie over de co-teaching te optimaliseren. Het weekplan werd bij de kleuters nog maar recent ingevoerd en wordt nog niet systematisch gebruikt. Het is meestal de teamcoach zelf die invult wat ze in welke klas gaat doen. Het is de bedoeling dat de klasleraren dit weekplan bekijken en met de teamcoach bespreken en verder aanvullen of aanpassen. Nu gebeurt het eerder dat klasleraren en teamcoaches in de wandelgangen of middagpauze kort afstemmen over wat ze tijdens de uren zorgondersteuning zullen doen met de kleuters.

Behalve het voorbereiden en evalueren van de lespraktijk is het ook belangrijk dat teamteachers kunnen **praten over de samenwerking** op zich, zeggen de directies. Ze beseffen dat het geven van eerlijke feedback onder collega's niet gemakkelijk is, vooral omdat het complex is om een warme relatie te hebben met iemand en tegelijk ook eerlijk te zeggen wat er moeilijk loopt in de samenwerking. De directie geeft aan dat ze graag een **cultuur van open communicatie** waarmaken: *"omdat we elkaar zo graag zien en willen doen groeien, is dat nodig dat je dat zo ook ervaart als de ene iets zegt tegen de andere."* De directies en teamcoaches begeleiden hun collega's om op een aanvaardbare manier aan elkaar te vertellen wat er niet goed loopt. Ook die begeleiding is niet altijd even succesvol, zo geven ze ons mee.

Werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid

Het directieteam geeft aan dat het streven naar een **echte gedeelde verantwoordelijkheid** tussen teamteachers een belangrijke rol kan spelen om het in het onderwijs haalbaar te houden voor leraren. *"We moeten ook de balans in het midden houden, de draagkracht van leraren bewaken."* Wat het **ver-delen van verantwoordelijkheden en taken** betreft vinden ze dat leraren hier nog niet ver genoeg in gaan, bv. over de voorbereiding van lessen of het geven van instructiemomenten.

In de leerjaren waar er deeltijds geteamteacht wordt, is het zo dat één klasleraar de verantwoordelijkheid houdt over één klasgroep van ongeveer 24 leerlingen, bv. wat betreft oudercontacten, evaluatie en rapporten. Het duo dat voltijds teamteacht in het 5e leerjaar zegt wel uitdrukkelijk samen de verantwoordelijkheid over de groep van 48 leerlingen te dragen. Zij doen bv. alle oudercontacten samen. Op de papieren klaslijst werd de helft van de leerlingen wel toegewezen aan de ene leraar en de andere helft aan de andere. Voor de evaluatie van leerlingen, verbeteren de teamteachers elk de leerlingen van hun klaslijst. Dat vinden ze nodig om het zicht op het leerproces te kunnen behouden. Alle teamteachers nemen deel aan gesprekken over leerlingen met uitbreiding van zorg of meer. Aan het zorgoverleg rond leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in fase 1 neemt er meestal maar één klasleraar deel. Dat is vooral omdat het moeilijk is om steeds alle leraren klasvrij te maken.

Directies vertellen dat het al gebeurd is dat een samenwerking tussen collega's fout liep omdat ze niet tot een **gevoel van evenwaardigheid** konden komen. Die evenwaardigheid zit hem op verschillende vlakken, zoals de hoeveelheid of het soort werk dat iemand opneemt, maar ook de mate waarin de ene collega toegevingen doet naar de andere toe. Hierover zegt één van de directieleden: *"Als je niet overeenkomt, zoek dan naar een nieuw model, maar ga toch niet steeds mee in het verhaal van de anderen of er blijft niets meer van jezelf over op het einde."*

Het aspect van evenwaardigheid heeft ook een rol gespeeld in het herorganiseren van de zorg, nl. onder vorm van co-teaching. Het directieteam stelde op een bepaald moment vast dat de 'ambulante' leraren te weinig wezenlijk bijdroegen aan de lessen, omdat er te weinig uit die mogelijke samenwerking gehaald werd. Vanuit het idee van 'twee gelijkwaardige collega's die samenwerken' evolueerden ze geleidelijk aan naar co-teaching tussen de klasleraar en teamcoach.

Tijd om te plannen en overleggen

De pioniers van teamteaching in het lager onderwijs kregen het eerste schooljaar 1 uur overlegtijd per week tijdens de schooluren, wat ze heel erg waardeerden. Dit schooljaar is dat niet meer het geval, ook niet voor andere teamteachers. Verschillende leraren geven aan dat ze veel tijd stoppen in overleg, zowel het structurele overleg als korte berichtjes via mail, sms of whatsapp. *"Vorige week hebben we drie uur overlegd, maar we waren niet eens halfweg."* Ze vinden het belangrijk om te bewaken dat die overlegtijd naschools binnen de perken blijft. Dat betekent dat ze soms kiezen om eens minder of niet klasoverschrijdend te werken, wanneer er op dat moment geen tijd is voor het extra overleg dat hiervoor nodig is.

Tegelijk geven enkele collega's aan dat een vernieuwing in je onderwijs zoals teamteaching vraagt dat je voldoende lang en diepgaand kan overleggen, en dit kost uiteraard tijd. *"Als je echt wil vernieuwen en het systeem aanpassen, dan moet je een dag kunnen brainstormen…"*

Continuïteit in de samenwerking

In dit schoolteam zijn er veel verschillende vormen en intensiteiten van teamteaching en co-teaching. Sommige collega's vragen zich af of er in een 'light'-versie van teamteaching, nl. waar er enkel sporadisch wordt samengewerkt, wel voldoende kansen zijn om de positieve effecten van teamteaching te ervaren. Het directieteam treedt dit idee bij en vindt ook dat je één vorm van samenwerking of één model **lang genoeg moet uitproberen**, opdat je ook ten gronde kan ondervinden of en op welke manier het werkt.

Een teamcoach vertelt dat **meer middelen of uren ondersteuning** per leerjaar ook meer continuïteit in de ondersteuning van leerlingen zou kunnen betekenen. Nu heeft zij het gevoel dat ze niet alle vragen naar ondersteuning van leerlingen en leraren ten gronde kan beantwoorden. Anderzijds suggereert een collega dat er in sommige leerjaren nog kansen zijn om de extra zorguren nog beter te benutten, net door meer samen te werken over de klasgroepen heen. Wanneer twee klasgroepen via teamteaching samenwerken, dan verdubbelt onmiddellijk ook het aantal lestijden dat deze groep leerlingen en leraren qua ondersteuning door de teamcoach kan krijgen.

In het verleden gebeurde het vaker dat de co-teaching niet kon doorgaan omdat de teamcoach elders een zieke klasleraar moest gaan vervangen. Dat proberen ze vanuit het directieteam nu te vermijden door eerst andere opties te verkennen, zoals turnblokken omwisselen tussen klasgroepen of leerlingen verdelen over verschillende klassen. De teamteachers uit het 6e leerjaar vertellen dat de afwezigheid van één collega in hun teamteachingsweek minder erg is dan in een andere week, omdat de leerlingen van die klasgroep relatief gemakkelijk in de grote groep kunnen opgevangen worden. Het nadeel is natuurlijk wel dat er één leraar minder is om leerlingen te begeleiden in de verschillende ruimtes. Anderzijds denken ze dat het net wel moeilijker is voor een vervanger om in te vallen in het systeem van de teamteachingsweek, omdat de meeste leraren (nog) niet vertrouwd zijn met deze werking.

Volgens één van de directieleden is het goed om af en toe de samenstelling van een teamteachingsduo te wisselen. Net zoals een andere opdracht ervoor kan zorgen dat mensen de dingen opnieuw in vraag stellen, zo kan ook een nieuwe match tussen collega's een nieuwe wind doen waaien.

Infrastructuur

Klasleraren, teamcoachen en directie geven aan dat de infrastructuur in zekere zin bepalend is voor het succes van teamteaching. Zo heeft één van de teamteachers uit de pioniersklas bij de kleuters ervaren dat een grote groep kleuters in één grote ruimte soms zeer druk kan zijn.

In het 5e leerjaar kwam er om die reden een schuifdeur op de plaats waar oorspronkelijk een muur zat tussen de twee ruimtes. De teamteachers moesten het de eerste maanden nog zonder schuifdeur doen en daarover zegt één van hen: *"Die gaat niet meer toe. Het is eigenlijk een geluk dat die er in het begin niet was."* Volgens haar bestaat het gevaar bij een schuifdeur dat je ze te vaak sluit en daardoor de kansen tot samenwerken beperkt. Ook het directieteam vindt het open laten van deuren tussen klassen belangrijk om teamteaching alle kansen te geven. *"De visie van de school is 'de deur open'."* Bovendien vinden ze dat je best verschillende ruimtes combineert bij teamteaching: grote lokalen om in te oefenen of instructie te krijgen door twee leraren tegelijk en kleine lokalen voor verlengde instructie in kleine groep of om in alle rust te werken.

Niet alle infrastructuurwerken zijn even drastisch. Het directieteam vindt trouwens dat het uitbreken van muren geen doel op zich mag zijn. Het is slechts een middel om samenwerking mogelijk te maken. *"Het is niet dat we allemaal muren moeten gaan slopen eh! Die muur moet ook hier vanboven in hun hoofd gesloopt worden."* Er gebeuren ook kleinere ingrepen op de infrastructuur: bepaalde klasgroepen werden verplaatst in het gebouw om parallelklassen dichter bij elkaar te brengen. In sommige groepen hebben ze een extra werkhoek ingericht in de gang, waar er in stilte moet gewerkt worden of werd er een whiteboard gehangen in de gang om met een kleine groep daar instructie te kunnen geven. In de teamteachingsweek van het 6e leerjaar maken ze van één lokaal een stille klas, waar leerlingen in alle rust kunnen werken. Een ander lokaal is dan expliciet een samenwerkingsklas, voor leerlingen die willen overleggen bij bepaalde oefeningen. Uit het gesprek met enkele leerlingen uit het 6e leerjaar blijkt dat sommigen het niet fijn vinden te moeten sleuren met hun spullen naar een andere ruimte. In een ander klaslokaal weten ze bovendien niet alle materiaal liggen. Bovendien vinden sommigen het een raar gevoel dat er soms iemand anders op 'hun plaats' zit. Andere leerlingen zeggen dan weer dat het niet vervelend is om zich te verplaatsen naar een andere ruimte en de nodige spullen mee te nemen.

Soms hindert de infrastructuur de samenwerking: sommige parallelklassen liggen bv. op een verschillende verdieping, wat betekent dat de leraren elkaar niet bezig zien en dat ze geen

overzicht kunnen houden over de groep wanneer leerlingen tussen de twee lokalen bewegen. In één van de menggroepen van oudste kleuters zijn de twee lokalen enkel bereikbaar via een deur in een gemeenschappelijke gang. Hierover zeggen de teamteachers dat het zeer belangrijk is dat ze als leraar af en toe in de andere klas gaan spelen of de activiteiten die in hun klasruimte doorgaan gaan voorstellen in de andere klasruimte. Anders blijven de kinderen vooral in de 'eigen' klasruimte spelen en leren.

De leerlingen in de groep

Eén van de klasleraren uit het 6e leerjaar geeft aan dat het **systeem van plannen en teamteachen** zeer waarschijnlijk **vlotter** verloopt **met de ene groep leerlingen dan met de andere**. *"Met mijn klasgroep van vorig jaar was dit systeem gemakkelijker geweest."* Volgens het directieteam speelt ook het aantal leerlingen per leraar een rol bij teamteaching, maar ook ruimer. Om kwaliteitsvol onderwijs te kunnen bieden legde men in deze school een **groepsgrootte** van 24 leerlingen per leraar op als maximum.

De leraren en teamcoaches geven aan dat **leerlingen moeten wennen aan het systeem** van zelf plannen, zelfstandig werken en hierbij begeleid worden door meerdere leraren. Ze geloven ook dat leerlingen die meerdere opeenvolgende schooljaren in dit systeem leren, zich sneller zullen aanpassen bij de start van een schooljaar en ook beter zullen worden in het plannen. De teamteachers stellen ook vast dat bepaalde leerlingen graag al een week vooruit plannen, terwijl andere leerlingen daar nog niet aan toe zijn en liefst dag per dag of werkmoment per moment plannen. In de geobserveerde klasgroepen van L6 zitten er ongeveer zes leerlingen op 89 die **extra hulp nodig** hebben **bij het plannen**. Dit zijn voornamelijk leerlingen die moeite hebben met het organiseren en structureren van hun taken en materiaal. Zij worden extra ondersteund bij het plannen door de begeleidende leraren, bv. door samen stap voor stap te plannen.

Bij het zelfsturend en zelfstandig werken van leerlingen tijdens de teamteachingsweken, horen ook nog enkele aandachtspunten. Zo benoemen enkele leerlingen dat ze het belangrijk vinden dat de **kinderen zich aan de afspraken houden**, bv. rond stilte in de stille klas of rond het al dan niet mogen samenwerken voor bepaalde opdrachten. Ze vragen dat leraren er op toezien dat die afspraken worden nageleefd. *"Maar je ziet dat veel in de samenwerkingsklas dat er veel kinderen zitten samen te werken bijvoorbeeld voor rekenen terwijl er staat dat dat niet mag."* De leraren benoemen dit probleem zelf ook. Een ander punt dat de aandacht van de leraren vraagt, is de **zelfcorrectie door leerlingen**. Wanneer leraren opdrachten nakijken, dan duiden ze fouten aan. Van leerlingen wordt er dan verwacht dat ze zelf gaan nadenken over de juiste oplossing en dus leren uit hun fouten, maar in de realiteit gebeurt het te vaak dat leerlingen dat niet doen of de juiste oplossing gewoon overschrijven van de verbetersleutel. Bovendien zijn er ook enkele leerlingen die 'ontsnappen' aan het verbeterwerk en op die manier soms foute leerstof aan het leren zijn. Leraren willen dit nog beter kunnen opvolgen. Nog een aandachtspunt volgens de teamteachers is dat deze vaardigheden in zelfsturing hopelijk ook verder geoefend worden in het secundair onderwijs. *"In het middelbaar moeten ze nog heel veel volgen. De helft zit niets te doen, terwijl ze het zelfstandig werken hier al sterk hebben geleerd."*

Voor de jongste kleuters geeft het directieteam aan dat de mogelijkheden om klasoverschrijdend samen te werken beperkter zijn wanneer er veel **instappende kleuters** zijn. Er wordt ook bewust bij een instapmoment van nieuwe kleuters minder klasoverschrijdend gewerkt, omdat het voor

deze nieuwe kleuters nodig is om in de **veiligheid** van een kleine klasgroep te kunnen wennen aan de klas en school.

In dialoog met ouders en leerlingen

Eén van de directies vertelt dat ze bij het invoeren van teamteaching in het lager onderwijs de ouders aanvankelijk enkel schriftelijk hadden geïnformeerd. Uit de reacties en vragen van ouders bleek snel dat er dialoog over de veranderingen nodig was. Daarom organiseerden ze bijkomend een **info-avond** bij de start van dat schooljaar waar leraren en directie toelichting gaven en ouders hun vragen konden stellen. Er werden in de loop van dat eerste schooljaar nog twee extra bijeenkomsten met ouders georganiseerd om te horen hoe het liep en waar leerlingen, ouders en leraren nog vragen of problemen mee hadden. Zo gaven enkele ouders aan dat ze te weinig zagen waar hun kind op school mee bezig was of dat ze geen zicht hadden op hoe goed hun kind in 'het plannen' was. In overleg met de ouders nemen de leerlingen uit L5 nu hun agenda om te plannen mee naar huis zodat ouders inzage krijgen in de planning. Er zijn ook enkele leerlingen die op vraag van de ouders of de leerling zelf op maandagavond samen met hun ouders de planning opmaken i.p.v. op school.

Het is belangrijk dat je **als school steeds in gesprek gaat met je ouders**, zo heeft het directieteam ondervonden. Sindsdien organiseren ze elk jaar opnieuw in de maand juni een info-avond voor ouders i.v.m. het volgende schooljaar. Leraren, teamcoaches en directie lichten toe waar de school voor staat, hoe ze werken en welke vernieuwingen er gepland zijn. Dit schooljaar organiseerden ze o.a. ook een extra gespreksavond voor ouders om de vernieuwingen op school samen uit te denken en te bespreken.

Samen successen vieren

Het directieteam en de leraren geven aan dat niet elke fase in een veranderingsproces rozegeur en maneschijn is. Het gebeurt dat er mensen in het team het even niet meer zien zitten of ernstig twijfelen aan hoe ze iets moeten aanpakken. De steun en stimulansen vanuit het directieteam is hierbij zeer belangrijk, zo zeggen de leraren. *"Wij hebben het geluk van hier heel enthousiaste directies te hebben die zeggen: doe maar! En dan zijn we begonnen!"* Als het moeilijk gaat, dan hebben leraren het gevoel dat ze bij het team terecht kunnen voor hulp.

Het directieteam hecht ook veel belang aan het waarderen wat er goed gaat. *"We bestellen bij de start van het schooljaar één palet Kleenex – er wordt hier vaak geweend – maar ook twee paletten cava want **elk succes wordt gevierd**."*

Gedeeld leiderschap en zelfsturende teams

De organisatiestructuur van dit schoolteam bevat elementen van zelfsturende teams en gedeeld leiderschap. Alle parallelleraren van een zelfde leerjaar en de teamcoach zijn verenigd in een **mini-team**. Elk mini-team kon bij de start van het schooljaar één of enkele doelen bepalen waar ze in de loop van het schooljaar naar toe werken. De teamcoaches en zorgcoördinatoren maken op hun beurt deel uit van het beleidsteam, samen met de directieleden. Deze collega's vormen de verbinding tussen klasleraren en het directieteam en helpen op die manier mee de vernieuwingen

waar maken op de klasvloer. Wat betreft gedeeld leiderschap geven de directieleden aan dat ze geloven dat **1 + 1 = 3**, en dat niet alleen in de klas maar ook in het beleidsteam. Ook hier geldt dat mensen elkaar aanvullen in hun talenten en op die manier verantwoordelijkheden delen.

2.3.5 Implicaties van teamteaching voor leerlingen op deze school

Leraren en directie op deze school staan achter de idee van teamteaching omdat ze er verschillende voordelen van ontdekken voor hun leerlingen. We beschrijven hieronder de implicaties van teamteaching voor leerlingen in deze school, waarbij zowel voor- als nadelen aan bod komen.

Kwaliteitsvollere leerervaringen en ***leerlingen leren meer en sneller:*** Zowel directie als leraren geloven dat ze dankzij teamteaching tot kwaliteitsvollere leerervaringen en een bredere basiszorg kunnen komen. Verschillende leraren vinden dat er dankzij teamteaching meer ruimte is om kinderen ideeën en **eigen ervaringen** te laten **in brengen in de klaswerking** en zo mee de leerervaringen te bepalen. Het gebeurt bv. bij de oudste kleuters dat er vanuit de twee klasgroepen twee verschillende thema's aangebracht worden door de kinderen zelf en dat de teamteachers de twee thema's parallel uitwerken. De kleuters uit de beide klasgroepen kunnen dan kiezen aan welk thema ze in die periode participeren. *"De deuren staan altijd open dus ze zien ook altijd het aanbod van het andere thema."* De leraren van de kleuters vinden ook vast dat ze door met twee samen te werken hogere verwachtingen stellen naar hun leerlingen toe en het tempo van het leerproces voor sommige kinderen hoger kunnen leggen. Ze menen dat kleuters een rijker leeraanbod krijgen en op die manier meer uitgedaagd worden in het leren.

Teamteaching en het werken met de planning in het 5e leerjaar doen deze leraren en teamcoach nadenken over hoe ze de **leervaringen zo kwaliteitsvol mogelijk** kunnen maken voor elke leerling. In het eerste schooljaar teamteaching viel het op dat bepaalde leerlingen aanzienlijk meer leerstof of opdrachten aankunnen dan andere leerlingen. Er bleken kinderen op dinsdagnamiddag al klaar te zijn met hun werk terwijl anderen pas op vrijdag klaar waren. Het gaat dan niet om leerlingen met hoogbegaafdheid – die zijn er ook in deze groep - maar om andere leerlingen die beduidend sneller of efficiënter werken. *"Dat legt vooral bloot dat in een gewoon systeem die kinderen op hun luie stoel wachten."* Dat de leervaringen van die groep kinderen nu al kwaliteitsvoller is dan voorheen als gevolg van teamteaching, dat zeggen deze leraren niet expliciet, maar ze doen wel inspanningen om hiervoor te zorgen. Ze proberen o.a. om deze kinderen zinvol te laten leren via projectwerking, aanvullend op de andere leeractiviteiten.

Een leerling uit het 6e leerjaar zegt hierover: *"Dan kan **iedereen** gewoon **op zijn eigen tempo** werken. Kinderen die al trager werken, kunnen dan de les volgen. … Anderen die sneller vooruit gaan, die hoeven dan niet klassikaal te werken."* Aanvullend organiseren ze op deze school ook een specifieke projectwerking voor leerlingen met nood aan extra uitdaging. Ook dit ervaren de betrokken leerlingen als zinvol: *"Vroeger was ik ook altijd heel snel klaar, …, maar nu is er ook altijd meer en meer (nvdr: project voor leerlingen met nood aan extra uitdaging, lessen latijn, projectwerking in de klas) waardoor mijn snelheid wordt afgeremd."* Een andere leerling die ook meewerkt aan zo'n project zegt het zo: *"Ik moet vrij hard werken daardoor. Iets harder dan de rest, waardoor ik soms dingen thuis moet doen, maar dat vind ik niet erg." De* teamteachers uit het 6e leerjaar stellen tot hun tevredenheid vast dat kinderen met een hoog werktempo veel werk verzetten met deze nieuwe onderwijsorganisatie en dus minder nutteloze wachttijd hebben. Ook één van de directieleden deelt die bevinding, omdat ze vaak van leerlingen hoort dat zij zelf mee kunnen beslissen over hun werktempo en de uitdagingen die ze aannemen, waardoor ze het gevoel hebben

dat ze sneller en meer leren. Toch maken de teamteachers uit het 6e leerjaar zich ook zorgen dat sommige leerlingen hun leertijd niet kwaliteitsvol genoeg besteden: *"Dat is iets waar je je serieus in frustreert: er zijn kinderen die rondhangen, die niet weten wat te doen met hun tijd."*

Betere aansluiting bij het lesgebeuren: Leerlingen in deze school vinden een betere aansluiting bij het lesgebeuren door de diverse differentiatiekansen (cf. infra), maar ook door **verschillende manieren van uitleg** en door **verschillen in leraarstijl**, zeggen directies, leraren en leerlingen.

De leraren van het vijfde en zesde leerjaar merken op dat bepaalde leerlingen een betere aansluiting vinden bij de ene dan bij de andere leraar. Toch zoeken sommige leerlingen gewoon nog de veiligheid op van 'hun eigen klasleraar': in het 5e leerjaar hebben de twee teamteachers elk hun kant van de dubbele ruimte en sommige leerlingen blijven steeds aan de kant van hun eigen klasleraar zitten. In het 6e leerjaar communiceren de leraren vooraf niet welke leraar welke taak op zich zal nemen in teamteaching en wisselen ze regelmatig van lokaal, om te vermijden dat de leraar een impact heeft op hun keuze om al dan niet een instructiemoment te volgen of voor een bepaalde ruimte te kiezen. Sommige leerlingen vinden het echter vervelend dat het niet altijd dezelfde leraar is die een bepaalde begeleiding opneemt, omdat daardoor de continuïteit in begeleiding (bv. in de projectklas) soms onder druk staat. Andere leerlingen appreciëren die afwisseling omdat ze op die manier dezelfde leerstof eens op een andere manier uitgelegd krijgen waardoor ze het soms beter begrijpen. *"Ik vind het wel goed dat je van elke leraar les krijgt want iedereen heeft zijn manier en dan kan je van iedereen leren."* Ze vinden het ook fijn om met meerdere leraren een band te kunnen opbouwen.

Dat de kans voor leerlingen om een leraar te vinden waarmee het klikt groter is bij teamteaching is zeker ook waardevol voor leerlingen met probleemgedrag, menen enkele leraren. Zulke leerlingen vragen vaak veel energie en geduld van een leraar en door het regelmatig wisselen van leraar, krijgt ook deze leerling telkens een nieuwe kans omdat een andere leraar met nieuwe moed begint met deze leerling.

Impact op de leerresultaten*:* De directie meent dat teamteaching een positieve impact heeft op de leerresultaten, vooral naar werkhouding en vaardigheden toe. Dat is volgens hen echter niet uit te drukken in 'punten' op het rapport. "*Ze leren anders, hun resultaten zullen breder zijn, niet enkel op kennis maar ook op vaardigheden, op werkhouding, op hoe kinderen leren leren,… ".* Bij ouders zorgt dat soms voor twijfels of hun kinderen wel voldoende kennis verwerven via de nieuwe manier van werken, waarin differentiatie ook sterker een plaats krijgt. Ze begrijpen soms moeilijk waarom niet ieder kind hetzelfde of op dezelfde manier moet leren.

Verhoogde betrokkenheid, motivatie en beter gedrag: Zowel bij de kleuters als in het lager onderwijs ondervinden de leraren en de directie dat leerlingen **meer betrokken** zijn bij het leren doordat ze meer keuzevrijheid krijgen over wat en hoe ze leren dankzij teamteaching en het klasoverschrijdend werken. "*Doordat ze kunnen kiezen zijn ze meer betrokken. … vroeger moesten ze allemaal hetzelfde moederdagcadeau maken, nu kan je meer op maat werken. (kleuteronderwijs)" "Ik vind dat net zo leuk. Ik heb al speciale dingen gedaan: een project met graffiti bijvoorbeeld. (lager onderwijs)"* Die keuzevrijheid kan echter bij sommige leerlingen wat keuzestress met zich mee brengen. Het gebeurt dat een kind gewoon doelloos blijft zitten en wacht tot de leraar komt helpen kiezen. De meeste kinderen leren wel snel om met die keuzes om te gaan, ervaren de leraren.
Wat verhoogde betrokkenheid betreft stelt een teamteacher uit het 6e leerjaar vast dat je bv. in de instructieklas met een veel aandachtigere, gemotiveerde groep leerlingen kan werken, precies omdat die leerlingen zelf kozen om de instructie te volgen.

De leraren ervaren dat **leerlingen** ook **groeien op sociaal-emotioneel vlak**, vooral doordat iedereen de kans krijgt om op eigen tempo en volgens de eigen manier te leren. Verschillen tussen leerlingen worden vaker benoemd en geaccepteerd. Ook in het leerlingengesprek stellen we vast dat de leerlingen open en eerlijk kunnen vertellen dat ze het bv. moeilijker hebben voor wiskunde of met de planning.

Nog een positief gevolg voor leerlingen is dat ze door het klasoverschrijdend werken een veel grotere kans hebben om een vriend of vriendin te vinden in de grotere klasgroep. Volgens een leerling uit het 6e leerjaar is er nog een onderscheid tussen de vrienden die je maakt in je eigen kleine klasgroep en de vrienden die je maakt in de klasoverschrijdende groep. De vriendschappen binnen de eigen klas zijn volgens hem nog net iets sterkere vriendschappen. Ook de leraren herkennen dit fenomeen. Volgens hen blijven hun leerlingen nog 'in klassen' denken. *"Je blijft ze per klas zien zitten in die groepjes."* Eén leerling geeft bovendien aan dat hij het klasgevoel mist. Hij verkiest een reguliere klaswerking met veel klassikaal lesgeven. Ook de teamteachers van het 6e leerjaar bevestigen dat er enkele leerlingen zijn die zich wat verloren voelen in de grote groep van 89 leerlingen. Deze leerlingen proberen ze tijdens de teamteachingsweken extra op te volgen.

Dit schoolteam hecht veel belang aan **zelfsturing** van de leerlingen. Dit blijkt zowel uit de schoolvisie als uit de gesprekken met het team. De leraren uit het 6e leerjaar zien na enkele maanden teamteaching hoe hun leerlingen **hun leerproces in eigen handen nemen**. De leerlingen hebben wel wat tijd nodig om daarin te groeien, maar ondertussen komen de meeste leerlingen vrij vlot tot een juiste inschatting van hun kunnen en een degelijke planning, vertellen de leraren. Leerlingen gaan op zoek naar een manier van plannen en zelfstandig werken die hen het beste ligt. Eén leerling volgt deze strategie: *'Ik doe altijd eerst de makkelijke dingen. Als ik dan de moeilijke dingen moet doen, dan kan ik daar meer tijd voor nemen want dan heb ik alle gemakkelijke dingen al gedaan. Dat is mijn truckje."* Een andere leerling bepaalt voor zichzelf een volgorde van opdrachten, zonder die in te plannen op bepaalde momenten. Tijdens een zelfstandig werk-moment, werkt hij in die volgorde de opdrachten één voor één af.

Zeker in het begin gebeurde het dat leerlingen zichzelf overschatten of onderschatten, bv. bij het inplannen van instructiemomenten en zelfstandige werktijd: sommige leerlingen plannen geen enkele instructie terwijl ze die leerstof toch niet voldoende begrijpen om zelfstandig aan de slag te gaan. Leraren vertellen dat sommige leerlingen ook begeleiding blijven nodig hebben bij het plannen en het overzicht houden op hun leerproces, maar dat zijn uitzonderingen. Eén leerling vindt het plannen op zich niet leuk. Het geeft haar stress en ze heeft het moeilijk om in te schatten of ze een instructiemoment nodig heeft of niet. *"Ik volg alle lessen, dus soms – eigenlijk wel vaak – zit ik in een les die ik helemaal kan. Ik vind dat moeilijk… mijn hersens denken altijd dat ik dat niet kan."* Een andere leerling getuigt hoe ze gegroeid is in haar zelfsturing: *"… Maar we hadden gemerkt dat we nogal veel babbelden en ons minder goed concentreerden en dan haalden we minder goede punten. Sindsdien werk ik alleen en ik ik vaak in de stille klas. Dat is wel fijn."*
Leraren zien dat bepaalde leerlingen ook **'zelfstandiger en ondernemend'** worden op andere domeinen. Soms vragen leerlingen bv. om zelf een feestje voor de klas te mogen organiseren en dan nemen ze dat met een klein groepje helemaal in handen. Ook leerlingen schatten in dat het 'leren plannen' voordelen heeft die verder reiken dan het leren op deze school: *"Ik heb veel hobby's en ik moet dus goed plannen. Sommige kinderen vinden dat moeilijk, maar ik denk dat als je hier leert*

plannen, dat het makkelijker gaat om tijd te hebben om iets leuks te doen én tijd te hebben om voor school te werken."

Een teamteacher uit het 6e leerjaar ziet ook een keerzijde van de medaille aan het zelfstandig werken voor kinderen die weinig of geen instructie nodig hebben. Ze vraagt zich af of het voor die leerlingen wel goed is dat ze dan zeer vaak zelfstandig aan het werken zijn tijdens de teamteachingsweken? Ook in de teamteachingsklas van het 5e leerjaar merken ze dat kinderen soms gewoon graag nog eens klassiek onderwezen worden en luisteren naar wat de leraren te vertellen hebben. Het directieteam zegt hierover dat teamteaching niet betekent dat een instructie voor de hele groep uitgesloten is, iets wat leraren nu soms verkeerdelijk denken. *"Niets is zo fijn dan naar een gepassioneerd leraar te luisteren… maar je moet wegkunnen als je daar al alles over weet, anders is dat saai."* Bij het klasoverschrijdend samenwerken is het gewoon belangrijk dat leerlingen de keuze hebben om of via instructie of via zelfstandig werk of via overleg te leren.

Wat **gedrag** betreft vinden de klasleraren dat sommige 6e leerjaarleerlingen minder zorgzaam omspringen met het materiaal, sinds ze niet meer hun eigen bankje hebben en op verschillende banken in verschillende lokalen les volgen. Enkele leerlingen uit de geobserveerde klas vinden dat het voortdurende bewegen tussen verschillende klasruimtes voor **chaos** zorgt. Ook de vele wissels tussen leraren maken het voor sommige leerlingen chaotisch. Tijdens overleg of ziekte worden andere leraren of stagiairs ingeschakeld die niet vertrouwd zijn met de werking. De leerlingen profiteren daar wel eens van wat voor de nodige chaos zorgt.

Betere transfer, generalisatie en overgang: één van de directieleden stelt dat er een betere transfer, generalisatie en overgang is van wat de leerlingen leren door zorg in de klas aan te bieden in plaats van uit de klas. *"Je kan korter op de bal spelen als je in de klas bent, dat vind ik."*

Meer kansen tot interactie en individuele begeleiding: Leraren geven aan dat ze door teamteaching en de nieuwe manier van werken er veel beter in slagen om kinderen individueel te begeleiden en met hen in gesprek te gaan, bv. over hoe ze met de toegenomen verantwoordelijkheid kunnen omgang. *"Je bent minder juf, maar meer en meer een coach. Dat is zoveel leuker, ook voor de kinderen. […] Met heel veel kinderen kan je praten over hoe ze het in handen moeten nemen."* Ook het ondersteunen van (jonge) kinderen bij het maken van de planning is iets wat ter harte wordt genomen. Daarnaast zijn er tal van mogelijkheden tot individuele begeleiding tijdens het zelfstandig werk van de leerlingen.
De directie geeft aan dat leraren kinderen gerichter individueel kunnen begeleiden, maar dat dit ook door medeleerlingen in toenemende mate gebeurt, zeker bij oudere leerlingen.
Leraren uit de geobserveerde klasgroepen vinden dat ze tijdens teamteaching een meer eenduidige focus hebben, en de groep is dan ook in vijf in plaats van in vier gesplitst, waardoor ze meer individuele aandacht kunnen geven aan kinderen. Het gebeurt wel eens dat een leerling onterecht kiest om geen instructie te volgen voor bepaalde leerstof. Wanneer een leraar dat vaststelt, bv. in de samenwerkingsklas, dan krijgt die leerling een korte individuele begeleiding. Toch vinden ze het belangrijk om die leerling vooral ook te laten inzien dat het volgen van instructie belangrijk kan zijn.

Worden **leerlingen soms te snel geholpen tijdens teamteaching**? Eén van de directies stelt alvast van niet. Door meer coöperatieve werkvormen en zelfstandig werken, gaan leraren sowieso niet vlugger helpen volgens haar. Daarnaast heeft 'te snel helpen' volgens de directie ook te maken met

lerarenstijl: de ene schiet vlugger te hulp dan de andere, maar dat staat los van teamteaching. Leraren uit de geobserveerde klas geven aan dat ze aanvankelijk wel eens in de valkuil zijn getrapt van te vlug leerlingen te ondersteunen. Sinds de introductie van een stappenplan (waarbij leerlingen eerst zelf goed kijken, hulpmiddelen raadplegen, een medeleerling en dan pas een leraar mogen aanspreken) is dat probleem van de baan.

Leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong worden op deze school **evenveel ondersteund** als andere kinderen. Enerzijds is er de extra uitdagende projectwerking uit de klas, anderzijds kunnen leerlingen zich ook verdiepen in een project in de klas. Aanvankelijk hadden deze begaafde leerlingen het moeilijk met de nieuwe manier van werken, omdat ze het gevoel hadden méér te moeten werken dan voorheen (cf. infra), maar dat gevoel is intussen weggeëbd. De directie vindt dat 'harder werken' of *'eens kunnen ploeteren'* net ook voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong erg belangrijk. Leraren geven verder aan dat ze door teamteaching net kansen krijgen om deze kinderen te ondersteunen en te investeren in iets extra, daar waar leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong voordien vaak met 'bezigheidstherapie' werden zoet gehouden en op weinig ondersteuning konden rekenen.

Onderwijsbehoeften van leerlingen beter ingevuld: Op deze school differentiëren leraren via een viersporenbeleid. Kinderen werken altijd rond dezelfde onderwerpen, maar wel soms met een aangepaste taak of omvang van de taak. De directie zegt: *"De kinderen krijgen niet per se méér oefenenkansen, maar wel de juiste."* Leerlingen krijgen oefenkansen die beter aansluitend bij hun noden, en kunnen meer op niveau worden samengenomen als er twee leraren zijn. Ook de sterktes van leraren kunnen gericht worden ingezet in teamteaching, waardoor nog beter aan de behoeften van leerlingen kan tegemoet gekomen worden.

Hoewel door teamteaching de klasgroepen groter zijn, geven de leraren uit de geobserveerde klas aan dat ze er toch in slagen de **onderwijsbehoeften en interesses van alle kinderen voldoende te leren kennen**, ook al vraagt het even tijd. *"Bij een eindviering zei je vroeger: 'Ah, die zat ook in het zesde.' Nu kén je ze."* Ook leerlingen leren van zichzelf en van elkaar beter waar ze goed in zijn en waar ze elkaar kunnen aanvullen of versterken.

Inclusie: Via teamteaching wordt onderwijs in deze school anders aangepakt: minder klassikaal, meer groeps- en individueel werk. Ook leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, zowel met differentiatienoden naar boven als naar beneden toe, kunnen nu gemakkelijk deel blijven uitmaken van de grote groep leerlingen. Door leraren wordt dit als positief ervaren, maar ze vermoeden dat dit voor leerlingen met nood aan extra uitdaging niet altijd zo is. *"Het is niet meer zo zichtbaar voor iedereen dat zij met uitbreidingsleerstof bezig zijn. Ze krijgen daardoor niet meer het aanzien, en dat is voor sommige kinderen heel moeilijk."*

De verhoudingen tussen kinderen verschuiven ook door de een andere manier van werken. Heel getalenteerde kinderen hadden het in de nieuwe werkwijze soms moeilijk met het plannen en organiseren van hun werk, waardoor zij plots ook ondersteuning nodig hadden. Voor kinderen met ADHD viel het niet langer op dat ze eens rondliepen in de klas omdat veel kinderen van plaats veranderen in de teamteachingsweek. Kinderen die ergens niet goed in zijn, werden minder zichtbaar omdat kinderen om verschillende redenen voor een instructiemoment kiezen: soms omwille van nood aan inhoudelijke ondersteuning, soms omwille van onzekerheid, soms omwille van voorkeur in onderwijsstijl. Daardoor zit iedereen echt door elkaar in de klas. Kinderen gaan

elkaar ook meer helpen in de nieuwe manier van werken, waardoor leraren minder bij steeds dezelfde kinderen moet ondersteunen maar hun aandacht meer kunnen spreiden en minder duidelijk zichtbaar is waar de kinderen met specifieke onderwijsbehoeften zitten in de klas.

De directie van deze school is er van overtuigd dat er bij de kleuters geen ***verwarring bestaat over tot welke leraar leerlingen zich moeten richten.*** In de lagere school was dat in de beginfase wel het geval, maar dat is intussen veel minder geworden. Bij sommige leerlingen blijft de neiging bestaan om zich tot de eigen klasleraar te richten, omdat ze te onzeker zijn om zich tot een andere leraar te richten. Het heeft bij hen meer met durf te maken dan met verwarring.

Teveel achtergrondlawaai: Leraren op deze school organiseren teamteaching op verschillende manieren en qua infrastructuur ook in sterk verschillende ruimtes, waardoor de ervaringen met betrekking tot achtergrondlawaai, drukte en prikkels uit elkaar lopen.

- Er zijn klassen met een tussendeur, die kan worden gesloten als er meer rust nodig is in één van de twee ruimtes.
- Er zijn ruimtes met de grootte van twee lokalen. Sommige leraren geven aan dat het dan soms te druk wordt, dat er te veel lawaai is en te veel kinderen constant in dezelfde ruimte.
- Er zijn klassen in de lagere school die ook in de gang hoekjes hebben ingericht waar in stilte kan gewerkt worden, omdat het in een gewone klasruimte zelden volledig stil is.
- Er zijn klassen die naast elkaar liggen, zonder tussendeur. Dit wordt als positief ervaren omdat leraren per moment bepalen of ze met alle leerlingen in één ruimte werken of in kleine groepjes gespreid over de lokalen. Ze kunnen er ook voor kiezen om één of meerdere ruimtes als 'stille ruimte' in te richten, één als instructieruimte,… waardoor storende elementen gereduceerd worden. In deze manier van werken verplaatsen leerlingen en leraren zich over de verschillende ruimtes en zoeken die ruimte op die aansluit bij hun noden. Deze manier van werken wordt gebruikt in de klassen van het 6e leerjaar. Leerlingen geven aan dat ze er meestal in slagen de ruimte te kiezen waar ze het best kunnen werken, ook al geven ze aan dat ze bv. in de 'overlegklas' soms toch worden afgeleid door vriendinnen die komen babbelen.

Hoewel ze op deze school al vele manieren hebben gevonden om het achtergrondlawaai te beperken, blijven er wel signalen komen dat dit aspect geen evidentie is bij teamteaching. Er blijft een constante beweging en afleiding aanwezig, ook als het stil is. *"Er is ook altijd nog iemand die iets moet nemen – een gom of een blad uit de boekentas – er is altijd beweging. 80% van de kinderen stoort dat niet, maar voor andere kinderen is het heel vervelend als er toch weer iemand in hun ooghoek passeert."*

2.3.6 Implicaties van teamteaching voor leraren op deze school

Het schoolteam benoemde een aantal gevolgen van teamteaching voor leraren, zowel positieve als negatieve. We lichten ze hieronder één voor één toe.

Professionele groei van leraren: leraren in deze school zijn door teamteaching gegroeid in samenwerken. Voordien werkten ze vooral individueel in de eigen klas, nu zijn die muren in meer of mindere mate doorbroken en is er professionele groei merkbaar door het uitwisselen van ervaringen (cf. implicaties van teamteaching voor de school als organisatie). Ze zien het als een voordeel dat ze de ***verantwoordelijkheden kunnen delen onder elkaar***, als is dat in de praktijk nog niet voor iedereen even gemakkelijk. Een leraar zegt: *"Ik mis mijn eigen klasje."* Ook sommige

andere leraren vinden het moeilijk om de eigen klasgroep los te laten en wat controle te verliezen. Dat vraagt tijd en vertrouwen dat *"de andere het even goed zal doen".*

De directie ziet veel mogelijkheden om de talenten van leraren via teamteaching tot hun recht te laten komen, elkaar te laten aanvullen en daardoor professioneel te groeien. Leraren op deze school zien wel potentiële winst in het ***combineren van leraren met een verschillende stijl*** voor hun leerlingen *("dan vinden mijn kinderen bij de andere collega ook eens een entertainer, een gepassioneerd verteller"),* maar ondervinden daar zelf soms nog moeilijkheden mee. Sommigen kunnen hun professioneel ei niet helemaal kwijt in de nieuwe werkwijze op de school omdat ze afwisselend verschillende rollen moeten opnemen die niet altijd aansluiten bij hun leraarstijl. De leraren van de geobserveerde klassen merken wel op dat ze ***gebruik kunnen maken van elkaars expertise en talenten***: *"Ik vind het een groot voordeel dat Y. de planning maakt. Ik steek daar veel tijd en nu moet ik dat niet doen… en voor Y kost dat niet zo veel tijd."* en *"Sommige lessen moet ik niet geven en dat is soms een voordeel omdat ik ze nog nooit gegeven heb en geen idee heb hoe ik eraan moet beginnen".*

Kwaliteitsverbetering van de lessen (cf. 5. Implicaties van teamteaching voor leerlingen, Kwaliteitsvollere leerervaringen)

Gevoel van ondersteuning: Door de gerichte samenwerking onder leraren en teamteachers, hebben leraren het gevoel goed ondersteund te worden om hun opdracht waar te maken. Het directieteam geeft aan dat iedereen terecht kan bij iedereen, en ook teamcoaches en het beleidsteam staan klaar om mee te zoeken naar oplossingen als daar naar gevraagd wordt. Leraren voelen zich ondersteund, maar sommigen ervaren nog niet altijd dat de ***werklast*** echt gedeeld wordt en dat ze het door de samenwerking minder druk hebben. Zij geven daarbij wel aan dat hun persoonlijkheid daar een rol in speelt, bijvoorbeeld: *"Ik kan dat niet goed loslaten, ik neem snel dingen uit handen van mijn collega. Dat is wel mijn fout, dat ik dat nog niet goed kan. Ik moet daar nog verder in groeien, dat is de aard van het beestje."* Het beleidsteam is er van overtuigd dat de leraren binnen een aantal jaren de winst zouden moeten voelen op vlak van werklast.

De directie geeft aan dat leraren in het team sinds de start met teamteaching ook ***met meer goesting voor de klas*** staan, maar verbindt dat tegelijk aan wie met wie mag samenwerken en de autonomie die leraren krijgen om zelf hun samenwerkingsvorm te kiezen. Leraren uit de geobserveerde klas bevestigen die toegenomen 'goesting' en voldoening. Ze geven aan dat ze hun taken in de teamteachingsweek als meer afgebakend en rustiger ervaren. Teamteaching schept voor hen mogelijkheden om elkaar te ondersteunen in moeilijke situaties of als iemand een mindere dag heeft. Daarbij wordt de afwisseling tussen instructie geven en coachend begeleiden, én de doorschuif van leerlingen die veel energie vragen over de collega's, als positief ervaren voor de eigen werkvreugde. Leerlingen schatten dat echter anders in. Zij denken dat het voor leraren nu moeilijker is om hun rol te vervullen: *"De meeste leraren kennen hun les en weten hoe ze dat handig kunnen uitleggen, maar nu is het veel moeilijker want je moet op alles voorbereid zijn, op eender welk moment."*

Leraren geven aan dat er sinds de start met teamteaching een duidelijke ***toename in reflectieve dialoog*** is. Ze vragen naar elkaars perspectief, spreken over wat werk en niet werkt, proberen uit en staat open voor feedback. Een lid van het directieteam bevestigt: *"Die groei in reflectie, dat is echt zo! Leraren die aan teamteaching durven beginnen, worden op heel korte termijn sterkere leraren. Ze stellen evidenties in vraag, kijken bewuster naar processen, ze leren van elkaar. Het ene heeft consequenties voor elkaar, alles blijft in beweging."* Toch is die toename in reflectieve dialoog

nog niet bij alle leraren merkbaar. Sommige leraren zijn nog heel sterk met zichzelf bezig, merkt de directie.

Binnen het team zijn er op deze school ***geen signalen dat leraren twijfelen over hun capaciteiten om alleen voor de klas te staan*** sinds de start met teamteaching. Ze ervaren wel dat het voor studentleraren die stage lopen op de school niet altijd evident is omdat ze vooraf niet goed weten aan wie of hoeveel kinderen een instructiemoment moet worden gegeven. Het duurt voor de studentleraren ook langer om de kinderen goed te leren kennen omdat de groep groter is. De leraren die als mentor fungeren voor die stages, moeten hun studenten meer ondersteunen. Ze kunnen de studenten minder vlug alleen aan de slag laten gaan. Leraren hebben ook niet het gevoel dat hun autonomie en individualiteit in het gedrang komt door teamteaching, aangezien het in de meeste klassen slechts om deeltijdse teamteaching gaat, waarnaast nog voldoende ruimte overblijft *"om op jezelf te zijn in je klas".*

Spanningen in de samenwerking: Leraren in deze school kunnen zich voorstellen dat teamteaching spanningen met zich kan mee brengen tussen partners, maar ze ondervinden dat zelf niet en verbinden dat aan de goede samenstelling van het team. De directie geeft wel aan dat er in het verleden al eens moeilijkheden geweest zijn tussen twee collega's, waardoor de samenwerking is misgelopen.

Toenemende tijdsinvestering: Door de samenwerking met vele collega's, investeren leraren veel tijd in overleg. Ze signaleren dat het vele overleg ook vermoeiend is. *"Het is én voor de klas staan én vernieuwen, dat is bijna een dubbele job. Sommigen kunnen dat niet aan…"*. Deze beleving is er vooral bij leraren die nog in de beginfase van de samenwerking zitten. Leraren die al wat langer met elkaar teamteachen, geven aan dat veel overleg bijna onbewust gebeurt en dat ze intussen zijn ingespeeld op elkaar. *"Ik voel dat niet meer aan als zwaar, omdat ik er al zo inzit. […] Vorig jaar hebben we de taken qua voorbereiding verdeeld en dat zit nu zo in onze werking."*

Vooral de communicatie via whatsapp naschools wordt door sommigen als te intens ervaren: *"Ik heb soms het gevoel dat het niet stopt op sommige momenten. Dan kijk ik even niet meer naar mijn gsm. […] Vroeger had je vaak een mail, maar dan kon je kiezen wanneer je dat las, maar whatsapp komt de hele tijd binnen. Je hebt stress dat je dat meteen moet lezen, want het is misschien belangrijk, en een vraag beantwoorden terwijl je eigenlijk aan het koken bent of met je kinderen bezig bent… dat geeft druk bij mij."*

De teamteachers uit het 6e leerjaar ervaren de lesdagen in de teamteachingsweek als minder intens, maar de voorbereiding ervan is dat wel. Ook de opvolging achteraf geeft op momenten een hoge werkdruk. Overdag zijn ze voortdurend bezig met begeleiden of instructie, waardoor bv. verbeterwerk zelden tussendoor kan. Ze geven aan dat ze dat niet erg vinden omdat ze meer het gevoel hebben de kinderen te kunnen helpen, maar dat het de job wel intensiever maakt. Ook op logistiek vlak is het bij momenten druk: bv. om voor de groep van 90 leerlingen een planning en werkbundel tijdig gekopieerd te krijgen.

Het directieteam erkent de toenemende tijdsinvestering. Tegelijk willen ze met hun leraren nadenken hoe het samen dragen van de werklast nog meer of efficiënter kan, bv. door de rollen van instructie en begeleiding vooraf te verdelen zodat slechts één of twee teamteachers die voorbereiding op zich moeten nemen.

2.3.7 Implicaties van teamteaching voor deze school als organisatie

Aanvankelijk startte teamteaching op deze school eerder klein. Vanuit de succesverhalen die er waren en gedeeld werden in het team, probeerde men collega's de mogelijkheden en positieve implicaties te laten zien en hen te motiveren om het ook uit te proberen. Sinds die start is er dan ook een stroom aan veranderingen op gang gekomen. Teamteaching heeft zich breder in nagenoeg de gehele school als praktijk verankerd (cf. **olievlekeffect**). Sommige leraren die aanvankelijk minder gemotiveerd waren om te teamteachen, kunnen er nu enthousiast over vertellen omdat ze er de voordelen van ervaren hebben. Daarnaast is op school een **cultuurverandering** ontstaan waarin leraren veel meer met elkaar samenwerken. Daar waar elke leraar voordien op zijn eigen 'eiland' bezig was, is er nu meer openheid om elkaars werking te leren kennen en samen te werken. De directie omschrijft haar school als een '**lerend netwerk**'. Ervaringen, zowel succes als dingen die (nog-) niet lukken, worden onderling gedeeld om te kunnen leren en groeien. De onderlinge concurrentie onder leraren – *"vroegen deed die dat en de andere deed er nog een schepje bovenop, zo voor de buitenwereld"* – is afgenomen omdat leraren enkel dingen zoeken om samen te werken i.p.v. te concurreren.

2.3.8 Relaties tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen/implicaties

Het spreekt voor zich dat alle randvoorwaarden van teamteaching zoals beschreven onder paragraaf 4, op de één of andere manier verband houden met de positieve en negatieve gevolgen voor leerlingen, leraren en het schoolteam en/of met de manier waarop teamteaching vorm krijgt in een school. Om herhaling vanuit vorige paragrafen te vermijden, beschrijven we hieronder enkel die relaties tussen randvoorwaarden en implicaties of tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen die expliciet door betrokkenen in het onderzoek benoemd werden.

Relatie tussen 'met meer goesting voor de klas staan' en de verschijningsvorm: één van de directieleden gelooft sterk dat leraren met meer plezier voor de klas staan als ze zelf mogen kiezen op welke manier ze teamteaching vorm geven. Ook in de omgekeerde richting werkt dat verband, zo vreest ze, nl. dat wanneer je als directie collega's verplicht om op één bepaalde manier samen te werken in teamteaching, dat ze het dan snel zullen opgeven omdat het voor hen niet werkt.

Relatie tussen 'voldoende continuïteit in teamteaching' en implicaties voor leerlingen, leraren en het schoolteam: volgens enkele collega's is het nodig dat je op een voldoende intense manier samenwerkt in teamteaching om de positieve gevolgen ervan voor leerlingen, leraren en het team te kunnen ervaren. Haar ervaring is dat een te beperkte, vrijblijvende teamteaching te veel 'aanpassing' vraagt van de leerlingen en leraren, net omdat ze het niet gewoon zijn, en daardoor te weinig kansen biedt voor positieve gevolgen.

Relatie tussen 'voldoende continuïteit in teamteaching' en 'toenemende tijdsinvestering' en 'communicatie en reflectie': een leraar die nu het 2e schooljaar op rij teamteacht met een parallelcollega zegt dat de tijdsinvestering voor overleg na één schooljaar al iets minder intens geworden is, omdat ze nu kunnen teren op hun voorbereidingen en afstemmingen van het eerste schooljaar. Bovendien zijn ze zo vaak samen aan het werk, dat het overleg vaak zeer spontaan verloopt, op de klasvloer. "*Wij overleggen soms veel onbewust, omdat we zo nauw samenwerken.*"

Relatie tussen infrastructuur en teveel achtergrondlawaai: zowel leraren, teamcoaches, leerlingen als directies geven aan dat eventueel storend achtergrondlawaai samenhangt met de manier waarop je de infrastructuur gebruikt. Ze vinden het in deze school belangrijk om verschillende ruimtes te combineren, zodat leerlingen die dat nodig hebben rust kunnen opzoeken in bv. een 'stille ruimte'.

Relatie tussen 'leraren leren van elkaar' en 'professionele klik' en 'communicatie en reflectie': volgens de directieleden leren teamteachers van elkaar dankzij hun samenwerking, op voorwaarde dat ze open staan voor elkaar en dat ze kunnen en durven feedback geven en ontvangen. *"Je moet jezelf willen blootgeven. Durf je het zeggen als je het anders zou aangepakt hebben, durf je samen in gesprek te gaan zonder elkaar af te breken?"*

Relatie tussen 'een gevoel van ondersteuning' en 'communicatie en reflectie' en 'gedeelde verantwoordelijkheid': één van de directies gelooft er in dat leraren elkaar kunnen ondersteunen op professioneel en op persoonlijk vlak, op voorwaarde dat ze genoeg en eerlijk communiceren met elkaar. *"Ik geloof erin dat als je dat met twee kan dragen, dat je wat rust creëert. […], maar communicatie is daarin essentieel."* Ook een teamteacher benoemt dat verband: *"Het vraagt veel overleg, maar daar zit ook het succes in."*

Relatie tussen professionalisering en elkaar complementair aanvullen in expertise en talenten: Leraren kunnen leren van elkaar als ze elkaar kunnen aanvullen in talenten, vindt een directielid. Twee leraren die te sterk op elkaar gelijken qua stijl, expertise of mogelijkheden zullen veel minder van elkaar opsteken.

Relatie tussen 'communicatie en reflectie' en 'je leerlingen en hun noden beter kennen': Leraren geven aan dat ze hun leerlingen maar goed kunnen kennen als ze regelmatig overleggen en observaties uitwisselen met hun collega teamteacher. Soms laat de grootte van een groep het niet toe dat je alle leerlingen even goed kent, net dan is de informatie van je partner zeer belangrijk.

Relatie tussen 'je leerlingen en hun noden beter leren kennen' en het 'maximaal wisselen in rollen': Om zicht te krijgen op alle kinderen in de groep is het cruciaal dat leraren onderling regelmatig wisselen in rollen, nl. wie de instructie geeft in de instructieklas en wie begeleiding opneemt in een stille klas, overlegruimte of projectklas of wisselen van 'ruimte' indien ze klasoverschrijdend samenwerken in verschillende ruimtes.

2.4 Schoolcase 4

2.4.1 Achtergrondinformatie van de case

Deze school bestaat uit twee vestigingen, maar dit onderzoek werd maar op één van de vestigingen uitgevoerd[9]. De ervaring met teamteaching in deze case is nog erg pril. Halfweg vorig schooljaar (januari 2017) startte men met teamteaching in één pilootklas, een menggroep van het 5e en 6e leerjaar. Sinds september 2017 is de structuur van de klassen in het kleuter en lager onderwijs helemaal veranderd en is er teamteaching in elke groep. Er zijn tussen 250 en 300 leerlingen (telling op 1 februari 2016) voor het kleuter en lager onderwijs samen. Ongeveer 72% van deze leerlingen tikt aan op één van de gelijke kansen-indicatoren (opleiding moeder, schooltoelage, thuistaal). De infrastructuur van de school werd voor sommige groepen grondig aangepast. In de twee jongste menggroepen werd recent de muur tussen twee aanpalende klassen weggehaald zodat er één

[9] Sporadisch werd er in het onderzoek ook informatie gegeven over teamteaching in de andere vestiging van de school, voornamelijk door respondenten die op beide vestigingen werken.

grote ruimte beschikbaar werd. In andere klassen werden deuren voorzien tussen twee aanpalende klassen en op bepaalde verdiepingen werden er werkhoekjes in de gang ingericht.

Historiek van teamteaching in deze school

De school maakte de voorbije schooljaren een moeilijke periode door met een dalend leerlingenaantal, een veranderend publiek (meer leerlingen uit anderstalige gezinnen met lage sociaal-economische status), veel leerlingen die onvoldoende leervooruitgang leken te maken en een groeiende onrust en ontevredenheid bij de leraren. Al een hele tijd, sinds 2011 ongeveer, probeerde het schoolteam tevergeefs haar onderwijs aan te passen om deze situatie te doen keren. Vorig schooljaar (2016-2017) startten ze na de herfstvakantie met een nieuwe directie met de uitdrukkelijke opdracht om het onderwijs te vernieuwen. Die vernieuwing moest bestaan uit een reorganisatie van de bestaande structuren zodat er meer zelfsturing door leerlingen en leraren mogelijk werd.

Bij de start van haar opdracht stelde de directie een kernteam samen van leraren uit verschillende graden om samen na te denken over het onderwijsbeleid van de school. Directie en kernteam veegden zo goed als alles van tafel en bedachten een 'nieuw systeem'. Hiermee wilden ze af van het klassensysteem en in de plaats daarvan leerlingen groeperen volgens hun leerniveau.

De twee leraren van het 5e en 6e leerjaar kregen al snel de vraag of zij in een pilootproject vanaf 1 januari 2017 dit nieuwe systeem verder wilden uitdenken en -proberen. Dat betekende dat hun leerlingen samen tot één groep gemengd werden en dat beide leraren in teamteaching voor deze menggroep stonden. Het was ook de bedoeling om het klassikaal lesgeven te beperken en leerlingen veel meer zelfgestuurd te laten leren.

Twee trimesters lang gaven deze leraren het nieuwe systeem langzaamaan vorm. Ze stuurden de organisatie en praktische werking voortdurend bij op basis van hun ervaringen. Zoals gepland door de directie, werd dit experiment vanaf 1 september 2017 uitgebreid naar alle leerjaren in het kleuter- en lager onderwijs en dit op de twee vestigingen van de school. Op het moment van het onderzoek waren de (meeste) leraren dus nog maar enkele maanden aan het teamteachen.

Teamteaching in de schoolvisie

Gelijktijdig met het herdenken van de school- en onderwijsorganisatie werd de schoolvisie herschreven. In deze visietekst ligt de nadruk op de nieuwe manier waarop de kinderen leren, nl. ze krijgen verschillende leerbronnen aangeboden en kiezen zelf wanneer en op welke manier ze hun vooropgestelde doelen zullen bereiken. Er wordt verder ook omschreven dat leerlingen terecht komen in 'de menggroep' waarin ze het beste passen. Binnen elke menggroep zijn er kleinere niveaugroepen en leerlingen kunnen op een flexibele manier de overgang maken van de ene naar de andere niveaugroep. Leraren worden omschreven als coaches die leerlingen coachen in het leerproces. **Teamteaching** staat als concept niet letterlijk opgenomen in de visietekst. We vinden wel een verwijzing ernaar in volgende omschrijving: "***de teams ontwikkelen, in nauwe samenwerking*** *en op innovatieve wijze, leeromgevingen voor kinderen*". In het schoolreglement wordt teamteaching niet letterlijk vermeld. Bij de omschrijving van de leraren wordt er wel van 'teams' gesproken, nl. het kleuterteam, het lagere schoolteam, en het zorgteam, maar deze teams komen niet overeen met de teams van de menggroepen.

2.4.2 Verschijningsvormen van teamteaching

Hoe krijgt teamteaching vorm in deze school (schooljaar 2017-2018)?

De leerlingen van deze school zijn gegroepeerd in 5 menggroepen. Elke menggroep bestaat uit twee of meer thuisgroepen. Er is een menggroep 1 voor peuters vanaf 2,5 jaar (K0-K1), een menggroep 2 voor kleuters van 3 tot 5 jaar (K1-K2), een menggroep 3 voor kinderen van 5 tot 7 (K3-L1), een menggroep 4 voor 7- tot 10-jarigen (L2-L3-L4) en een menggroep 5 voor leerlingen van 10 tot 12 jaar (L5 – L6). Elke menggroep heeft een naam en elke thuisgroep kreeg een kleur toegewezen. Er zijn telkens twee of drie leraren samen aan het werk in een menggroep. Elke leraar neemt specifieke verantwoordelijkheid op voor één thuisgroep, o.a. voor de opmaak van werkbundels, het rapport en het contact met ouders.

De thuisgroepen onder een menggroep komen momenteel nog sterk overeen met de vroegere leerjaren. Het is de bedoeling om geleidelijk aan nog meer af te stappen van de opdeling leerjaren en meer te vertrekken vanuit verschillende leerniveaus binnen een menggroep. Dat moet het mogelijk maken dat leerlingen op eigen tempo groeien binnen een menggroep en flexibel doorschuiven naar andere thuisgroepen (over de hele lijn of voor enkele leerstofonderdelen). In menggroep 5 gebeurt het bv. soms al dat leerlingen van L6 voor bepaalde vakken de instructie meevolgen met de L5-niveaugroep of omgekeerd. Er werd bovendien in de samenstelling van de menggroepen bewust gekozen om leerlingen uit de 3e kleuterklas en het eerste leerjaar in één menggroep te plaatsen om de overgang van kleuter naar lager onderwijs minder bruusk te laten verlopen.

Voor de twee jongste menggroepen is er per menggroep één ruimte waar de kleuters van de twee thuisgroepen samen zitten. Voor de drie oudste menggroepen is het zo dat elke thuisgroep zijn aparte klasruimte heeft. Meestal is één van die klasruimtes zo ingericht dat ze er op bepaalde momenten ook met de hele menggroep samen kunnen zitten.

De onderwijsorganisatie kan er in elke menggroep anders uitzien, omdat de betrokken leraren het onderwijs vormgeven op hun manier. Dat betekent dat ook teamteaching op verschillende manieren vorm krijgt in deze school. Bovendien doen de leraren nog voortdurend aanpassingen op basis van hun ervaringen in dit eerste schooljaar. Over het hele schoolteam bekeken, zijn er minder en meer intense vormen van samenwerking tussen collega's. Uit de gesprekken kunnen we afleiden dat er een aantal modellen van teamteaching toegepast worden. Het in interactie samen voor een klasgroep lesgeven (cf. het interactief model) gebeurt soms in bepaalde menggroepen, bv. onder de vorm van poppenkast in de jongste menggroep of bij een kort instructiemoment in de vijfde menggroep. In het begin van het schooljaar paste men bv. in menggroep 4 ook het hoekenwerkmodel toe, waarbij elk van de drie leraren de instructie van één vak op zich nam en de thuisgroepen doorschoven. In de jongste menggroep wordt er bv. ook gewerkt vanuit het ondersteuningsmodel, nl. één leraar leidt de activiteit en de tweede leraar ondersteunt door kleuters te helpen hun aandacht bij de activiteit te houden. In de 4e en 5e menggroep gebeurt het tijdens zelfstandig werk vaak dat alle leraren tegelijk leerlingen ondersteunen waar nodig. Deze manier van werken zou je als een variant op het ondersteuningsmodel kunnen beschouwen, maar waarbij alle leraren een ondersteunende rol opnemen. In de derde menggroep (K3-L1) passen ze regelmatig een soort hoekenwerkmodel toe. Een deel van de L1-thuisgroep krijgt eerst instructie bv. voor rekenen door één leraar. Ondertussen spelen en leren de andere L1-leerlingen samen met

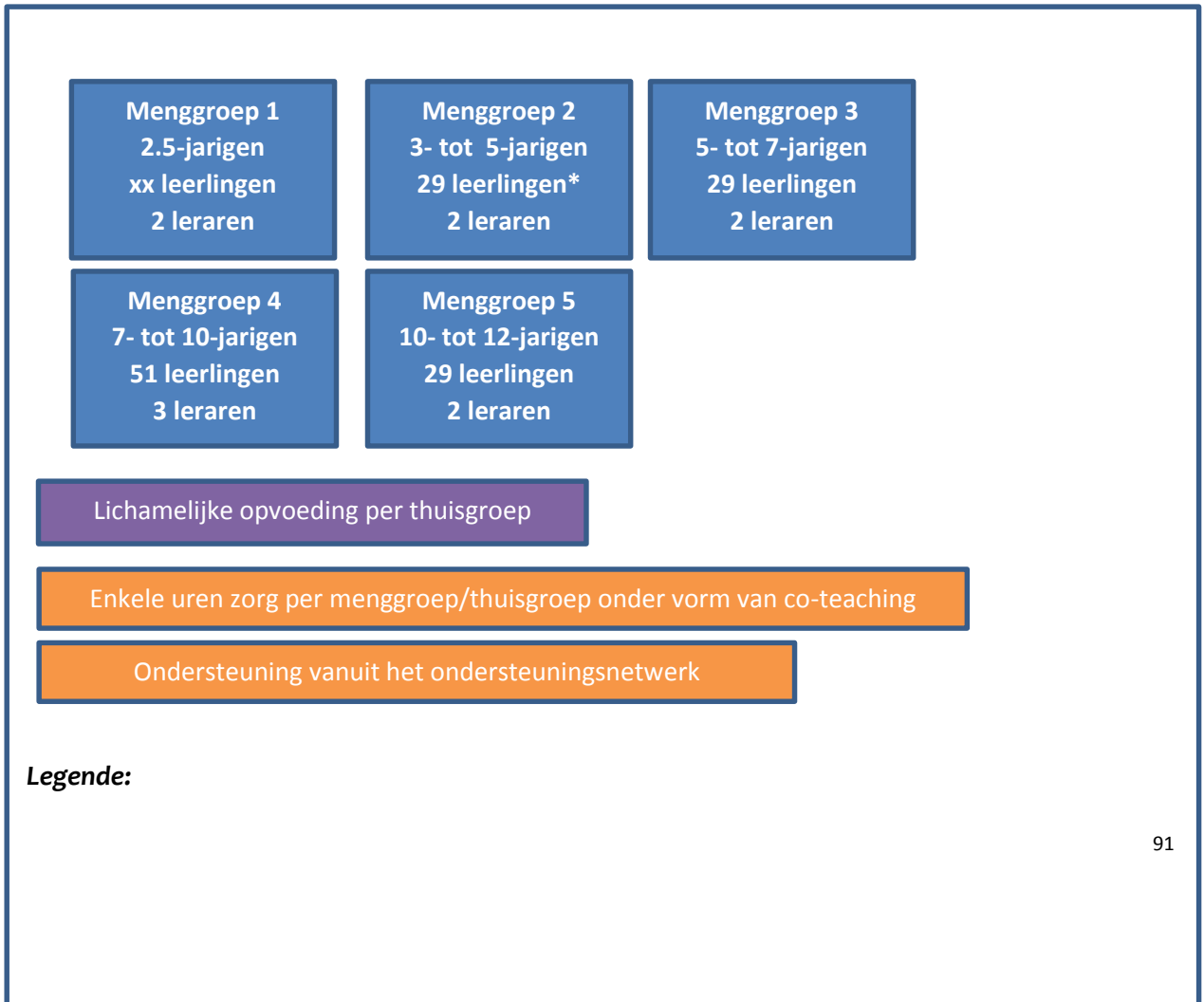
de K3-leerlingen in de hoeken onder begeleiding van de tweede leraar. Op een volgend moment schuiven de L1-leerlingen door en krijgt het andere deel van de L1-thuisgroep dezelfde instructie. Enkele leraren benadrukken ook dat ze zoveel mogelijk wisselen in de rol die ze opnemen. In de 5e menggroep willen ze bv. niet dat één van de teamteachers altijd de wiskundeleraar is en daarom geven ze allebei afwisselend de instructie voor wiskunde.

In de figuur hebben we voor alle menggroepen voltijds teamteachen genoteerd, maar dat kan in realiteit verschillen van groep tot groep en van week tot week. Er zijn bv. enkele menggroepen waar niet elke leraar voltijds werkt en waar de collega leraar dan 1/5 alleen voor de menggroep staat (bv. menggroep 5).

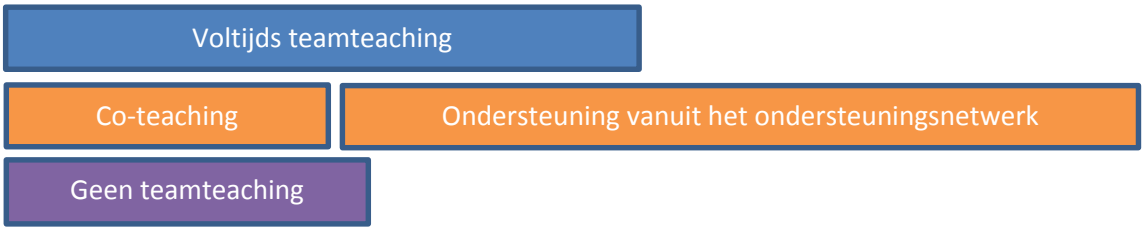
Op schoolniveau zijn er voor het volledige schooljaar thema's bepaald waaraan er van de eerste tot de vijfde menggroep gewerkt wordt, telkens in blokken van ongeveer drie weken. De leerplandoelen van het kleuter- en het lager onderwijs worden zoveel mogelijk vanuit die thema's uitgewerkt.

De leerlingen krijgen lichamelijke opvoeding in de thuisgroep, niet in de menggroep. Dit gebeurt door één leraar bewegingsopvoeding en dus niet in teamteaching. Op een vast moment per week wordt nagenoeg elke menggroep gedurende één lesuur begeleid door vrijwilligers onder vorm van workshops zodat de teamteachers van die menggroep op dat moment in overleg kunnen gaan. Voor de tweede menggroep gebeurt deze begeleiding door vrijwilligers niet.

Enkele uren per week komt een zorgleraar in de thuisgroepen of menggroep het team versterken. Waar de zorgleraar in vorige schooljaren leerlingen uit de klas haalde om leerstof extra in te oefenen, blijft die nu in de klas samen met de klasleraren om bepaalde leerlingen meestal in een groepje extra te begeleiden. De zorgleraar begeleidt bewust niet enkel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, maar neemt die begeleiding afwisselend met de klasleraren op zich.



**Deze groep kan aangroeien tot een maximum van 50 leerlingen.*



Figuur 4. Teamteaching in schoolcase 4

Hoe krijgt teamteaching vorm in de klas (teamteachingspraktijk op klasniveau)?

In deze case observeerden we teamteaching in menggroep 4. Dat is een samenwerking tussen drie leraren en drie thuisgroepen met 51 leerlingen in totaal. Er is een thuisgroep L2 met 17 leerlingen uit het tweede leerjaar (13 meisjes, 4 jongens), een thuisgroep L3 met 20 leerlingen uit het 3e leerjaar (10 meisjes, 10 jongens) en een thuisgroep L4 met 14 leerlingen uit het vierde leerjaar (7 jongens, 7 meisjes). In deze menggroep zijn er twee leerlingen die voorheen in het buitengewoon onderwijs les volgden. Er zijn momenteel geen leerlingen met een officieel individueel aangepast curriculum. Er is één leerling met een gemotiveerd verslag en ondersteuning vanuit het ondersteuningsnetwerk (ONW). Hij heeft vooral nood aan begeleiding om gepast gedrag te stellen. Er is ook één leerling met gehoorproblemen die waarschijnlijk in aanmerking komt voor ondersteuning (deze ondersteuning is nog in aanvraag). De leraren schatten dat ongeveer 1/3 van de leerlingen specifieke onderwijsbehoeften heeft (ongeveer 17/51 leerlingen). Die leerlingen hebben o.a. nood aan intense begeleiding bij de taalontwikkeling (vaak omwille van een anderstalige thuiscontext), nood aan ondersteuning bij rekenen en/of bij lezen en schrijven (vaak omwille van (vermoedens van) dyscalculie of dyslexie) of nood aan opvolging m.b.t. (tijdige) aanwezigheid op school.

In deze menggroep zijn drie leraren lager onderwijs aan het werk: meester Joris, juf Ellen en juf Krista. Op de dag van de observatie was meester Joris afwezig wegens ziekte. Zijn inbreng konden we dus niet meenemen in deze case. Meester Joris is zelf vervanger voor de vaste collega van Juf Ellen en juf Krista die voor enkele maanden afwezig is.

Voor de observatie zagen wij dus juf Ellen en juf Krista aan het werk. Juf Ellen heeft 22 jaar onderwijservaring. Juf Krista staat vijf jaar voor de klas. Hun ervaring met teamteaching is nog erg pril. Ze zijn samen gestart in september 2017. Ook de zorgleraar komt dit team enkele lesuren versterken in de klas. Op maandagvoormiddag komt zij één lesuur in de jongste thuisgroep tijdens het instructiemoment, op dinsdagvoormiddag in de middelste en op woensdagvoormiddag in de oudste thuisgroep. Door afwezigheden in het zorgteam gebeurt het soms wel dat co-teaching met de zorgleraar niet kan doorgaan. Er is ook bijna wekelijks een ondersteuner vanuit het ondersteuningsnetwerk in de klas gedurende ongeveer één lesuur.

Deze menggroep heeft drie klasruimtes, één voor elke thuisgroep. Deze ruimtes liggen samen op dezelfde verdieping. Elke ruimte heeft een kring met kussens, tafels en stoelen die in werkeilanden gegroepeerd staan en een krijtbord en opbergruimte voor studiemateriaal. Ze gebruiken ook de gemeenschappelijke gang met verschillende werkhoeken, een computerhoek en een overzichtsbord voor de planning.

In de vierde menggroep bestaat een dag voornamelijk uit een onthaal- en afsluitmoment en één of meerdere momenten van instructie, mini-instructie en zelfstandig werk. In de gemeenschappelijke

gang van de drie thuisgroepen hangt een overzichtsbord. Op dat bord maken de leraren wekelijks de planning op. Ze duiden aan welke activiteiten voor welke thuisgroep of menggroep zijn, en wanneer en waar ze plaatsvinden.

Het **starten en afsluiten van de dag** gebeurt in de kleine thuisgroep met de thuisleraar. Leraren vinden dit belangrijk om hun leerlingen goed te leren kennen en om de veiligheid van het kringgesprek te kunnen garanderen.

Er zijn per week verschillende **instructiemomenten** waarop leerlingen apart in hun thuisgroep les krijgen, meestal van hun thuisleraar, soms van een andere leraar uit de menggroep. De instructie gaat over leerstof waar de leerlingen daarna zelfstandig op oefenen tijdens het zelfstandig werk. Het aantal instructiemomenten kan wisselen van week tot week, afhankelijk van het thema, de lesdoelen, de mate waarin er nieuwe of complexe leerstof aan bod komt, enzovoort. Of deze aparte instructie in de thuisgroep ook als teamteaching kan beschouwd worden, daar twijfelen de klasleraren zelf wat aan, precies omdat ze op dat moment niet samen in één ruimte aan de slag zijn.

De instructiemomenten worden aangevuld met **zelfstandig werk**. Dan oefenen leerlingen op de leerstof in hun werkbundel, opgemaakt per thuisgroep door de thuisgroepleraar. Dat gebeurt tegelijkertijd in de drie thuisgroepen, in de drie klasruimtes en in de werkhoekjes in de gang. Eén van de klasruimtes wordt dan ingericht als 'stille ruimte'. De leerlingen van de drie thuisgroepen kunnen zich tijdens het zelfstandig werk mengen over alle beschikbare ruimtes. Ook de leraren doen dat om leerlingen waar nodig te begeleiden, feedback te geven, enzovoort. Er zijn ook verbetersleutels beschikbaar zodat leerlingen zelfstandig hun werk kunnen verbeteren. Elke leerling heeft een box waarin het studiemateriaal verzameld zit. Die box verhuizen ze mee naar de klasruimte waar ze op dat moment gaan werken.

Sinds kort experimenteren de leraren ook met mini-instructies. Dat zijn korte instructiemomenten bedoeld voor een kleine groep leerlingen die ingeroosterd worden tijdens het zelfstandig werk. Het is op termijn de bedoeling dat leerlingen kunnen kiezen of ze een mini-instructie meedoen of niet, afhankelijk van wat ze nodig hebben om de leerstof uit de bundel onder de knie te krijgen. Die mini-instructies zouden thuisgroepoverstijgend zijn, nl. elke leerling die de instructie kan gebruiken, kan daarvoor kiezen. Op dit moment organiseren de leraren deze mini-instructies nog als kleine workshops die alle kinderen horen te volgen. Ze verdelen de leerlingen van de menggroep in kleine groepjes die, verspreid over meerdere momenten, de workshop komen volgen bij één van de leraren.

Toetsen worden momenteel nog afgenomen in de thuisgroep, meestal 's morgens na het onthaal. Het is de bedoeling dat leerlingen in de toekomst zelf zullen kunnen beslissen wanneer ze klaar zijn om een bepaalde toets af te leggen. Naar volgend schooljaar wil het schoolteam ook nieuwe rapporten uitwerken, vanuit de idee van brede evaluatie en talentgericht werken.

Wij observeerden de eerste twee lesuren van de dag en zagen eerst een onthaal in de jongste en oudste thuisgroep, telkens begeleid door de thuisleraar. De rest van de tijd werkten de leerlingen van beide thuisgroepen zelfstandig aan hun werkbundel. Het thema was 'de tijd' en de oefeningen waren gebaseerd op taal, rekenen en WERO. De thuisleraren gingen ondersteunen in de verschillende werkruimtes. Ze beantwoordden vragen van leerlingen en gaven extra uitleg waar nodig. Waar nodig maanden ze leerlingen aan om verder te werken of om geen storend gedrag te stellen en beloonden ze hun inspanningen. De middelste thuisgroep (waarvan de thuisgroepleraar afwezig was) kreeg het eerste lesuur turnen van de leraar beweging. Het tweede lesuur sloten die

leerlingen aan bij de andere thuisgroepen voor zelfstandig werk. Er kwam ook een zorgleraar extra ondersteunen in de stille ruimte.

2.4.3 Beweegredenen voor teamteaching in deze school

Leraren en (vorige) directie merkten al enkele schooljaren dat de diversiteit aan leerniveaus in hun klassen toenam, dat er meer en meer zorgvragen kwamen bij hun leerlingen en dat de traditionele aanpak van onderwijs niet (meer) werkte. Ze geven aan dat **verandering van het onderwijssysteem onvermijdelijk** was. Die verandering was dan ook de opdracht voor de nieuwe directie van de school. De timing en de omvang van de verandering zijn knopen die voornamelijk de directie en het schoolbestuur hebben doorgehakt, zo geven leraren aan. Ook de directie bevestigt dat zij de grote lijnen uitgezet heeft, omdat dit haar opdracht was bij aanwerving en de voorbereidingstijd erg krap was.

De leraren vertellen dat ze met het nieuwe onderwijssysteem inzetten op de zorg voor kinderen. '*We kiezen voor het beste voor onze leerlingen*'. Ook de directie wil met dit systeem inzetten op kwaliteitsvol onderwijs vanuit de idee dat elk kind alles kan leren op eigen tempo en eigen niveau. **Teamteaching** is in deze verandering één van de schakels, vertelt de directie. Het is geen doel op zich maar een **manier om de herorganisatie van het onderwijs mogelijk te maken** en leerlingen te groeperen in menggroepen in plaats van in leerjaren.

De directie kiest ook voor teamteaching **om de leraren sterker te maken**, om hun draagkracht te vergroten. Tegelijk geven het team en de directie aan dat het veranderingsproces dat de school doormaakt erg intens is, met de bijhorende ups en downs. Sommige leraren vertellen dat ze op moeilijke momenten wel eens 'terug' willen naar hoe het vroeger was.

2.4.4 Randvoorwaarden voor teamteaching in deze school

Uit onderzoek (Meirsschaut & Ruys, 2018) blijkt dat verschillende randvoorwaarden van belang zijn bij teamteaching en co-teaching, namelijk:

- professionalisering en ondersteuning
- vrij kiezen voor teamteaching
- een professionele klik
- communicatie en reflectie over visie en lespraktijk
- werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid
- tijd om te plannen en overleggen
- continuïteit in de samenwerking
- infrastructuur
- de leerlingen in de groep
- in dialoog met ouders en leerlingen
- successen vieren

Aanvullend op bovenstaande randvoorwaarden voegen we ook 'gedeeld leiderschap en zelfsturende teams' toe. We stellen nl. vast op basis van enkele cases in deze meervoudige gevalsstudie dat ook het aspect van 'gedeeld leiderschap en zelfsturende teams' een rol kan spelen

in teamteaching. We lichten hieronder toe op welke manier de verschillende randvoorwaarden vorm krijgen in deze school.

Professionalisering en ondersteuning

Dit team is de grote verandering in de onderwijsorganisatie eigenlijk al verschillende schooljaren aan het **voorbereiden**. Alleen heeft deze verandering sinds vorig schooljaar toch nog op een andere manier vorm gekregen dan voorzien, nl. vooral m.b.t. teamteaching en het organiseren van de leerlingen in menggroepen. Om dit vorm te geven werd er het vorige schooljaar op **personeelsvergaderingen** en **pedagogische studiedagen** tijd genomen om de onderwijsverandering te bespreken en vorm te geven. Enkele leraren geven aan dat er ook een collega van de **pedagogische begeleiding** aanwezig was. Voor de leraren was het soms frustrerend dat de pedagogische begeleiding geen duidelijke antwoorden of richtlijnen kon meegeven over hoe ze hun onderwijsorganisatie het best konden veranderen. Ze werden vooral gestimuleerd om dingen uit te proberen en te leren uit die ervaringen. De directie vertelt dat het de bedoeling was dat leraren met de collega's van hun menggroep samenwerkten op personeelsvergaderingen om de onderwijsorganisatie uit te denken. Daarnaast werd er ook een **denkteam** samengesteld van leraren uit verschillende menggroepen die hier intenser mee aan de slag gingen. Zij gingen o.a. op **schoolbezoek** bij collega's om te leren uit hun ervaringen. De erg verschillende context van de bezochte school maakte het voor het denkteam echter moeilijk om wat ze gezien hadden te vertalen naar de eigen school.

Voor de voorbereiding van het experiment in de menggroep van het 5e en 6e leerjaar gingen de betrokken leraren te rade bij de directie. De leraren hadden weliswaar het gevoel dat de tijd te kort was om het geheel uit te denken en hebben vooral al doende vorm gegeven aan hun nieuwe onderwijs. De directie geeft aan dat zij op haar beurt met haar vragen terecht kon bij de pedagogische begeleiding. Ze heeft ter voorbereiding ook **literatuur** doorgenomen over het anders organiseren van onderwijs. Dit schooljaar neemt de directie zelf ook een ondersteunende rol op bij het overleg van de teamteachers in hun menggroep. Afhankelijk van de noden in een team gaat ze één, soms twee keer per maand langs in elke menggroep om de **collega's te coachen**. Ze vindt het belangrijk dat haar leraren bij haar terecht kunnen met hun vragen. Dit schooljaar focust de directie ook bij haar **klasbezoeken** voornamelijk op teamteaching. De zorgcoördinator van de kleuterklassen probeert haar collega's te helpen om de mogelijkheden van het samenwerken te zien, bv. door hen te adviseren om samen poppenkast spelen voor de hele groep van leerlingen.

Leraren zelf vertellen dat ook zij proberen elkaar zo goed mogelijk te ondersteunen binnen hun menggroepen. Tegelijk geven ze aan dat ze zelf nog erg zoekend zijn en het daarom moeilijk vinden om hun collega's te helpen.

Vrij kiezen voor teamteaching

De leraren geven aan dat de keuze voor teamteaching en de organisatie in menggroepen **niet hun eigen keuze** is geweest. Die manier van werken is door het schoolbestuur en de directie gekozen. De leraren denken dat de meeste collega's wel achter de **visie van teamteaching** en deze onderwijsorganisatie staan, maar dat ze de concrete uitwerking (nog) niet evident vinden. Vanuit

die ervaring benadrukken ze dat het belangrijk is dat je **in gesprek gaat met je team vooraleer je beslist** om te gaan teamteachen.

Enkele leraren geven aan dat ze bij aanvang niet klaar waren voor deze verandering, maar dat ze hoopten iets goed te doen voor de school door hun steentje bij te dragen in deze verandering. Andere leraren vonden hun drive voor het waarmaken van dit onderwijs in het goed willen doen voor de kinderen. De directie benadrukt dat een positief klimaat in het team zeer belangrijk is om een verandering als deze te doen slagen, omdat collega's elkaar dan gaan versterken in het positieve. Zowel directie als één van de leraren geven aan dat het nodig is dat mensen het verleden, nl. hoe het vroeger was op deze school, kunnen loslaten en bereid zijn om samen te werken en achter de visie van teamteaching te staan. Het vraagt een flexibel denken van leraren. Ze moeten bereid zijn om hun grenzen te verleggen en zich open te stellen voor de verandering.

Professionele klik tussen teamteachers

Zowel leraren als directie vinden de **professionele klik** tussen teamteachers van cruciaal belang voor het slagen van teamteaching. Leraren omschrijven die klik als 'op dezelfde lijn zitten', 'dezelfde visie delen', 'elkaar dragen', 'water bij de wijn kunnen doen', 'samen naar *het midden* zoeken' en 'respect hebben voor het feit dat je als collega's erg verschillend kan zijn'. Zeker bij een nieuw samengesteld team is het niet eenvoudig om die klik onmiddellijk goed te hebben, zo ervaren leraren. Het is elke keer weer aftasten van hoe iemand is of denkt, terwijl deze intense vorm van samenwerken wel vraagt dat je je collega's voldoende kent.

Als het niet klikt tussen leraren, dan kan teamteaching niet lukken, meent de directie. Een duo verplichten om dan samen te werken, dat werkt niet goed. Ook leraren vermoeden dat het ontbreken van die klik voor spanningen tussen collega's zorgt. Het **matchen van alle duo's en trio's** voor het hele schoolteam is echter geen gemakkelijke opdracht, dat erkennen ook de leraren. Enkele leraren vinden het moeilijk om te beslissen of ze het liefst wel of niet inspraak zouden krijgen in het matchen van teamteachers. Voor dit schooljaar maakte de directie de personeelspuzzel vooraf. Ze liet zich vooral leiden door de menselijke klik tussen collega's, eerder dan dat teamteachers elkaar aanvullen in talenten en competenties. Ze had ook individuele gesprekken met enkele collega's over met wie ze wilden samenwerken in teamteaching. Voor bepaalde menggroepen is de duopartner nog een aantal keer gewijzigd voor de start van en tijdens het schooljaar, o.a. omwille van de afwezigheid van leraren.

De directie vertelt dat het niet gemakkelijk is om leraren die niet achter de visie van teamteaching staan, te matchen in een schoolteam, en toch kunnen dit erg goeie leraren in een klas alleen zijn. Ze hoopt dat het in de toekomst op een vlotte manier mogelijk wordt dat zo een leraar elders binnen de scholengemeenschap aan het werk gaat. Bij het **aanwerven van nieuwe mensen** lukt het op dit moment nog niet om het aspect van teamteaching en de mogelijke match met een collega-leraar mee in rekening te nemen. Dat heeft volgens de directie vooral te maken met het feit dat er vaak vervangende leraren nodig zijn die liefst ook onmiddellijk aan de slag kunnen terwijl de wervingspool erg klein is en de keuze dus beperkt. Enkele leraren geven ook aan dat het voor nieuwe collega's vrij complex is om deze manier van werken onmiddellijk goed te begrijpen en er zelf in mee te draaien. De andere leraar uit de menggroep probeert die nieuwe leraar zo goed mogelijk te begeleiden. Dat is echter niet gemakkelijk, zo vinden ze, omdat je uiteraard nog niet onmiddellijk 'die klik' kan hebben met iemand nieuw en omdat ze momenteel zelf nog zoekende zijn.

Communicatie en reflectie over visie en lespraktijk

Enkele leraren zijn ervan overtuigd dat het voortdurend onderling **communiceren over de lespraktijk** de enige manier is waarop teamteaching echt goed kan lukken. Communicatie is van belang, zowel bij de voorbereiding en uitvoering van lessen als in de reflectie erop.

In de meeste menggroepen gaan de teamteachers zeer regelmatig in overleg met elkaar om hun **lespraktijk voor te bereiden**. Collega's bespreken de invulling van de week, ze stellen een weekrooster op, bekijken welke lesdoelen ze in dat thema willen bereiken voor welke thuisgroepen en verdelen opdrachten onder elkaar. In sommige menggroepen maken ze elk om beurt een gemeenschappelijke agenda op voor het thema van die weken. Juf Krista en juf Ellen vertellen dat er in hun overleg veel tijd gaat naar praktische afspraken en uitwerkingen zoals: wie werkt wat uit voor welke thuisgroep of hoe organiseren we een mini-klas vanuit het thema 'tijd' op basis van de leerplandoelen voor WERO? In deze menggroep werkt één leraar het materiaal uit voor één thuisgroep. Wat ze voorbereid hebben voor de drie thuisgroepen, proberen ze dan opnieuw samen te leggen om te zien waar ze eventueel activiteiten of instructies kunnen aanbieden over de thuisgroepen heen. De leraren stellen vast dat ze nu telkens maar last-minute het plannen en voorbereiden van de nieuwe lesweek rondkrijgen. In de toekomst hopen ze iets vroeger klaar te zijn.

Wat ook impact heeft op hoe leraren samen hun lessen voorbereiden is de keuze van de school om **geen vaste handleidingen en methodes** meer te gebruiken. Dat betekent dat teamteachers zelf hun didactisch materiaal samenstellen op basis van verschillende bronnen. Als leraren samen voorbereiden, dan zoeken ze dus ook samen naar leermateriaal, toetsen nieuwe ideeën af bij elkaar en maken nieuw materiaal zoals de bundel voor zelfstandig werk. Waar mogelijk delen ze het materiaal dat ze uitwerken met collega's binnen de eigen menggroep of in andere menggroepen. Wanneer ze materiaal van collega's gebruiken, bekijken ze samen hoe ze dat eventueel zullen aanpassen aan het leerniveau van de kinderen in hun menggroep of thuisgroepen. Ze bespreken ook op welke manier hun samenwerking zo veel mogelijk kan opleveren voor de kinderen. Ze bepalen samen hoe ze leerlingen zullen groeperen en hoe ze hun leerlingen op een coachende manier kunnen begeleiden.

De voorbereiding van nieuwe lessen en **de reflectie** op afgelopen lessen lopen voor een stuk door elkaar. Zo praten teamteachers over hoe een activiteit of een lesdag verlopen is en zoeken ze samen uit hoe ze die eventueel kunnen **bijsturen**. Dat gebeurt vaak al op de klasvloer zelf, tijdens de lessen maar zeker ook na schooltijd. De leraren uit de geobserveerde menggroep hebben bv. op een bepaald moment vastgesteld dat het te rumoerig was in sommige werkruimtes bij het zelfstandig werk. Ze vonden een oplossing in het inrichten van een stille ruimte. Ook in het pilootproject vorig schooljaar hebben de betrokken leraren voortdurend hun lespraktijk aangepast op basis van reflectiegesprekken over **wat er werkte en nog niet werkte** voor de leerlingen en leraren. De directie benoemt eveneens hoe belangrijk de reflectiegesprekken onder teamteachers zijn om deze verandering waar te maken, vooral ook omdat ze met deze manier van werken niet langer kunnen terugvallen op het 'klassieke lesgeven'. Leraren ondervinden dat het **communiceren** over ervaringen **over de menggroepen heen** nog meer zou moeten gebeuren. Het gebeurt dat collega's op dezelfde problemen botsen in hun menggroepen maar pas achteraf ontdekken dat ze allebei naast elkaar aan een oplossing hebben zitten werken. Over het voortdurend bijsturen van hun lespraktijk wijzen juf Ellen en juf Krista er wel op dat het belangrijk is om een nieuwe afspraak toch voldoende lang te laten gelden. Op een bepaald moment stuurden ze hun werking bijna

dagelijks bij en dit vroeg net te veel aanpassingsvermogen van hun leerlingen (en de leraren zelf). Ze ondervonden dat het wat tijd vraagt om te kunnen inschatten of een bepaalde organisatievorm al dan niet werkt vooraleer je bijstuurt.

Leraren geven ook aan dat veel van hun overleg gaat over hoe leerlingen functioneren in de klas. In een menggroep met kleuters bv. praten de teamteachers erg vaak over hun **observaties van leerlingen**. Ze discussiëren over hun beider perspectieven en noteren hun bevindingen in het leerlingvolgsysteem. Alle menggroepen verzamelen de gegevens van hun leerlingen op een digitaal platform, zodat elke collega die baat heeft bij die informatie, erbij kan.

Naast het praten over praktische zaken in de lespraktijk is het ook erg belangrijk dat teamteachers het hebben over de samenwerking. Leraren ondervinden dat het niet gemakkelijk is om **open en eerlijk feedback te geven** onder collega's, bv. als je niet akkoord gaat met hoe een collega iets aanpakt. Ook de directie onderschrijft het belang van het openlijk zeggen van wat er gezegd moet worden in een samenwerking.

Werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid

De leraren van de geobserveerde menggroep vertellen dat ze elk één thuisgroep begeleiden waar ze *'iets meer verantwoordelijkheid voor opnemen'* en daarnaast ook de volledige menggroep samen begeleiden. Zo geven zij vorm aan de gedeelde verantwoordelijkheid. De directie vindt het belangrijk dat leraren als evenwaardige collega's samenwerken en dat ze spreken van **'onze klas, onze kinderen en ons materiaal'** in plaats van 'mijn klas, mijn kinderen en mijn materiaal'. Ze merkt op dat sommige leraren het moeilijk vinden om hun klas van vroeger los te laten en echt verantwoordelijkheid te delen. In de gesprekken met de leraren blijkt dat ze in hun spontane reacties soms nog van 'mijn klas' spreken. Ze bevestigen dat ze zeker in het begin nog moesten wennen aan de idee dat ze niet meer hun eigen klaslokaal met eigen materiaal hebben en dat alles van iedereen is. De leraren zijn hierin sinds de start van het schooljaar positief gegroeid, vindt de directie. Ook in de gesprekken met leerlingen wordt de idee van *'onze klas (cf. de menggroep) en onze juffen'* zichtbaar. Op de vraag 'wie is jouw juf of meester?' antwoordde een leerling: "*Eigenlijk hebben wij er meer*". De leraren vertellen dat leerlingen in het begin geneigd waren om hun vragen aan hun thuisleraar te stellen, maar ook dat is langzaamaan verminderd. Nu vragen de meeste leerlingen de dichtstbijzijnde leraar om hulp.

Het **samen dragen van de verantwoordelijkheid** betekent dat collega's ook **effectief taken en verantwoordelijkheden delen**. Dat gebeurt in dit team op verschillende manieren: een leraar bij een menggroep van kleuters vertelt dat zij en haar partner de groep als één geheel zien. Zij begeleiden samen activiteiten voor de volledige menggroep en werken daarnaast ook soms parallel met een kleiner groepje kleuters. Ze observeren allebei alle leerlingen en doen samen alle oudercontacten. Nog in een andere menggroep zijn de teamteachers vooral verantwoordelijk voor de leerlingen van de eigen thuisgroep, bv. voor het registreren van leerlingengegevens, maar doen ze bv. ook oudercontacten voor leerlingen uit de andere thuisgroep en doen ze moeilijkere gesprekken met beide teamteachers samen. Juf Krista en juf Ellen zeggen hoe ze ook op vlak van het observeren en evalueren van leerlingen samenwerken en indrukken en gegevens delen over alle leerlingen uit hun menggroep. Ze vertellen dat ze voorheen elk verantwoordelijkheid droegen voor één vak en dat vak in de drie thuisgroepen gaven. Zo gaf juf Krista bv. wiskunde in de drie thuisgroepen. Ze merkten echter dat het op die manier zeer moeilijk werd om op de hoogte blijven

van wat de leerlingen van de eigen thuisgroep presteerden voor de andere vakken. Om die reden veranderden ze de onderwijsorganisatie zodat elke leraar opnieuw verschillende vakken gaf. Het verdelen van de opdrachten doen ze tijdens hun wekelijks overleg. Daarna werkt elke thuisleraar het lesmateriaal voor zijn thuisgroep apart verder uit. Ze ondervonden immers dat het niet haalbaar is om alles tot in detail samen uit te werken.

Niet in elke menggroep worden de taken en verantwoordelijkheden op die manier samen gedragen. Het gebeurt ook dat collega's elk apart de verantwoordelijkheid dragen voor hun thuisgroep en bv. enkel de oudercontacten voor die thuisgroep doen.

Verschillende leraren vertellen dat het onder elkaar verdelen van de taken vrij spontaan verloopt en dat er een gevoel van evenwicht en evenwaardigheid is in de samenwerking. Toch willen ze er bv. in de menggroep van de kleuters op letten om de taken van administratie, het begeleiden van het 10-uurtje of het middagmaal regelmatig te wisselen tussen beide teamteachers, zodat het niet te zwaar wordt voor één van hen. Een andere leraar merkt op dat ze sinds het nieuwe systeem vaker geneigd is om hulp te vragen van bv. de zorgleraar bij teamteaching om een bepaalde lesactiviteit te kunnen uitvoeren. De directie is ervan overtuigd dat hoe meer de teamteachers echt samen de verantwoordelijkheid dragen, hoe beter het lukt om samen de draaglast te dragen en dus hoe minder zwaar dit aanvoelt voor elke individuele leraar.

Tijd om te plannen en overleggen

Bijna alle menggroepen hebben wekelijks ongeveer twee uur overleg waarvan de leerlingen één uur bewegingsles krijgen en één uur workshops door vrijwilligers. Er is één menggroep waarvoor dit niet op die manier geregeld werd. Zij doen alle overleg tijdens de middagpauze en na schooltijd. Sommige leraren vertellen dat het niet altijd lukt om het wekelijks overleg werkelijk aan overleg tussen teamteachers te besteden omdat er soms andere (dringende) gesprekken gepland worden tijdens dat vrijgeroosterd overleg, bv. een zorgoverleg met de CLB-medewerker.

De leraren geven aan dat er heel veel van hun tijd gaat naar het overleg in de menggroep. Elk vrij moment, elke pauze, het wekelijks overleg, maar ook na schooltijd via sms, whatsapp, wordt benut om met elkaar af te stemmen. Verschillende leraren vinden dat ze momenteel te veel tijd in overleg met hun teamteachpartner(s) steken. Ook de directie geeft aan dat collega's nu heel veel overleggen. Ze wijt dat aan het feit dat deze onderwijsorganisatie nog zo nieuw is en collega's nog erg zoekende zijn.

Continuïteit in de samenwerking

De leraren merken dat het installeren van een nieuwe onderwijsorganisatie onder de vorm van teamteaching naast overlegtijd ook gewoon tijd vraagt. Het duurt namelijk enkele maanden vooraleer leraren en leerlingen hun draai vinden. Zo lijkt het dat de leerlingen en leraren die al sinds januari 2017 in het pilootproject begonnen zijn, wat voorsprong hebben op de rest. Juf Krista en Juf Ellen geven ook aan dat in dit nieuwe systeem de jongste leerlingen van hun menggroep drie schooljaren lang in deze menggroep kunnen groeien en wennen aan de onderwijsorganisatie, o.a. aan teamteaching. Voor deze leerlingen betekent dit continuïteit in leraren en dus in de aanpak, wat zeker voor bepaalde leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften waardevol kan zijn.

Infrastructuur

Om de onderwijsvernieuwing waar te maken zijn er klasgroepen verhuisd in het gebouw, zijn er enkele muren uitgebroken en tussendeuren gestoken. Zo werd in menggroep 2 de infrastructuur grondig aangepast, nl. de muur tussen twee aanpalende ruimtes werd afgebroken zodat er één grote ruimte ontstond. In de oudste menggroep behielden ze de tussenmuur en voorzagen een deur om beide ruimtes te verbinden. Zo kunnen ze de ruimtes af en toe scheiden van elkaar. In menggroep 4 kunnen ze drie verschillende lokalen gebruiken en maakten ze van één ruimte een 'stille' ruimte tijdens de momenten van zelfstandig werk. Dat biedt de kans aan kinderen om ongestoord, in stilte te kunnen werken. Enkele leerlingen vertelden dat ze soms gaan werken in de 'nieuwe' stille ruimte. Wanneer de leraren een meer luidruchtige opdracht voorzien voor een deel van de leerlingen, dan groeperen ze die ook in één ruimte, zodat de andere leerlingen daarvan geen last hebben. Ze gebruiken in de gemeenschappelijke gang ook enkele werkhoekjes, voor kinderen die ongestoord willen werken of om leerlingen bewust apart te zetten wanneer ze bv. storend gedrag stellen tijdens zelfstandig werk. Om activiteiten met de volledige menggroep samen te doen, reserveren deze teamteachers de refter of gaan ze naar buiten.

De leraren vinden dat infrastructuur een belangrijke rol speelt in deze nieuwe onderwijsorganisatie. Een **ideale infrastructuur** laat toe dat een volledige menggroep comfortabel in één ruimte kan zitten en dat leerlingen daarnaast ook in kleinere groepjes samen of individueel zelfstandig kunnen werken of instructie kunnen krijgen zonder de rest van de groep te storen. Daarom kan het handig zijn om bepaalde delen van de ruimte af en toe te kunnen afsluiten van de rest. Volgens de directie vraagt deze onderwijsorganisatie ook dat er aangepast klasmeubilair is. Sinds de start van de verandering krijgt elke menggroep om beurt een budget om de ruimtes opnieuw in te richten (één menggroep per jaar).

De leerlingen in de groep

De leraren vinden het belangrijk dat **het aantal leerlingen per menggroep niet te groot** wordt. Met te veel leerlingen wordt het moeilijk om comfortabel in één ruimte te werken en zou er te veel storend geluid kunnen zijn, zo schatten ze in. Bovendien vrezen sommige leraren dat het niet meer haalbaar is om een groep van 50 leerlingen samen 'te onthalen' in een kringgesprek, te observeren, de observaties te bespreken of alle oudercontacten te doen. Het zou niet goed zijn, mocht het betekenen dat er dan vooral of enkel over die leerlingen gesproken wordt met wie het minder goed gaat. Ze voegen hier ook nog aan toe dat het **aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften** in deze school bijzonder groot is, wat het overleg en contact met het zorgteam en ouders nog intenser maakt. Ook juf Ellen en juf Krista ondervinden dat veel van hun leerlingen op allerlei vlakken een andere aanpak nodig hebben dan andere kinderen. Tijd kunnen maken voor een babbel over iets wat onderweg naar school is gebeurd of een knuffel voor ze naar huis gaan, is voor veel kinderen zeer belangrijk.
Volgens een leraar van de oudste menggroep is deze onderwijsorganisatie vanzelfsprekender met oudere dan met jongere leerlingen, omdat je bij de oudere leerlingen vooral kan verder bouwen op de basis van leerstof die in de jongere leerjaren al gelegd werd. In de tweede menggroep ervaren ze dat kleuters met weinig of geen schoolervaring (nl. geboren op het einde van het jaar en dus net 2,5 geworden in september) het vaak erg moeilijk hebben om hun draai te vinden in een menggroep

van zowel 3- tot 5- jarigen. De kleuterjuffen denken dat deze jonge kleuters beter nog één semester in de jongste menggroep zouden meedraaien.

In dialoog met ouders en leerlingen

De school herschreef (een deel van) haar **visie** sinds de onderwijsvernieuwing en communiceerde hierover ook via de **schoolwebsite**. De directie vindt het belangrijk om te investeren in de communicatie met (nieuwe) ouders via dergelijke kanalen. Daarnaast organiseerde men enkele **infomomenten** op de beide vestigingen van de school naar aanleiding van de veranderingen in onderwijsorganisatie van dit schooljaar. De opkomst van ouders was beperkt, maar dat is eigen aan de leerlingenpopulatie van deze school, zo is de ervaring van de directie. Toch hebben de ouders vertrouwen in het schoolteam en de nieuwe manier van werken, meent ze. **Met de leerlingen van het 5e en 6e leerjaar** hebben de betrokken klasleraren en directie **een gesprek** gevoerd voor ze samen als menggroep zouden starten. Hun eerste reacties waren eerder afwijzend, wat de directie eigenlijk niet had verwacht.

De directie verwacht van de leraren van een menggroep dat ze ook **informeel contact** onderhouden met de ouders van hun thuisgroep, bv. door af en toe eens te bellen om te horen hoe het met de leerling (thuis) gaat. Dat is nog niet gelukt voor elke leraar, maar de directie beseft dat het niet vanzelfsprekend is om dit contact op te bouwen en dat het bovendien tijd vraagt. Bij elke nieuwe leerling doen de leraren ook een huisbezoek.

Samen successen vieren

Enkele leraren vertellen hoe ze als collega's allemaal al wel eens gezucht of gehuild hebben in de leraarskamer om dingen die niet goed lopen in hun klassen. Dat kan in dit team en dat lucht op, zeggen ze. Daarna kan er ook weer gelachen en gegrapt worden. Iemand zegt hierover: *"De waarde van het grote team mag je niet onderschatten bij zo'n verandering! Dat is zeer belangrijk."* De directie vertelt dat ze positiviteit en enthousiasme wil uitstralen naar haar team van leraren.
Daarnaast geven enkele leraren aan dat het echt niet vanzelfsprekend is in onderwijs om toe te geven dat iets niet gelukt is of dat het niet klikt in de samenwerking met een collega. Ze vinden het belangrijk fouten te mogen maken om daaruit te leren, en dat is wat ze ook willen doen in deze verandering.

Het heel expliciet samen vieren van successen op vlak van teamteaching, dat benoemen de collega's niet. Ze zoeken wel naar momenten om informeel met collega's samen te kunnen zijn, zeker nu ze buiten hun menggroep minder contact hebben met collega's dan vroeger (zie ook 7. Implicaties van teamteaching voor het schoolteam).

Gedeeld leiderschap en zelfsturende teams

Uit de gesprekken met directie en schoolteam kunnen we verschillende elementen van gedeeld leiderschap en zelfsturing afleiden: zo is er een kernteam van leraren uit alle menggroepen dat wekelijks kort bijeenkomt met de directie om het beleid van de school samen te evalueren en verder uit te denken. Bij grotere thema's zitten ze langer samen en werken ze concrete oplossingen

uit. Ook worden de leraren door de directie meer en meer aangesproken op hun verantwoordelijkheid om hun menggroep samen aan te sturen en samen beslissingen te nemen over onderwijsorganisatie, begeleiding van leerlingen, manier van samenwerken, enzovoort. Wanneer leraren met problemen of zorgen naar de directie komen, dan denken ze samen na over mogelijke oplossingen in plaats van dat de directie die zou aanreiken. Enkele leraren geven ook aan dat ze zich ruimer dan hun menggroep verantwoordelijk voelen voor wat er gebeurt op school. De directie verwoordt het zo: "*We moeten samen school maken.*" Ook in de visie staat er letterlijk: *"De school wordt geleid door een directeur in samenspraak met het kernteam".*

Tegelijkertijd ervaren leraren dat ze over een aantal elementen geen of minder inspraak kregen, zoals de snelheid en de omvang van de verandering van hun onderwijsorganisatie of de manier waarop duo's en trio's van leraren samengesteld werden. Voor verschillende leraren voelt teamteaching (of de verandering als geheel) als opgelegd van bovenaf. Leraren vinden het ook belangrijk dat zelfsturing niet gewoon betekent dat leraren alles onderling moeten opvangen en oplossen in de eigen menggroep, bv. bij afwezigheid van leraren, omdat dit voor hen niet haalbaar is. Bij dergelijke situaties missen ze iets van 'leidraad' om samen de zaken goed aan te pakken.
Ook de directie geeft aan dat deze verandering voor haar betekent dat het team in gesprek gaat en dat alle leraren hun inbreng doen, maar dat tegelijkertijd de directie ook op bepaalde momenten knopen doorhakt en beslissingen neemt die dan voor het hele schoolteam gelden.

2.4.5 Implicaties van teamteaching voor leerlingen op deze school

Leraren en directie op deze school staan achter de idee van teamteaching omdat ze er verschillende voordelen van ontdekken voor hun leerlingen. We beschrijven hieronder de implicaties van teamteaching voor leerlingen in deze school, waarbij zowel voor- als nadelen aan bod komen.

Kwaliteitsvollere leerervaringen: De leraren in deze school zijn ervan overtuigd dat ze door teamteaching de brede basiszorg beter kunnen realiseren voor hun leerlingen en dat ze kwaliteitsvollere leerervaringen kunnen bieden door elkaar aan te vullen en samen rijkere leermaterialen te ontwikkelen voor de kinderen. Ze geven aan dat hun leerlingen een ***betere aansluiting bij het lesgebeuren*** vinden door de uiteenlopende manieren waarop de verschillende leraren uitleg geven bij de leerstof. Toch vinden ze waakzaamheid hierbij nodig, want een verschillende verwoording kan ook verwarrend werken voor leerlingen en dan is die variatie eerder een nadeel dan een meerwaarde. Leraren proberen daarom ook goed te luisteren naar hoe hun collega's iets aanbrengen om daaruit te leren en verwarring te vermijden. Waar nodig maken ze afspraken over de begrippen en werkwijzes die ze willen gebruiken. Daarnaast merken leraren ook op dat leerlingen ***een betere aansluiting vinden bij een leraar bij wie ze zich goed bij voelen***, doordat er meerdere leraren beschikbaar zijn met elk hun eigen persoonlijkheid en stijl.

Leerlingen leren meer en sneller: Voorlopig is de impact van teamteaching op het leren van de leerlingen (hun resultaten, het tempo waarop ze leren etc.) nog niet duidelijk voor de leraren in deze school. *"Ik hoop dat als de jongere kinderen ooit bij mij komen, dat ik ga kunnen aangeven van 'inderdaad, ze hebben beter en meer geleerd'. Ik denk dat de toekomst dat nog een beetje zal moeten uitwijzen. Hetzelfde geldt voor de* ***impact op de leerresultaten****."* Op deze school gaat teamteaching ook gepaard met een andere onderwijsaanpak, waarbij inhouden meer geclusterd worden aangeboden aan kinderen. Ook over dat aspect van de innovatie is nog onduidelijk wat dat impliceert voor het leerproces en de –resultaten van leerlingen.

De directie ziet wel al een impact op het leren van de leerlingen door de vernieuwde aanpak. Ze merkt dat kinderen meer zelf op zoek gaan naar antwoorden op vragen en dat ze zich meer gemotiveerd voelen om te leren. Nagenoeg alle bevraagde kinderen geven expliciet aan dat ze beter kunnen leren door meer leraren in hun klas te hebben. Waarom dat zo is volgens hen? *"Met drie juffen voel ik mij slimmer en daar voel ik mij zo goed bij."* en *"Als ik maar één juf zou hebben, dan voel ik mij een beetje klein en als ik drie juffen heb, dan voel ik mij zo groot."*

Leraren merken bij de meerderheid van de leerlingen een ***verhoogde betrokkenheid en motivatie*** op sinds de verandering in onderwijsorganisatie, met inbegrip van teamteaching. Ook de directie geeft aan dat, al na enkele maanden in het pilootproject, kinderen veel liever naar school kwamen en dat hun betrokkenheid steeds verder toeneemt, hoewel ze in het begin weerstand vertoonden. Leerlingen bevestigen dat ze het fijn vinden om met meerdere kinderen en meerdere leraren in de menggroep te zitten.
De aanvankelijke weerstand, en tegelijk ook de verhoogde betrokkenheid en motivatie, hangt sterk samen met de ***toenemende zelfstandigheid*** die de kinderen krijgen. In de beginfase hadden kinderen het moeilijk met de vrijheid die ze kregen. Ze verloren zichzelf omdat ze de structuur van het frontale lesgeven kwijt waren en moesten wennen aan zelfsturing, zelfstandig werken en zelf verantwoordelijkheid dragen. Dat leidde soms tot chaos (zie verder). Na enkele weken begon dit langzaamaan te keren. Gezien de prille start van teamteaching op deze school, is er nog steeds werk voor de boeg op vlak van zelfsturing bij de leerlingen om deze nieuwe organisatie optimaal te laten verlopen. De kinderen van L6 die vorig jaar ook deel uitmaakten van het pilootproject en uiteraard ook de oudste kinderen op de school zijn, staan al het verst: *"Die kinderen zijn het gewoon, die kinderen hun zelfsturing zit al waar het moet zijn. Bij de anderen is het nu nog maar aan het komen*," zo verwoordt de directie het. Het vraagt dus tijd en expliciete leerprocessen om kinderen de nodige zelfstandigheid en zelfredzaamheid bij te brengen.
Binnen de gerichtheid op zelfsturing, creëren leraren veel keuzemogelijkheden voor hun leerlingen, waarbij leerlingen verantwoordelijkheid leren nemen voor de keuzes die ze maken. Leraren geven aan dat kinderen groeien in zelfinschatting en de keuzes die ze aansluitend maken, maar dat dat nog wisselend lukt. Soms kiezen kinderen bv. zeer bewust in welk lokaal ze gaan werken, maar op andere momenten laten ze zich verleiden door de keuzes van hun vrienden terwijl dat niet altijd de voor hen beste optie is. Naast het maken van keuzes, worden leerlingen ook steeds zelfstandiger gemaakt in het plannen van hun eigen werk. Ze leren hun werk verdelen over de beschikbare tijd, rekening houdend met eigen kunnen. Leerlingen leren eveneens om hun werk corrrect te verbeteren.
Door de toenemende zelfstandigheid van leerlingen, verschuift de rol van de leraar naar coachen en ondersteunen, en dat voelt voor de leraren in deze school aan als 'een beetje afkicken'. Ze leren loslaten en niet té vlug ingrijpen om zo ook de zelfstandigheid van de kinderen maximaal aan te spreken. Bij het herbekijken van een fragment uit de geobserveerde klas illustreren de leraren deze ervaring als volgt: *"Bij X, Y en Z was het vandaag zeer olé olé. Prutsen tot en met. Ik had al een paar keer iets willen zeggen van 'doe nu eens voort!'. Maar aan de andere kant dacht ik: "Ok, je zal 't morgen wel merken als ik zeg dat de bundel eigenlijk klaar zou moeten zijn. […] Misschien dat ze daar meer uit leren dan dat ik constant sta te zagen. Dat is ook een leerproces hé."*
De verhoogde betrokkenheid op school is ook merkbaar aan een verhoogde betrokkenheid tussen leerlingen onderling. De directie geeft aan dat leerlingen meer zorg dragen naar elkaar toe dan voorheen: *"Mij valt het op als ik binnenkom in een klas: ik hoor vaak 'ik zal je helpen'."* Leraren in deze school bevestigen dat leerlingen steeds minder ik-gericht en egoïstisch zijn. Ze zetten dan ook in op peer-instructie, omdat ze geloven in de meerwaarde voor leerlingen die uitleg krijgen van een

medeleerling *"omdat ze het meer op eigen niveau uitleggen,"* maar ook voor de leerling die uitleg geeft want die *"leert een boodschap geven, instructie geven, en ook daarin taalvaardig worden."* De leerlingen zelf geven aan dat het niet altijd evident is om elkaar te helpen, omdat sommige kinderen jonger zijn en daardoor onvoldoende competent zijn om inhoudelijk te ondersteunen. Zelf helpen ze wel graag andere kinderen als ze kunnen.

Meer kansen tot interactie en individuele begeleiding: Leerlingen zeggen dat ze het fijn vinden om meer dan één leraar te hebben, omdat er steeds iemand is die kan helpen, en in hun beleving worden ze ook vlugger geholpen dan in een klas zonder teamteaching, al trekken de leraren zelf dat wel wat in twijfel, omdat de groep leerlingen groter is.
Als begeleiding van een leraar nodig is, zetten kinderen in de geobserveerde menggroep op hun tafel een kaartje met een vraagteken, waarop één van de leraren zo vlug mogelijk langskomt om te ondersteunen. Bij dit vraagkaartje hoort een stappenplan, nl. stap 1: ik herlees de opdracht nog eens goed, stap 2: ik vraag hulp aan een medeleerling, stap 3:ik vraag hulp aan de leraar. De leraren merken in dit systeem nog enkele valkuilen op, bv. *"zwakkere leerlingen die altijd voortdoen en die niet veel vragen durven stellen, durf je wel eens te vergeten. Er zijn er zoveel die vragen hebben, dat je soms echt geen tijd hebt om eens te gaan kijken bij iedereen."* Ook de sterkere leerlingen met weinig vragen durven wel eens uit het oog verloren te worden omdat alles vanzelf lijkt te gaan. Leraren voelen zich daar niet goed bij en willen hen ook wel eens een bewust schouderklopje geven. Leerlingen die nog moeite hebben met zelfstandig werken, durven het vraagkaartje ook gebruiken als ze bv. de nabijheid van een leerkacht nodig hebben, als ze zich alleen voelen en gewoon aandacht willen zonder echt inhoudelijke vragen te hebben.
Worden leerlingen door teamteaching soms te vlug geholpen? Leraren geven aan dat dat in het begin zeker het geval was, maar dat het helpt dat leerlingen nu eerst een medeleerling moeten aanspreken met hun vraag vóór ze hulp van een leraar mogen vragen. Toch blijkt ook dat nog geen ideale oplossing, omdat sommige kinderen nu heel vlug een medeleerling om hulp vragen en onvoldoende alleen proberen te werken waar dat soms wel gewenst is. De teamteachers beseffen ook dat de hulpvraag naar een medeleerling toe bij sommige kinderen niet evident is omdat ze minder goed in de groep liggen: bij wie kunnen zij terecht?
Teamteaching creëert ook kansen tot meer gedragsmatige, sociaal-emotionele begeleiding van leerlingen. De leraren in deze school stellen: ***"****Door teamteaching is er ruimte om onverwachte situaties op te vangen, de tijd te nemen om eens met een kind te spreken. Bv. als iemand een uitbarsting krijg, kan je er even mee naar buiten gaan en de andere kan verderdoen. Als je alleen bent en je gaat even buiten met een leerling, is er ongetwijfeld een nieuw euvel tegen dat je terug binnen komt."* Ook de kansen tot het indirect bevestigen en bekrachtigen van leerlingen door positieve zaken hardop tegen elkaar te verwoorden als leraar, wordt als een meerwaarde ervaren: *"Zo krijgen ze ook van minstens twee leraren complimenten en heeft ook iedereen het gehoord."*

Onderwijsbehoeften van leerlingen beter ingevuld: Leraren geven aan dat ze steeds meer informatie ter beschikking hebben over leerlingen om hun onderwijsbehoeften beter te kunnen invullen. Enerzijds wordt door de uitwisseling van observaties over kinderen hun perspectief rijker of wordt soms ook hun blik meer gericht[10]. Anderzijds geven ook leerlingen zélf steeds meer aan

[10] In september kozen de geobserveerde leraren ervoor om elk de verantwoordelijkheid te nemen voor een bepaald leergebied en dit voor alle thuisgroepen, maar het ontbreken van een totaalbeeld van leerlingen – ook in functie van communicatie met ouders – alsook de moeilijkheid om gedeelde ervaringen onder elkaar uit te wisselen, werd als een groot nadeel ervaren. Daarom werd deze keuze weer ongedaan gemaakt en werd elke leraar verantwoordelijk voor een bepaalde thuisgroep.

wat al goed gaat en wat nog niet, wat eveneens helpt om als leraar aan te sluiten op de onderwijsbehoeften van kinderen. Toch benadrukken leraren dat er nog meer kansen liggen om te differentiëren: *"Op dit moment moet ik daar wel eerlijk in zijn dat pure differentiatie zich nog te veel afspeelt in 'doe ik het alleen, schrijf ik mij in voor een miniklas, keuzes maken, oefeningen schrappen'… maar puur inhoudelijk differentiëren gebeurt nog minder".* In de toekomst willen de leraren van de geobserveerde klascontext graag evolueren naar werken in niveaugroepen, gedifferentieerde werkbundels of het flexibel inrichten van mini-klassen als men merkt dat daar nood aan is, maar daar zijn ze momenteel nog niet toe gekomen door de hoge werkdruk die ze ervaren.
Door verschillende thuisgroepen samen te voegen tot één menggroep, neemt de groepsgrootte toe. Leraren in deze school geven aan dat het daardoor moeilijker wordt om de sociaal-emotionele behoeften van hun leerlingen, die vaak al een 'rugzakje' hebben vanuit hun thuiscontext, te vervullen. Daarom zetten de leraren zeer expliciet in op het opstarten en afsluiten van elke schooldag in de leeftijdsgebonden thuisgroep. Zo hebben kinderen daar een veilige ruimte om te spreken over hun gevoelens en ervaringen en elkaar beter te leren kennen.

Inclusie: Door te werken met teamteaching, kunnen kinderen met specifieke onderwijsbehoeften in deze school ín de klas worden ondersteund in plaats van erbuiten. Het is de bedoeling om voor specifieke lesonderwerpen mini-klassen (d.i. instructie in kleine groep) in te richten waarop zowel zorgleerlingen als andere leerlingen op aansluiten. De samenstelling van de leerlingengroep is steeds verschillend, omdat leerlingen aansluiten op basis van hun individuele instructienoden m.b.t. de inhouden die in de mini-klas op dat moment centraal staan. Leraren geven aan dat het bieden van zorg op deze manier minder stigmatiserend is voor de betrokken leerlingen. "*De 'stempel' van zorgkind is grotendeels weggevallen*." Ook buiten de miniklassen kunnen de leraren zorg op maat bieden. Door het grotere aandeel van zelfstandig werk door leerlingen in de klaswerking, hebben de leraren meer ruimte om wat langer bij bepaalde leerlingen gerichte individuele ondersteuning te bieden.

Betere transfer, generalisatie en overgang: Er zit voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ook *meer continuïteit in hun leerervaringen*, omdat ze niet meer uit de klas gaan voor extra ondersteuning. Leraren geven aan dat ze ook bijleren door hun collega's (of een collega uit het ondersteuningsnetwerk) te zien omgaan met leerlingen met specfieke onderwijsbehoeften. Ze kunnen vanuit die leerervaring de betrokken leerlingen ook zelf beter helpen.
De directie verwacht dat de *overgang naar het secundair onderwijs*, waar leerlingen elk uur een andere leraar hebben, kleiner wordt als ze ook in het basisonderwijs gewoon zijn om zich aan te passen aan meerdere leraren. De toekomst moet nog uitwijzen of dat voor leerlingen in deze school ook echt een verschil maakt.

Verwarring over tot welke leraar leerlingen zich moeten richten: Leraren ervaren niet meteen dat hun leerlingen het hier moeilijk mee hebben, al vinden ze het een belangrijk aandachtspunt voor zichzelf. Ze willen steeds opnieuw de kinderen erop attent maken dat ze voor hun vragen bij alle aanwezige leraren terecht kunnen, omdat die zich spontaan eerder tot de leraar van hun thuisgroep zouden richten. Het vraagt dus een leerproces van leerlingen. De leerlingen zelf bevestigen dat ze met hun vragen bij om het even welke leraar terechtkunnen, maar geven aan dat de algemene afspraak geldt dat ze hun vraag eerst aan een ander kind stellen vóór ze een leerkacht mogen aanspreken. Meestal kiezen ze ook niet zelf tot wie ze zich richten: wanneer ze hun vraagkaartje op de tafel leggen, dan zal de eerstvolgende leraar die het kaartje opmerkt, de gevraagde ondersteuning bieden.

Teveel achtergrondlawaai: Zowel directie, leraren als leerlingen erkennen dat er sinds teamteaching en het samenbrengen van leerlingengroepen, meer achtergrondlawaai is in de klas. Dat is soms storend voor leerlingen – *"Ik vind dat echt moeilijk. Ik was eens een moeilijke oefening aan het doen en ik had het bijna in mijn hoofd en dan was er iemand aan het schreeuwen en dan was ik het weer kwijt."* – maar ook voor leraren, bv. als die zich willen focussen op hun instructie in de mini-klas terwijl andere kinderen in dezelfde ruimte onderling praten tijdens hun samenwerking. Daarom zijn bepaalde ingrepen doorgevoerd om de nadelen ervan terug te dringen: (a) in de 4e menggroep gebruiken ze een stille ruimte tijdens het zelfstandig werk (b) in een andere menggroep werden er koptelefoons voorzien (c) als kinderen (in de geobserveerde groep) klaar zijn met hun contractwerk, kunnen ze hun resterende werktijd zelf invullen maar ze blijven daarvoor wel in de ingerichte hoekjes in de gang, zodat ze andere kinderen niet kunnen storen, en (d) voor bepaalde doe-opdrachten die lawaai kunnen opleveren, wordt eveneens een afzonderlijk lokaal voorzien waar er lawaai 'mag' zijn.
Ondanks alle ingrepen blijft het achtergrondlawaai nog een 'issue' in deze school. Leraren merken dat het vragen om meer rust en stilte soms indruist tegen hun verwachting dat leerlingen samenwerken en uitleg geven aan elkaar. Leerlingen geven aan dat vooral de werking van de stille ruimte nog verder geoptimaliseerd moet worden: *"Ik vind dat in de stille klas iedereen begint te praten als wij aan het werken zijn."* Leraren proberen hierop in te grijpen door meer zelf te kiezen welke kinderen in de stille ruimte mogen werken omdat niet elke leerling zichzelf al juist kan inschatten hierover. In de toekomst is het de bedoeling dat leerlingen hierover zelf kunnen beslissen.

Chaos: In de beginfase van de vernieuwde werking in deze school, hadden leerlingen het moeilijk met het wegvallen van de vertrouwde structuur. Vooral de overgangsfase in september was chaotisch, zo vertellen directie en leraren. Leerlingen kwamen allerlei kleinigheden vragen aan de leraar, liepen veel rond, enzovoort. Die chaos is al voor een groot deel teruggedrongen. Er is een meer rustige sfeer gekomen. De leraren uit de 4e menggroep ervaren wel dat er vlug opnieuw onrust ontstaat van zodra er van de bestaande structuur wordt afgeweken, bv. door afwezigheid van één van de teamteachers of een dag met zwemmen op het programma. Als het eens een dag eens wat minder loopt en er te veel onrust is, grijpen leraren soms terug naar een werking in de eigen thuisgroep i.p.v. in de menggroep.
Leraren geloven dat de onrust de komende schooljaren steeds verder zal afnemen, omdat de kinderen vertrouwd zullen zijn met deze werkwijze vanaf hun instap in de kleuterschool. Ook zullen ze zelf dan door hun ervaring al meer handvaten hebben om chaos te vermijden.

2.4.6 Implicaties van teamteaching voor leraren in deze school

Gezien de prille start met teamteaching op deze school zijn de implicaties voor leraren soms nog beperkt of wisselend. Hierover geeft de directie aan: *"De effecten die ik nu al zie, gaan alleen maar vergroten, daar hoop ik op."* We staan in wat volgt stil bij de verschillende ervaren implicaties voor leraren.

Leren van elkaar: Sinds de start met teamteaching willen veel leraren hun lespraktijk anders aanpakken. Ze maken nieuwe materialen, raadplegen nieuwe bronnen…, zeker omdat ze op schoolniveau besloten hebben niet langer met vaste methodes te werken. Leraren ervaren het als positief dat zij met elkaar kunnen uitwisselen in de voorbereidingsfase van een nieuw thema of bepaalde concrete lessen. Het verruimt hun blik en geeft nieuwe ideeën, ze leren van elkaar. Ze

durven ook andere, soms meer 'gewaagde' keuzes maken omdat ze het gevoel hebben er niet alleen voor te staan én omdat er andere mogelijkheden zijn door met meerdere leraren voor een groep te staan. De directie merkt ook dat de leraren meer variëren in de gebruikte (al dan niet coöperatieve) werkvormen, daar waar vroeger frontaal lesgeven de meest voorkomende praktijk was. ***Alle betrokkenen ervaren dat teamteaching de kwaliteit van de lessen ten goede komt.*** We omschreven dit al uitgebreider hierboven (cf. 2.4.5 Implicaties van teamteaching voor leerlingen op deze school: kwaliteitsvollere leerervaringen).

Leraren voelen aan dat de combinatie van verschillende talenten en expertises onder teamteachers versterkend werkt, al hangt dit volgens hen wel samen met de samenstelling van het duo/trio van teamteachers. Ze proberen de taken te verdelen aansluitend bij elkaars talenten en ervaring en vullen elkaar op die manier aan. De directie beaamt wat de leraren ervaren. Ze geeft ook aan dat leraren elkaar meer stimuleren in professionele groei doordat ze elkaars talenten beter hebben leren kennen. Iets waar de ene leraar goed in is, stimuleert een andere soms om ook groeistappen te zetten (bv. op vlak van gebruik van ICT tijdens onderwijsactiviteiten). De samenwerking met recent afgestudeerde leraren, die nieuwe inzichten en praktijken in de klas kunnen brengen en daardoor senior-leraren inspireren, wordt in deze context ook expliciet gewaardeerd.

In contrast met het versterkende effect van teamteaching ***voelen*** sommige ***leraren zich tegelijk ook meer onzeker sinds ze teamteachen.*** Door de prille ervaring die ze hebben met teamteaching twijfelen de leraren op deze school veel of ze "het eigenlijk wel goed doen". Die twijfel is er zowel binnen de menggroep, omdat leraren elkaars stijl en verwachtingen nog moeten leren kennen en zich nog niet altijd 'als zichzelf' durven te gedragen, als over de menggroepen heen omdat elke menggroep zijn eigen werking vormgeeft op uiteenlopende manieren (wat is 'de juiste?'). Toch klinken de leraren positief en hopen ze dat die onzekerheid zal afnemen naarmate ze meer hun weg vinden.

Gevoel van ondersteuning: Aanvankelijk hadden sommige leraren het moeilijk om teamteaching echt als een ondersteuning te ervaren. Ze twijfelden of de toenemende tijdsinvestering in overleg (cf. infra) wel in verhouding was tot de steun van collega's die men ermee wint. Na enkele maanden met de vernieuwde werking op school ervaart de directie dat het lerarenteam beter gezind is en gelukkiger in de job staat. Ook een leraar bevestigt dat: *"ik kom veel liever werken in vergelijking met de voorbije jaren".* De sfeer is in positieve zin geëvolueerd, er is meer energie en collegialiteit. Verschillende leraren hebben ook het gevoel dat ze de werklast met elkaar kunnen delen, en stand-in kunnen zijn voor elkaar als een collega zich een dag wat minder voelt. Leraren voelen zich in de samenwerking gesteund door elkaar, om te kunnen overleggen als ze bijvoorbeeld niet goed weten hoe met een bepaald kind om te gaan. Een leraar verwoordt het als volgt: *"Als er een probleem is, zou het vroeger geweest zijn: 'ik heb een probleem'. Nu is het 'wij hebben een probleem'."* De ***verantwoordelijkheid delen, er niet alleen voor staan***, vinden ze een sterkte van teamteaching. Leraren vinden het krachtig dat ze waar nodig ook beroep kunnen doen op een extra ondersteunende (zorg)leraar. Ze geven aan dat ze vlugger hulp durven vragen sinds ze met teamteaching op school aan de slag zijn.

Toch heeft het 'er niet alleen voor staan' ook een keerzijde. Soms kan het ***intens zijn om steeds met één of meerdere collega's voor de klas te staan***. De meeste leraren op deze school hebben niet die ervaring met teamteaching, maar ze voelen wel aan dat ze geen enkel moment meer alleen zijn en dat dat ook implicaties heeft. De rust eens opzoeken of je eens afsluiten in je eigen klas is er niet meer bij. Zolang ze echter met een collega voor de klas kunnen staan die met evenveel goesting lesgeeft als zijzelf, is er voor hen geen onoverkomelijk probleem. Voor hen is een positief klimaat,

waarbij iedereen met de neuzen in dezelfde richting staat, heel belangrijk om elkaar te kunnen ondersteunen en versterken in het positieve. Anders is het risico om in weerstand te gaan en elkaar te besmetten met negatieve gedachten groot.

Toename in reflectieve dialoog: Leraren merken een toename in reflectieve gesprekken met hun collega's binnen de menggroep. Ze bereiden samen voor, overleggen, geven elkaar feedback, wisselen uit over de klaspraktijk. Ze geven aan dat ze bijna elke avond, en soms ook al 's middags samen reflecteren. De directie merkt dat ook zelfreflectie toeneemt: door het frequente overleg met collega's gaan leraren zichzelf ook meer in vraag stellen. *"Dat is een positief gevolg van teamteaching. 80% van de leraren doet dat niet als ze alleen voor de klas staan…".*

Verlies van identiteit, individualiteit en autonomie: Verschillende leraren vinden het moeilijk om niet langer alles zelf in handen te hebben, om 'hun' kinderen en 'hun' eigen klas los te laten. Ze voelen zich nog niet 100% goed bij alle momenten van teamteaching, gaan zich soms anders gedragen omdat hun collega erbij is. Zeker in het begin leek het voor sommigen alsof ze 'pottenkijkers' in de klas hadden. Na enkele maanden samen op weg gaan, stellen ze vast dat het ook lukt om samen voor de klas te staan als ze gewoon zichzelf blijven. Bij anderen lukt het nog altijd moeilijk om los te laten en verantwoordelijkheden te delen met collega's, wat zorgt voor ***spanningen in de samenwerking***.

Het voortdurend aftoetsen en overleggen met collega's gaat volgens leraren ook wat ten koste van de eigen **autonomie**: "*Er gaat veel tijd over tot iets beslist raakt samen. Anders zeg je: 'ik ga dat eens doen', maar als je met twee bent is het soms van "zouden we dat wel doen?"*

In deze school is één van de meest ingrijpende implicaties voor leraren de ***toenemende tijdsinvestering***. Leraren bereiden samen voor, wisselen ervaringen uit, bespreken observaties, doen oudercontacten samen, enzovoort en dat vraagt enorm veel tijd. Veel gebeurt buiten de lestijden, tijdens face-to-face gesprekken of soms nog ettelijke avonduren via de digitale weg. Leraren stellen zich de vraag of dat haalbaar blijft. Anderen stellen nog duidelijker: *"ik vind dat persoonlijk nu al niet meer haalbaar."* Toch voelen ze de noodzaak om deze gezamenlijk tijd te investeren om écht goed te kunnen samenwerken en verantwoordelijkheden te delen. Het is verrijkend voor hen, maar tegelijkertijd intens en zwaar. De directie erkent deze toenemende tijdsinvestering, maar geeft aan dat de leraren soms ook nog teveel willen doen. Het team hoopt dat het na verloop van tijd uiteindelijk gemakkelijker zal worden, dat ze op termijn de vruchten kunnen plukken van de tijdsinvesteringen die ze nu doen.

Gebrek aan continuïteit in teamteaching: In deze school is er vooral voltijdse teamteaching, maar als één van de teamteachers 4/5de werkt of ziek is, wordt dat niet altijd opgevangen door de inzet van een andere collega. Dat betekent dat op bepaalde momenten de collega('s) het alleen moet(en) redden met de menggroep. Dat blijkt niet zo evident.

2.4.7 Implicaties van teamteaching voor deze school als organisatie

Tijdens het pilootproject in menggroep 4 vorig schooljaar was het voor de betrokkenen niet zo evident, omdat ze geen aansluiting vonden bij de rest van het team die nog niet zo concreet in de vernieuwingsprocessen betrokken waren. Vanaf september 2017, toen alle leraren met teamteaching begonnen, kwamen de veranderingen pas echt goed op gang en bleven deze teamteachers ook minder geïsoleerd. Achteraf gezien vinden de leraren dat er nog meer **ervaringen** uit het proefproject van vorig schooljaar hadden kunnen **uitgewisseld** worden **in het**

schoolteam. Andere collega's worstelen nu soms met zaken die zij vorig jaar in het pilootproject ook als struikelblok ervaren hebben, maar waarin zij intussen een weg gevonden hebben. Bepaalde frustraties die nu leven, zouden door meer uitwisseling en delen van ervaringen mogelijks kunnen worden vermeden. Tegelijkertijd geven deze leraren aan dat ze zelf nog zo zoekend zijn, dat ze vanuit die onzekerheid niet het gevoel hebben anderen binnen de school te kunnen helpen of ondersteunen.

Hoewel nu alle leraren op school met teamteaching aan de slag zijn, komen zij er nog niet vaak toe om over verschillende menggroepen heen uit te wisselen over hun ervaringen met teamteaching en daardoor van elkaar te leren. Er gaat in hun beleving nog te veel energie naar overleg over de gang van zaken bínnen de menggroep om dat verder open te trekken naar uitwisseling op het teamniveau. Alle beschikbare momenten, ook in een gemeenschappelijke leraarskamer, worden veelal benut om te spreken over hoe het loopt binnen de menggroep. Deze toenemende uitwisselingen binnen de menggroepen gaan ten koste van uitwisseling over menggroepen heen. Toch wordt de mogelijke winst daarvan erkend, maar een verder groeiproces is daarvoor nog nodig.

Hoewel leraren aangeven dat teamteaching hen een nauwere band en samenwerking heeft opgeleverd met (bepaalde) collega's, ervaren zij een gemis aan gesprekken 'over koetjes en kalfjes' met hun collega's van de hele school. Men probeert daar gericht aandacht voor te hebben op schoolniveau door af en toe activiteiten te organiseren waar alle leraren op informele basis bij elkaar zijn en daardoor kansen tot meer interacties op teamniveau te creëren.

Voor leraren is het niet duidelijk of teamteaching voor een **grotere betrokkenheid** zorgt op de school als organisatie. Bepaalde leraren voelen zich wel meer betrokken omdat ze bijvoorbeeld de kans krijgen om hun ideeën of perspectief te delen in overlegorganen die in de reorganisatie van het onderwijs zijn opgericht.

2.4.8 Relaties tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen/implicaties

Het spreekt voor zich dat alle randvoorwaarden van teamteaching zoals beschreven onder paragraaf 4, op de één of andere manier verband houden met de positieve en negatieve gevolgen voor leerlingen, leraren en het schoolteam en/of met de manier waarom teamteaching vorm krijgt in een school. Om herhaling vanuit vorige paragrafen te vermijden, beschrijven we hieronder enkel die relaties tussen randvoorwaarden en implicaties of tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen die expliciet door betrokkenen in het onderzoek benoemd werden.

De leraren vermoeden dat **de grootte van de leerlingengroep** bepaalt of er **geluidsoverlast** is of niet. Alle menggroepen bestaan nu uit ongeveer 30 leerlingen. Het vooruitzicht om eventueel te stijgen naar 50 leerlingen doet hen vrezen dat er meer storend geluid zal zijn. Ze benoemen ook een bijkomend verband met de **infrastructuur**: met een ruimte die flexibel in te richten is en bv. af te sluiten is in kleine, prikkelarme miniruimtes, kan je ervoor zorgen dat leerlingen en leraren minder last hebben van het geluid van andere leerlingengroepen. Echter, hoe groter de groep, hoe moeilijker het wordt om allemaal samen in één ruimte, eventueel met afgescheiden ruimtes, geconcentreerd en ongestoord aan het werk te gaan.

Het positieve gevolg dat **leraren de noden van hun leerlingen beter leren kennen** via teamteaching is enkel van toepassing wanneer teamteachers **goed samen communiceren en reflecteren**.

Wanneer collega's te weinig in overleg gaan over hun lespraktijk, elkaars observaties over hun leerlingen te weinig delen en bediscussiëren, dan lukt het hen ook niet om hun leerlingen beter te leren kennen.

Verschillende leraren geven ook aan dat het **professioneel** moet **klikken** tussen teamteachers en dat ze moeten **openstaan** voor elkaar, opdat collega's **leren van elkaar** en professioneel groeien door samen te werken. Hoe beter collega's elkaar kunnen aanvullen in sterktes, talenten en competenties, hoe groter de kans dat leraren elkaar professioneel versterken. Wanneer collega's de 'tips' van een collega eerder als bemoeienis ervaren, dan is de kans klein dat ze iets leren van elkaar. Dit verband werkt trouwens nog verder door volgens dit schoolteam: hoe beter de professionele klik, hoe groter de kans op leren door leraren en dus hoe groter de kans dat dit ook de **kwaliteit van de lessen ten goede** komt.

Volgens de directie heeft de **goede match tussen teamteachers** ervoor gezorgd dat de **sfeer** en de **communicatie** tussen de collega's meer **open en veilig** is geworden. Die goede match bevindt zich volgens haar dan voornamelijk op menselijk vlak, eerder dan op competentievlak.

Voor één leraar gaat het voortdurend **moeten communiceren** met een teamteachingspartner én het **samen dragen van de verantwoordelijkheid** gepaard met een **groeiend gevoel van onzekerheid** over de lespraktijk en **een verlies van autonomie**. Die leraar heeft het gevoel alles te moeten afstemmen met de partner, waar die vroeger bijna alle of toch veel beslissingen alleen kon nemen voor de eigen klas. Het verband gaat verder omdat het vooral ook dit proces van voortdurend afstemmen is dat voor deze leraar zeer sterk zorgt voor een **toenemende tijdsinvestering** in overleg. Ook verschillende andere leraren benoemen dit laatste verband, nl. dat ze veel meer tijd in overleg steken omdat ze voortdurend in overleg gaan met elkaar over hun lespraktijk. Daarnaast wordt er ook een verband gelegd tussen de toenemende tijd die mensen in overleg investeren en het **aantal leerlingen in hun menggroep**: hoe groter de groep, hoe meer overlegtijd.

Wanneer er tussen collega's geen gevoel van **evenwaardigheid** is en ze er op de één of andere manier niet in slagen om echt **samen de verantwoordelijkheid** over een groep te **dragen** ('onze klas' in plaats van 'mijn klas'), dan ontstaan er negatieve **spanningen** in de samenwerking die zelfs de vorm van **conflicten** kunnen aannemen, zo heeft de directie al ervaren. Ook enkele leraren vermoeden dat het gebrek aan evenwaardigheid en samen verantwoordelijkheid delen spanningen veroorzaakt tussen leraren.

2.5 Schoolcase 5

2.5.1 Achtergrondinformatie van de case

Op deze school wordt er al vier jaar geteamteached en dat gebeurt ondertussen in alle kleuterklassen en leerjaren. Het gaat hier specifiek om een samenwerking tussen een klasleraar en een zorgleraar. De zorgleraar komt enkele uren per week in elke klas vanuit zijn/haar specifieke expertise in het begeleiden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Volgens de conceptualisatie die we in dit onderzoek hanteren, kunnen we deze samenwerking benoemen als **co-teaching**[11], en daarom schrijven we in deze case 'co-teaching'. In de subtitels staat er wel teamteaching voor de vergelijkbaarheid met de andere cases. De directie en (zorg-)leraren spreken zelf over teamteaching, wat uiteraard ook correct is, omdat teamteaching het koepelbegrip is.

De leerlingenpopulatie voor het kleuter en lager onderwijs van deze school situeert zich in de range van 400 tot 500 leerlingen (telling op 1 februari 2016). Ongeveer 18% daarvan tikt aan op één van de gelijke kansen-indicatoren (opleiding moeder, schooltoelage en thuistaal). De school deed nog geen aanpassingen aan de infrastructuur in het licht van co-teaching.

Historiek van teamteaching in deze school

Voor er sprake was van co-teaching in deze school, gebeurde de **zorg** voornamelijk **uit de klas**, nl. in de taakklas. Dat was vooral het geval in het lager onderwijs. De zorgleraar nam voor bepaalde lessen enkele leerlingen uit twee parallelklassen mee naar de taakklas om extra instructie te geven of te oefenen. Na een tijdje bleek echter dat dit geen ideale situatie was. De zorg bleef teveel een zaak van de zorgleraar. De klasleraar kon daardoor onvoldoende overzicht houden op het leerproces van de kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Bovendien stelde men vast dat het voor de kinderen verwarrend kon zijn wanneer de zorgleraar in haar verlengde instructie andere termen of werkwijzen gebruikte dan de klasleraar.

De directie en de zorgleraren – samen vormen ze het zorgteam – geven aan dat ze een tijdje zoekende zijn geweest om dat probleem op te lossen. Toen er in het schooljaar 2013-2014 een leraar nieuw startte in de functie van zorgleraar voor het lager onderwijs, verkende zij langzaamaan of zorg in de klas, afgewisseld met zorg uit de klas, een oplossing kon bieden voor de situatie. Ze vond hiervoor o.a. inspiratie bij de pedagogische begeleiding. Ze probeerde bv. tijdens de spellingslessen om bepaalde leerlingen te ondersteunen in de klas zelf, terwijl ze voor de rekenles met bepaalde leerlingen nog naar de taakklas trok. Die verandering in zorgorganisatie vroeg wat tijd voor het team, want aanvankelijk leek het alsof ze "minder zorguren" kregen in dit nieuwe systeem[12]. In het kleuteronderwijs startte die beweging naar "meer zorg in dan uit de klas" al iets eerder. Dat

[11] Co-teaching is een specifieke vorm van teamteaching tussen een gewone leraar en een collega met expertise over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Meirsschaut & Ruys, 2018). De leraren werken samen om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften alle kansen te geven om zich te ontwikkelen in het gewoon onderwijs. Die duopartner kan zelf leraar zijn of een andere vooropleiding of functie hebben zoals een logopedist, ergotherapeut, zorgjuf, kinderverzorgster, ondersteuner, enzovoort.

[12] Elke klas kreeg bv. in het vorige systeem 1 uur zorgondersteuning per week, waarbij de zorgleraar telkens leerlingen uit de 2 parallelklassen meenam. Dat betekende dat klasleraren gedurende 2 lesuren (het zorguur van klas A en het zorguur van klas B) konden werken met een kleinere klasgroep (met minder leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften). In het nieuwe systeem ging de zorgleraar één uur ondersteunen in klas A en één in klas B. Vandaar dat zij het gevoel hadden dat het aantal uren zorgondersteuning in het nieuwe systeem verminderd werd.

gebeurde in eerste instantie door een lokalentekort, waarbij het kleuterzorglokaal niet langer beschikbaar was.

In die periode kreeg het zorgteam ook achtergrondinformatie over co-teaching en teamteaching vanuit de pedagogische begeleidingsdienst. Vanaf het schooljaar 2014-2015 werd geleidelijk aan alle **zorg in de klas** geboden. Op een personeelsvergadering kreeg ook het volledige team in dat schooljaar uitleg over co-teaching en werden eerste ervaringen met elkaar gedeeld. Leraren en zorgleraren kregen er de opdracht om diverse modellen van teamteaching uit te proberen. Dat gebeurde niet in alle klassen onmiddellijk even snel of intens. In een eerste fase werd er in de kleuterklassen en jongste leerjaren van het lager onderwijs geëxperimenteerd, in een tweede fase breidde dit ook uit naar de hogere graden. Gaandeweg begonnen zorg- en klasleraren te voelen wat de meerwaarde van zorg in de klas kon zijn. De visie op zorg van de school groeide mee met deze ervaringen met co-teaching.

De directie hoopt in de toekomst het aantal uren co-teaching nog uit te breiden en ook op vlak van infrastructuur ingrepen te doen zoals een flexibele wand tussen twee klasruimtes om het co-teachen te verbeteren.

Teamteaching in de schoolvisie

Op de schoolwebsite en in het schoolreglement vinden we directe en indirecte verwijzingen naar co-teaching of teamteaching in de omschrijving van de zorg op deze school. Deze school ziet elke leerling als uniek individu en wil zorg op maat bieden. Dit doen ze door *"remediëring aan te bieden **'in de klas'** of in de taakklas"*. Er staat geschreven dat de extra ondersteuning voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voornamelijk wordt georganiseerd onder de vorm van *"teamteaching, waarbij er twee leraren aanwezig zijn in de klas om nog meer ondersteuning te bieden"* en om *"binnen de klaswerking extra te differentiëren en remediëren"*. De nadruk op zorg in de klas blijkt ook nog uit volgende zin: *"**Uitzonderlijk** kan dit ook gaan om gerichte en ondersteunende begeleiding in de zorgklas."* Wat betreft de leerstofverrijking voor bepaalde leerlingen staat er vermeld dat dit 'klasintern of in een klein groepje buiten de klas gebeurt. Het aspect van het samen dragen van de verantwoordelijkheid voor een groep leerlingen wordt niet letterlijk beschreven maar er staat wel dat *"de zorg voor de leerlingen gerealiseerd wordt met het volledige zorgteam"*, dat bestaat uit directie, leraar, zorgcoördinator, zorgleraren, CLB-medewerker, externe hulpverleners en de ouders.

2.5.2 Verschijningsvormen van teamteaching

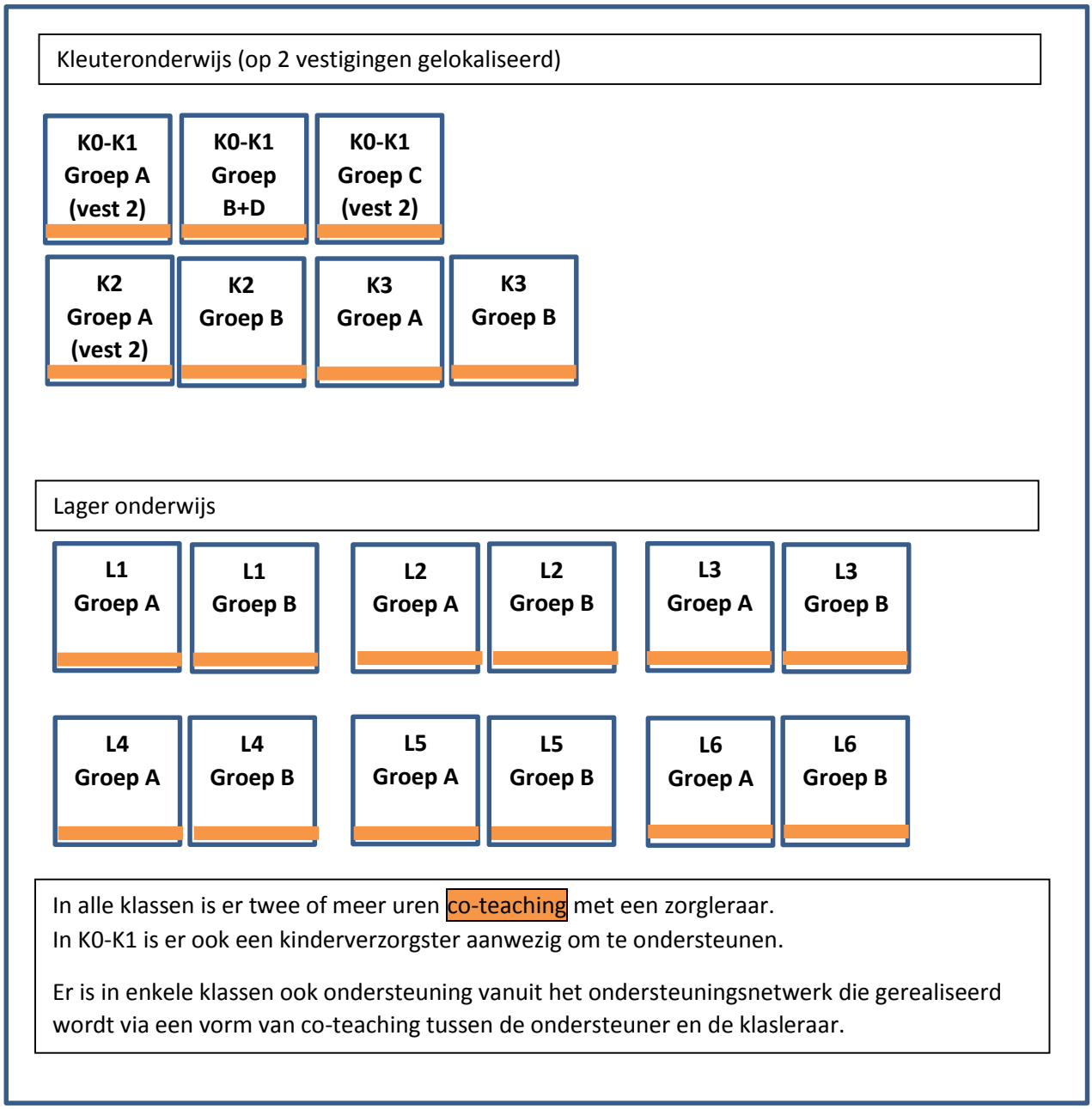
Hoe krijgt teamteaching vorm in deze school (schooljaar 2017-2018)?

De leerlingen in deze school zijn gegroepeerd volgens leerjaren. Er zijn voor elk leerjaar twee parallelgroepen. Enkel voor de jongste kleuters zijn er 3 parallelgroepen. Elke klasgroep heeft één klasleraar (of twee, bij deeltijds werkende leraren). Een klasgroep bestaat uit 20 tot 25 leerlingen.

In elke klasgroep is er **ondersteuning door een zorgleraar** onder de vorm van co-teaching. Deze school heeft een zorgteam dat bestaat uit een zorgleraar kleuter, een zorgleraar die in het eerste, tweede en derde leerjaar komt, een zorgleraar voor het derde en vijfde leerjaar, een zorgleraar voor het vierde leerjaar, en een zorgleraar voor het zesde leerjaar. Drie van die zorgleraren hebben tegelijk ook een coördinerende opdracht. Er is een zorgcoördinator voor het kleuteronderwijs, één voor de onderbouw van het lager onderwijs en één voor de bovenbouw. In de kleuterklassen zijn

er ook nog twee kinderverzorgsters aan de slag. Om de zorgwerking op deze manier uit te bouwen, zijn er onvoldoende zorglestijden, zo geeft de directie aan. Daarom wordt er ook een deel van de gewone lestijden ingezet voor het co-teachen.

De **co-teaching bij de kleuters** beslaat in elke klasgroep iets minder dan twee uur per week. Bij de start van dit schooljaar werden er twee jongste kleutergroepen ingericht, één op elke vestiging. In elke jongste kleutergroep zaten dan zowel leerlingen van K0 als van K1. Op die manier konden er meer lestijden (tot zes u/week) benut worden voor co-teaching met de zorgleraar, dan wanneer ze drie kleinere, jongste kleutergroepen zouden maken. Door instappende 2,5-jarigen groeide het leerlingenaantal in die 2 groepen doorheen het schooljaar aanzienlijk aan. Van zodra die groepen te groot werden (vanaf februari 2018), koos men ervoor om één van de twee groepen toch op te splitsen in een K0 en K1-groep, waardoor het aantal zorguren per klasgroep teruggebracht werd naar iets minder dan twee uur per week.



Figuur 5: Teamteaching in schoolcase 5 (Legende: vest 2 = tweede vestiging van deze school)

In elke klasgroep **lager onderwijs** zijn er gemiddeld drie lesuren per week co-teaching tussen de klasleraar en een zorgleraar. Er gebeurt vooral in de lessen van taal en rekenen co-teaching en in de 3e graad ook voor Frans. De reële inzet van die lesuren per klasgroep kan verschillen, omdat de co-teaching ingeroosterd wordt op basis van de noden in een klasgroep. Er is in deze school een intensieve parallel-werking tussen leraren van hetzelfde leerjaar, waardoor het leertraject van parallelklassen zeer sterk samen spoort. Dat heeft o.a. als voordeel dat de zorguren relatief flexibel kunnen ingezet worden in en over de parallelklassen heen. Voor enkele klasgroepen werken de zorg- en klasleraren met een groepsplan, waarop snel terug te vinden is welke leerlingen welke specifieke onderwijsbehoeften hebben. Dat document helpt om de co-teaching vorm te geven.

Qua **infrastructuur** zijn er in deze school nog geen aanpassingen gedaan in het licht van de co-teaching. Wel worden in de verschillende lokalen regelmatig banken verplaatst bij bepaalde modellen of werkvormen. In sommige klassen worden de banken standaard per vier gegroepeerd. Dat zorgt ervoor dat men snel de groep in twee deelgroepen kan verdelen, gewoon door twee of drie groepjes banken samen te schuiven. De klasopstelling in de kleuterklassen wordt ook regelmatig gewijzigd, meestal in functie van het lopende thema.

Wat de **modellen van teamteaching** betreft: in het kleuteronderwijs wordt er vooral gewerkt met het parallel model: waarbij de klasleraar en de zorgleraar elk een deel van de kleuters begeleiden bij een activiteit. Af en toe doen ze samen een kringmoment voor de hele groep (cf. interactief model). Er wordt ook vanuit het hoekenwerkmodel gewerkt, waarbij er enkele begeleide en niet-begeleide hoeken zijn en de kinderen doorschuiven. Ook in het lager onderwijs zijn er verschillende vormen van samenwerking in co-teaching. Er wordt bv. vanuit het ondersteuningsmodel gewerkt, nl. de klasleraar geeft de instructie en de zorgleraar ondersteunt leerlingen waar dat nodig is. Het gebeurt dat de rollen ook omgekeerd zijn en de zorgleraar de instructie geeft, terwijl de klasleraar ondersteunt. Leraren en zorgleraren vertellen dat ze soms elk apart een deelgroep begeleiden bij bv. een les metend rekenen zodat alle leerlingen de kans krijgen om iets 'te doen'. Soms voorzien ze leeractiviteiten volgens het hoekenwerkmodel en begeleiden ze de leerlingen van de twee parallelklassen in co-teaching tussen de twee klasleraren en de zorgleraar. Het gebeurt in sommige klassen dat korte instructies door de twee leraren samen gegeven worden (cf. interactief model).

Hoe krijgt teamteaching vorm in de klas (teamteachingspraktijk op klasniveau)?

In deze case observeerden we het co-teachen in het eerste leerjaar. Juf Mieke is de klasleraar van groep L1B. Zij geeft al 10 jaar les in het lager onderwijs. Zij is zo goed als voltijds leraar in deze klasgroep. Enkele uren per week komt juf Nora in L1B, wanneer juf Mieke in een andere groep les geeft. Juf Mieke heeft al drie jaar ervaring met co-teaching met een zorgleraar. Het is het tweede schooljaar dat zij samen met juf Karolien co-teacht. Juf Karolien heeft 28 jaar onderwijservaring en vijf jaar ervaring met zorg in co-teaching. Zij was één van de eerste leraren hier op school die aan co-teaching deed.

Klasgroep L1B telt 21 leerlingen, waarvan 11 jongens en 10 meisjes. Er zijn geen leerlingen met een gemotiveerd verslag of een verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs. Er zijn vijf leerlingen in de klas met specifieke onderwijsbehoeften. Er zijn enkele leerlingen die nood hebben aan meer tijd en herhaling om nieuwe leerstof te verwerven, er is een leerling die ondersteuning nodig heeft bij de ontwikkeling van de fijne motoriek, er is een leerling die extra oefent op uitspraak

en er is een leerling die nood heeft aan uitbreidingsleerstof en extra uitdaging voor taal. Deze klasgroep heeft een eigen klaslokaal ter beschikking met een digibord, een hoek om een kring met kussens te maken en 21 losse banken. Af en toe wordt de 'taakklas' gebruikt om met een deelgroep aan de slag te gaan, ook de aanpalende gang of de speelplaats worden soms benut als werkruimte.

Er zijn ongeveer zes lestijden zorg per week die verdeeld kunnen worden voor co-teaching tussen de twee parallelklassen 1e leerjaar. Door de een nauwe samenwerking tussen de twee klasleraren van L1 spoort het leertraject in beide groepen zeer parallel. De klasleraren houden hiervoor een wekelijks overleg. Juf Karolien, de zorgleraar, doet het eerste deel van dat overleg mee. Daar wordt er o.a. afgesproken wanneer en hoe ze het co-teachen in die klasgroepen zullen inzetten. Er wordt voornamelijk gekozen voor co-teaching in de lessen rekenen en taal. Meestal worden dezelfde rekenles of taalles in beide klasgroepen in co-teaching gegeven.

Het gebeurt in het eerste leerjaar, dat de zorgleraar op bepaalde momenten toch 'zorg uit de klas' biedt voor een bepaald groepje leerlingen, omdat de leerlingen, zeker bij de start van een schooljaar, nog te snel afgeleid worden wanneer twee leraren tegelijk met een deel van de klas aan het werk gaan in één ruimte. Vanaf de tweede helft van het schooljaar, wanneer de leerlingen ook al iets verder staan in het lezen, schrijven en rekenen, dan zijn de co-teachers vooral samen aan de slag in één ruimte.

Wij observeerden de eerste twee lesuren van de dag en zagen een onthaal in de kring, een herhalingsles rekenen (splitsen tot 10, + en – tot 10) en een herhalingsles spellen (korte en doffe klanken, schrijfvaardigheden). We zagen een mix van verschillende modellen van teamteaching: juf Karolien begeleidde één groepje leerlingen bij het kringgesprek terwijl juf Mieke de instructie gaf en het overzicht over de groep bewaarde (cf. ondersteuningsmodel). Ook tijdens de spellingsles pasten ze het ondersteuningsmodel toe: juf Mieke instrueerde de groep en juf Karolien ging gericht één leerling ondersteunen omtrent fijne motoriek. Tegelijkertijd hielden ze ook allebei zicht op hoe de andere leerlingen de oefeningen maakten. Voor de rekenles demonstreerden Juf Mieke en juf Karolien samen vooraan in de klas hoe de leerlingen per twee konden oefenen op het splitsen (cf. interactief model). Daarna ging juf Karolien met drie leerlingen met nood aan ondersteuning bij deze oefening achteraan in de klas aan de slag, waarbij ze de leerlingen één per één enkele minuten begeleidde bij het oefenen. Terwijl begeleidde juf Mieke de rest van de groep die twee per twee aan het oefenen waren (parallel model). Uit het gesprek met de leraren bleek dat juf Karolien tussendoor ook observeerde (observatiemodel). Bij een korte klassikale mondelinge oefening van de splitsingen observeerde zij bewust bepaalde leerlingen om zicht te krijgen op hun kennis van de splitsingen zodat ze voor de daaropvolgende oefening wist welke leerlingen remediëring nodig hadden. Bij het schrijven van de agenda gingen beide leraren bij de leerlingen langs om feedback te geven op de schrijfwijze en volledigheid (een variatie op het ondersteuningsmodel).

2.5.3 Beweegredenen voor teamteaching in deze school

De directie en leraren van het zorgteam vertellen dat ze enkele jaren geleden begonnen met co-teaching in de klas omdat ze het gevoel hadden dat **'zorg' te veel een zaak was van de zorgleraar alleen**. Door bepaalde leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften uit de klas te halen voor ondersteuning, kreeg de klasleraar onvoldoende zicht op wat die kinderen leerden. Leraren en zorgleraren moesten ook voortdurend overleggen over wie wat had gedaan met welke leerlingen en hoever die leerlingen stonden met het verwerken van de leerstof. Ook de leerlingen zelf misten continuïteit in hun leerervaringen. Het kon verwarrend zijn wanneer de uitleg door de zorgleraar

verschilde van die van de klasleraar. Tegelijk geeft de directie ook aan dat verschillende leraren het systeem van 'zorg uit de klas' positief vonden omdat ze af en toe met een kleinere klasgroep konden werken wanneer de zorgleraar er enkele leerlingen uit haalde.

Door zorg in de klas en co-teaching hoopte de directie dat ze maximaal konden **tegemoetkomen aan de noden van ALLE kinderen**, ook aan die van de sterke leerlingen. Wat sommige leraren nog motiveerde tot zorg ín de klas is dat het **minder stigmatiserend** kan zijn voor de kinderen om ondersteuning te krijgen in de klas, dan wanneer ze steeds uit de groep gehaald worden.

De directie en zorgleraren erkennen ook dat "*differentiëren in een klasgroep van 20 tot 25 leerlingen niet evident is als je er alleen voor staat*". Co-teaching zien ze op deze school als een manier om **leraren** hierin te **ondersteunen**.

In het kleuteronderwijs van deze school speelde ook mee dat er een lokalentekort was en er niet zomaar een apart zorglokaal kon vrijgemaakt worden om zorg uit de klas te bieden. Daardoor werd er in de kleuterklassen nog eerder dan in het lager onderwijs zorgondersteuning in de klas geboden. De zorgleraar kleuter zegt hierover dat ze momenteel niet eens een apart zorglokaal meer zouden willen. Ook de directie benoemt het lokalentekort maar geeft tegelijk aan dat ze eerder zouden kiezen voor meer lestijden in co-teaching dan het opsplitsen van groepen, ook al zouden er ineens toch meer lokalen ter beschikking zijn.

Teamteaching om jonge startende leraren beter te begeleiden is weliswaar niet de reden waarom dit schoolteam startte met co-teaching, maar toch benoemen ze de waarde hiervan expliciet. Ze suggereren om reeds in de stages van de lerarenopleiding meer in te zetten op teamteaching in plaats van "*doe uw lesje maar vooraan en ik ga achteraan op het stoeltje zitten*". Ook bij de instap in het beroep zien ze een belangrijke meerwaarde van teamteaching, om de praktijkschok te verkleinen: "*Ik vind dat je als nieuwe leraar, net afgestudeerd, eigenlijk met een ervaren leraar een periode zou kunnen teamteachen, dan zou je veel sterker in uw schoenen staan.*"

2.5.4 Randvoorwaarden voor teamteaching in deze school

Uit onderzoek (Meirsschaut & Ruys, 2018) blijkt dat verschillende randvoorwaarden van belang zijn bij teamteaching en co-teaching, namelijk:

- professionalisering en ondersteuning
- vrij kiezen voor teamteaching
- een professionele klik
- communicatie en reflectie over visie en lespraktijk
- werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid
- tijd om te plannen en overleggen
- continuïteit in de samenwerking
- infrastructuur
- de leerlingen in de groep
- in dialoog met ouders en leerlingen
- successen vieren

Aanvullend op bovenstaande randvoorwaarden voegen we ook 'gedeeld leiderschap en zelfsturende teams' toe. We stellen nl. vast op basis van enkele cases in deze meervoudige gevalsstudie dat ook het aspect van 'gedeeld leiderschap en zelfsturende teams' een rol kan spelen in teamteaching.

Over de randvoorwaarden vindt de directie dat je als school niet moet wachten met co-teaching tot alle randvoorwaarden vervuld zijn. Aan co-teaching 'DOEN' is belangrijker.

We lichten hieronder toe op welke manier deze randvoorwaarden vorm krijgen in deze school.

Professionalisering en ondersteuning

In het zoekproces naar een betere zorgwerking, kregen de directie en zorgleraren op een bepaald moment **informatie** over teamteaching (en co-teaching) vanuit de **pedagogische begeleidingsdienst** (cf. supra). Samen hebben ze voorbereid hoe het volledige schoolteam kon geïnformeerd worden op een personeelsvergadering. In de eerste schooljaren van co-teaching namen ze op verschillende personeelsvergaderingen wat tijd om **ervaringen en ideeën** met elkaar uit te wisselen. Soms werd er heel bewust samen gesproken over de voor- en nadelen van co-teaching, zowel voor de leerlingen als voor de leraren, bv. aan de hand van een artikel over co-teaching. Ook de directie had in die startperiode aandacht voor de werking van co-teaching tijdens haar **klasbezoeken**, met de bedoeling de klas- en zorgleraren te ondersteunen. De nagesprekken bij een klasbezoek voert de directie heel bewust met beide co-teachers samen. In die **reflectiegesprekken** probeert ze vooral te waarderen wat er is en samen te zien waar er kansen liggen tot verbetering. Het welbevinden van haar leraren is voor de directie erg belangrijk en is richtinggevend voor de ondersteuning die ze de leraren wil bieden.

Ook de zorgleraren ondersteunen de leraren op een **coachende** manier. Zij komen nog veel vaker dan de directie op de klasvloer. Ze inspireren hun collega's door goede voorbeelden uit de ene klas door te geven aan andere leraren. Ze proberen samen met hun collega co-teachers een nieuw(e) model of werkvorm uit, of ze werken uitbreidingsleerstof uit voor leerlingen met nood aan uitdaging.

De professionalisering en ondersteuning van de co-teaching heeft een plaats op het zorgoverleg tussen zorgleraren en directie. Daar delen ze voorbeelden en bespreken ze vragen of zorgen van collega's over de co-teaching. Zo zochten ze samen een oplossing voor het probleem dat co-teachers elkaar en de leerlingen soms storen wanneer ze tegelijkertijd instructie geven in éénzelfde ruimte. Handelingsgericht samenwerken is voor het zorgteam een conceptueel kader dat hen ook helpt om de co-teaching te versterken.

Vrij kiezen voor teamteaching

Los van het co-teachen, vertelt de directie dat ze **een team** heeft **dat openstaat voor verandering**, wat een belangrijke randvoorwaarde is om deze manier van werken te doen slagen. Tegelijk geeft ze aan dat er bij vernieuwingen in het schoolteam meestal wel aan verschillende snelheden gewerkt wordt, en dat hangt af van persoon tot persoon. Ze vindt het belangrijk elke leraar de tijd te geven die nodig is om mee te evolueren maar tegelijk wil ze wel groei kunnen zien in de onderwijsvernieuwing.

De directie vertelt dat ze na de eerste personeelsvergadering over co-teaching de leraren gevraagd heeft of ze het een kans wilden geven. Die bereidheid was er bij de meerderheid van het team. Directie en zorgleraren hebben bij de start benadrukt dat het wat tijd zou vragen om de zorgwerking in co-teaching te realiseren en ze hebben hun collega's aangemoedigd om het niet te

snel op te geven. Na een periode van 'uitproberen' werd er verwacht dat er in elke klas aan co-teaching gedaan werd, vertellen enkele klas- en zorgleraren.

Voor leraren die het er aanvankelijk moeilijk mee hadden, zochten directie en zorgleraren naar laagdrempelige manieren waarop het toch kon werken, bv. dat de zorgleraar vooral in de rol van ondersteuner meewerkt in de klas (cf. ondersteuningsmodel). Ook enkele zorgleraren vertellen hoe ze het voor zichzelf en zeker ook voor hun collega-klasleraren langzaam hebben opgebouwd, van één uurtje zorg in de klas naar zo goed als alle zorg in de klas.

De directie heeft ervaren dat het belangrijk is om collega's die er weigerachtig tegenover staan, toch genoeg mee te nemen in het proces van verandering. Ze probeerde hen te motiveren om het toch te proberen zodat ze zelf konden ondervinden wat de voordelen van co-teaching kunnen zijn. Het delen van de positieve ervaringen van collega's die er al echt mee aan de slag waren, leek geleidelijk aan ook de meer sceptische collega's aan te steken. Ongeveer tegelijkertijd met de introductie van co-teaching, experimenteerden verschillende (zorg-)leraren met coöperatieve werkvormen in de klas. Collega's die hier al vlot mee weg konden, leken het ook gemakkelijker te hebben met het co-teachen.

Ondertussen ervaart de directie dat iedereen mee is in het verhaal van zorg in de klas en dat leraren het jammer vinden wanneer de co-teaching eens niet kan doorgaan.

Professionele klik tussen teamteachers

"**Het moet klikken**", zeggen directie, zorg- en klasleraren over het belang van een goede match tussen leraar en zorgleraar. Dat betekent niet dat klas- en zorgleraren vrienden moeten zijn, maar ze moeten wel de **samenwerking aanvaarden**. Zorgleraren geven aan dat er **vertrouwen** moet zijn en dat dit wat tijd vraagt. Sommige zorgleraren hebben het gevoel dat ze zich in het begin van de samenwerking best heel voorzichtig opstellen ten aanzien van een klasleraar. Ze willen zeker niet de indruk wekken dat ze de klasleraar komen controleren of op de vingers kijken. Eens de relatie goed zit, dan kan je ook in alle vertrouwen bv. jouw idee of tips over de lespraktijk geven. Ook klasleraren vinden het belangrijk dat er vertrouwen is tussen hen en de zorgleraar. Ze benoemen dit eveneens als voorwaarde om te kunnen leren van elkaar.

Het duo co-teachers uit de observatieklas vindt dat het effect van co-teachers die het goed kunnen vinden met elkaar, motiverend werkt op de leerlingen. Ze voegen ook nog toe dat 'de goede klik' tussen hen ervoor zorgt dat ze ook kunnen en durven improviseren in hun samenwerking. In het bijzonder vraagt het interactief model van teamteaching dat het klikt tussen leraren.

In de periode april-mei maakt de directie een voorstel op voor de organisatie van lestijden, zorguren en de groepering van leerlingen voor het volgende schooljaar. Tot op vandaag is het nog altijd zo dat er vaste zorgleraren toegewezen zijn aan bepaalde klassen. Dat **plan** bespreekt ze in een eerste fase met het zorgteam en daarna met het volledige schoolteam. **In samenspraak** brengen ze soms nog wijzigingen aan.

De match tussen co-teachers situeert zich volgens directie en zorgleraren op vlak van persoonlijkheid en leraarstijl, maar ook op vlak van visie op onderwijs en het omgaan met kinderen. Voor de functie van zorgleraar, en in het bijzonder voor het co-teachen met een klasleraar, zijn er bepaalde elementen cruciaal, zo geeft de directie mee: een zorgleraar is bij voorkeur iemand die uit het team zelf komt, die vertrouwd is met de school- en de klaswerking, die de leerstof uit dat

leerjaar kent, die goed is in het coachen van collega's, die durft te zeggen waar het op aan komt, die de nodige bagage bezit vanuit een opleiding zoals bv. de Bachelor-na-bachelor in het onderwijs: Zorgverbreding en remediërend leren, en die het vooral ook zelf ziet zitten om die rol van co-teacher op te nemen. Ook de zorg- en klasleraren bevestigen dat het nodig is dat je bagage en ervaring hebt als zorgleraar in co-teaching. Het vraagt zelfzekerheid en wat durf om op een collega in te spelen, om die te coachen of tips te geven over zijn aanpak in de klas. Een pas afgestudeerde collega in de rol van zorgleraar lijkt hen niet ideaal.

Communicatie en reflectie over visie en lespraktijk

Om goed parallel te kunnen werken, houden de meeste klasleraren van parallelklassen **een wekelijks overleg**. Leraren worden gevraagd om het leertraject in parallelklassen zoveel mogelijk gelijk te laten lopen zodat in beide klassen dezelfde lessen in co-teaching kunnen verlopen. Dit levert voordelen op in voorbereidingstijd van de co-teachingslessen, maar nog belangrijker is dat hierdoor de zorgleraar de kans heeft om haar ervaringen in de ene klas door te trekken naar de andere klas. Een klasleraar benoemt het parallel-werken als een 'kracht'.

Elke zorgleraar participeert aan een deel van het wekelijks overleg tussen parallelleraren om samen de co-teaching voor te bereiden en na te bespreken. Op basis van een weekplanning die (meestal) vooraf in elkaar gestoken wordt door de klasleraren wordt er afgesproken voor welke lessen, via welk model, welke werkvorm en welk lesmateriaal ze **het co-teachen** in die klasgroepen zullen **organiseren**. Ze verdelen daarna het werk voor het uitwerken van materiaal en dergelijke. Een vraag die ze zich vaak stellen op dit overleg is: *"als we daar met twee zijn, wat gaat er het meest zinvol zijn?"* Ze bespreken ook welke elementen uit de les voor welke leerlingen moeilijk kunnen zijn en welke leerlingen door welke leraar zullen begeleid worden. Via een digitaal platform delen ze de weekplanning en de bijhorende afspraken met elkaar. De meeste co-teaching voor het lager onderwijs gebeurt in de lessen rekenen en taal.

Wat betreft de **handleidingen** proberen ze die zo flexibel mogelijk te gebruiken, nl. waar ze zinvol en helpend zijn voor de lessen. Waar nodig laten ze de leidraad van de handleiding los en zoeken ze samen uit hoe ze bepaalde instructies zo actief mogelijk kunnen brengen. Ze maakten ook afspraken op schoolniveau om voor bepaalde begrippen allemaal dezelfde benamingen te gebruiken, zodat het zeker voor de leerlingen, maar ook voor de zorgleraren, éénduidig is. In het kleuteronderwijs is de 'focus' die ze voor een bepaalde klasgroep voor ogen hebben richtinggevend voor het overleg tussen de klas- en zorgleraren. Ze bespreken de leerlingen op basis van de focus die in dat thema centraal staat en zoeken samen naar mogelijke activiteiten.

Aanvullend op dit wekelijkse overleg spreken co-teachers ook tussendoor af en via mail.

De directie zegt expliciet dat het overleg tussen klas- en zorgleraren een voorwaarde is om genoeg **variatie in de modellen van teamteaching** te krijgen. Die variatie vindt ze belangrijk omdat het ene model geschikter of efficiënter is voor een bepaalde les dan het andere, terwijl alle modellen op zich wel even waardevol zijn. Ze beseft ook dat het nadenken over en bewust kiezen van modellen meer voorbereidingstijd vraagt van haar leraren.

Korte **reflecties over de lespraktijk** zoals *"volgende keer moeten we dat zo doen"* en **over leerlingen** zoals *"bij die leerling heb ik gemerkt dat…"* worden heel vaak tussendoor met elkaar gedeeld in de klas, terwijl de leraren met de leerlingen aan het werk zijn. Belangrijke zaken worden genoteerd in het observatieschrift van de klas. De timing van een lesfase of oefening spreken ze ook ter plekke

af, bv. wanneer ze parallel aan elkaar een groep leerlingen begeleiden. Tijdens het wekelijks overleg tussen klas- en zorgleraren delen ze ook informatie over leerlingen, over oudergesprekken of gesprekken met externe hulpverleners.

Er worden volgens de directie geen specifieke momenten gepland om samen te **praten over de samenwerking** op zich. Ze hoopt wel dat collega's die aspecten sowieso samen bespreken wanneer er zich vragen of problemen voordoen. Hiervoor is het natuurlijk nodig dat mensen zich veilig genoeg voelen bij elkaar. Enkele klas- en zorgleraren bevestigen dat ze in hun overleg ook praten over iets waar ze mee zitten of iets waar ze hulp bij nodig hebben. Een leraar verwoordt het zo: *"Soms is het goed, als er echts iets op je lever ligt, van dat gewoon te zeggen…"*

Werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid

Het aspect van gelijkwaardigheid of **evenwaardigheid** vermeldt de directie letterlijk in haar omschrijving van co-teaching: *"Voor ons betekent het dat een tweede leraar mee ondersteuning geeft in de klas, maar de twee leraren zijn gelijkwaardig aan elkaar, en samen zijn ze verantwoordelijk voor de hele groep."* Die evenwaardigheid betekent volgens de directie niet per se dat klas- en zorgleraren dezelfde of evenveel taken opnemen. De meeste zorgleraren komen in verschillende klasgroepen en kunnen bv. onmogelijk evenveel verbeterwerk als de klasleraar op zich nemen. Zowel in verbeterwerk, maar ook de voorbereiding van lessen en het contact met ouders nemen klasleraren het voortouw. Zorgleraren op hun beurt hebben meestal ook nog een coördinerende functie in zorg die specifieke opdrachten met zich meebrengt en ze werken ook samen met de directie mee het schoolbeleid uit. De directie geeft aan dat de taakverdeling er in elke samenwerking anders kan uitzien, afhankelijk van de klasgroep en de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het **overleg over de taakverdeling** tussen klas- en zorgleraren is hierbij zeer belangrijk om tot een taakverdeling te komen waar iedereen zich goed bij voelt. Een zorgleraar vertelt hoe zij en haar klasleraren van week tot week o.a. het verbeterwerk verdelen onder elkaar: wanneer de klasleraar het erg druk heeft, dan neemt de zorgleraar wat meer werk op zich, maar evengoed gebeurt het dat de klasleraar het merendeel van het werk op zich neemt wanneer de zorgleraar een overvolle agenda heeft.

De zorgleraren geven ook aan dat **de klasleraar 'de spilfiguur'** in de klas is omdat die het merendeel van de tijd alleen met de leerlingen aan het werk is. De zorgleraar komt slechts enkele uren per week. Ze beseffen dat hun ondersteuning beperkt in tijd en omvang is en willen daarom bewaken dat de klasleraar niet te afhankelijk wordt van de co-teacher, bv. voor het systematisch uitwerken van verdiepend leermateriaal. Wanneer ze nl. tijdelijk elders moeten inspringen en de co-teaching wegvalt, dan moet hun collega klasleraar verder kunnen zonder hen. Ook in de schoolvisie staat er letterlijk: *"de klasleraar is de spilfiguur, hij/zij stimuleert de ontwikkeling van alle leerlingen".*

Zorgleraren vinden dat ze zich voor een goede samenwerking wat terughoudend moeten opstellen en een stuk meegaan in de stijl en de manier van werken van de klasleraar. Ze vertellen dat ze bij een nieuwe samenwerking eerst observeren hoe hun collega klasleraar gewoonlijk werkt in zijn klas. Ze willen zeker niet de indruk wekken dat ze hun collega "komen verbeteren". *"Toch voel je dat je bij sommige collega's eerst over een drempel moet",* is hun ervaring. Deze manier van samenwerken vraagt dat zorg- en klasleraren **naar elkaar toegroeien** en elkaar kunnen

vertrouwen. Ook de directie verwoordt het zo: *"Als leraren voelen dat het samen op weg gaan is vanuit gelijkwaardigheid, verdwijnt hun stress wel."*

Tijd om te plannen en overleggen

Er is **wekelijks overleg tussen parallelleraren**. Dat gebeurt onder de middag, naschools, tijdens een gedeeld turnuur of op woensdagnamiddag. Dit overleg kan tot twee uur en soms meer duren. Leraren kiezen dit moment zelf maar leggen het wel vast aan het begin van het schooljaar en laten het aan de directie weten. De **zorgleraren sluiten het eerste deel van dat overleg** aan om de uren van co-teaching voor te bereiden. Het zou voor hen niet haalbaar zijn om alle paralleloverlegmomenten helemaal bij te wonen. Om het overleg zo efficiënt mogelijk te laten verlopen, bereiden de klasleraren een ontwerp van de weekplanning voor.

In de mate van het mogelijke krijgen parallelle klasgroepen turnles op hetzelfde moment zodat de parallelleraren dan kunnen overleggen, maar dat lukt niet in alle klassen. Het gebeurt sporadisch ook bv. in de kleuterklas dat klas- en zorgleraren formeel overleggen in de klas zelf. Ze maken dan aan de kleuters duidelijk dat ze tijdelijk niet aanspreekbaar zijn *("Als de juf haar rode hoed draagt, mag je haar niet storen en vraag je hulp aan een vriendje.")*. Toch moet er iemand een oogje in het zeil houden tijdens het gesprek, wat dit overleg niet ideaal maakt.

Naast het wekelijks klasoverleg is er ook zorgoverleg tussen zorg- en klasleraren en een zorgteamoverleg tussen directie en zorgleraren. Zorg- en klasleraren vinden dat het overleg voor leraren **zeer veel tijd** in beslag neemt. Tijd die ze nu vooral naschools moeten besteden omdat het onmogelijk is om leraren hiervoor systematisch klasvrij te maken. Juf Mieke en Karolien van de observatieklas geven wel aan dat ze naarmate ze langer samenwerken, beter op elkaar ingespeeld geraken en ook efficiënter worden in het overleg. Toch oppert een zorgleraar dat het nodig is om na te denken over een andere organisatie van onderwijs, waarin overleg tussen leraren structureel deel uit maakt van het uurrooster. Ze verwijst hiervoor o.a. naar het Finse onderwijsmodel.

Naast het formeel overleg zijn er ook veel **informele contacten** tussendoor. Tijdens het co-teachen worden er bv. voortdurend observaties of bevindingen met leerlingen kort met elkaar uitgewisseld, bv. de klasleraar brieft de zorgleraar over de doelen waar ze met een bepaalde leerling moet aan werken of de zorgleraar deelt een observatie met de klasleraar. Ze ervaren dit als een **tijdswinst**. Door **zorg in de klas** moeten ze **minder vaak formeel overleggen** in vergelijking met het systeem van zorg uit de klas. Er gebeurt daarnaast ook nog veel overleg via mail, sms of telefoon. Ook hierover geven leraren aan dat dit veel tijd in beslag neemt.

Continuïteit in de samenwerking

De zorgleraren zijn het er over eens dat het nodig is om **voldoende tijd in één klas** te co-teachen, om het leerproces van die leerlingen voldoende te kunnen volgen. In sommige leerjaren heeft Juf Karolien bv. maar 2,5 lestijden die verdeeld moeten worden over twee parallelklassen. *"Je kan u maar ten volle een teamteacher noemen, als je meer dan die twee momentjes in een week in een klas kunt komen. Anders ben je gewoon een hulp."* **Vier lestijden per week,** te verdelen over twee parallelle klasgroepen is volgens haar een minimum om de voordelen van teamteaching ten volle te kunnen waar maken. Gegeven het beperkte aantal uren co-teaching in het huidige systeem dromen sommige collega's ervan om met een dubbele klasgroep voltijds te teamteachen met twee

klasleraren. Ze geloven dat je dan nog beter kan differentiëren en de taaklast samen dragen. De infrastructuur laat dat voorlopig echter nog niet toe.

Wat continuïteit betreft vinden leraren de **onzekerheid** van wel of geen co-teaching te hebben niet fijn. Het kan namelijk gebeuren, bv. omwille van een daling in het aantal leerlingen en lestijden dat ze bepaalde schooljaren geen co-teacher in de klas krijgen. Ook de directie geeft aan dat de realiteit van instromende en uitstromende leerlingen vraagt dat je flexibel bent in de organisatie van klasgroepen en de toewijzing van zorguren in co-teaching. Vaak is het nodig om de organisatie aan te passen midden in het schooljaar.

Ook door afwezigheden van leraren gebeurt het (vaak) dat de co-teaching niet kan doorgaan omdat de zorgleraar moet gaan vervangen. Dat betekent dan ook dat de voorbereidde co-teaching niet kan doorgaan en de klasleraar "zijn plan moet trekken". Ook zorgleraren geven aan dat het niet fijn is om die continuïteit niet te kunnen opbouwen in de zorgwerking. Tegelijk beseffen klas- en zorgleraren dat de afwezigheid van collega's ook op één of andere manier moet opgevangen worden.

Omwille van het gebrek aan continuïteit vragen verschillende mensen in dit schoolteam heel expliciet aan het beleid om in het kader van co-teaching meer lestijden te voorzien zodat zij hun zorgwerking optimaal en duurzaam kunnen organiseren.

Infrastructuur

Om het co-teachen mogelijk te maken wordt er vandaag vooral met banken geschoven. Deze school deed nog geen andere infrastructuuraanpassingen. De zorg- en klasleraren geven aan dat de **infrastructuur** wel erg **bepalend** is voor hun co-teaching en de gevolgen ervan. Ze dromen van een aangepaste infrastructuur: twee parallelklassen met daartussen een extra tussenruimte en brede tussendeuren die alle ruimtes verbinden, lijkt hen ideaal. Ook een systeem met een schuifdeur waarmee je van één groot lokaal ook twee aparte ruimtes kan maken, lijkt hen handig om storende prikkels of geluiden uit te sluiten, bv. bij het parallel model. Ook de directie denkt er aan om in een volgend renovatiedossier de mogelijkheden te verkennen om de infrastructuur aan te passen om meer team- en co-teaching mogelijk te maken.

In dialoog met ouders en leerlingen

Het is niet zo dat ouders bij het geleidelijk invoeren van het co-teachen onmiddellijk op de hoogte waren over deze specifieke zorgwerking. Wel wordt er sinds 2015 op elke **algemene infoavond** in september uitgelegd hoe de 'zorg in de klas' wordt aangepakt op school. De zorgleraren pendelen hiervoor van klas naar klas om zich voor te stellen, terwijl de klasleraar de ouders uitleg geeft over de klaswerking en dergelijke. Vrij recent kreeg de directie ook de vraag van enkele ouders om een aparte infoavond te organiseren over de zorgwerking. Hier zullen ze dit schooljaar voor het eerst werk van maken. Tegelijk is de directie hierin ook wat terughoudend omdat ze ondervindt dat "*hoe meer je doet voor zorg, hoe meer vragen er vanuit ouders komen naar nog meer zorg*". Het informeren van ouders over de zorgwerking is bedoeld om duidelijkheid te scheppen, geeft de directie aan, niet om de zorg te verantwoorden.

Voor individuele oudercontacten blijft de **klasleraar de spilfiguur** in dit team, maar ouders kunnen op vraag ook met de zorgleraar spreken. Ook de klasleraar kan zijn collega-zorgleraar vragen om ondersteuning bij een (moeilijk) oudergesprek.

Een ervaren zorgleraar vertelt dat het in het oude systeem van zorg uit de klas vaak gebeurde dat ouders haar apart wilden spreken, als expert in 'zorgkinderen'. Ze ondervindt nu dat de co-teaching heeft geholpen om ouders bewust te maken van het feit dat de klasleraar in de eerste plaats expert is in wat hun kind kan en nodig heeft. Vandaag gebeurt het veel minder dat ouders een contact vragen met de zorgleraar alleen.

Samen successen vieren

Zowel klas- als zorgleraren geven aan dat het belangrijk is om tegen elkaar te kunnen zeggen dat iets goed gelukt is. De directie vertelt dat collega's, zeker in de beginperiode van het co-teachen, hun **successen deelden met elkaar**, omdat ze fier waren over wat ze bereikten. Ook de directie vindt het belangrijk dat dit gebeurt en neemt zich voor om dat ook vandaag nog meer te stimuleren.

Gedeeld leiderschap en zelfsturende teams

De directie geeft aan dat zij zich o.a. gesteund voelt door de collega's van het kernteam (de zorgcoördinatoren). Ze benoemt deze samenwerking als een vorm van **gedeeld leiderschap**. Samen denken ze het schoolbeleid uit en zoeken ze naar oplossingen bv. bij problemen rond zorg of de co-teaching. De directie vertelt dat ze tegelijk haar rol als directie blijft spelen: zij denkt een mogelijk 'te varen koers' uit en spreekt haar ideeën hierover uit in het kernteam. Ze vindt het belangrijk om de visie van het kernteam hierover te horen en op basis van die uitwisselingen tot een gedeelde, gedragen visie te komen.

Er zijn in deze school nog elementen van gedeeld leiderschap terug te vinden m.b.t. het co-teachen. Wanneer de directie een voorzet voor de verdeling van lestijden en leraren opgemaakt heeft, dan bespreekt ze dit met het zorgteam en daarna met het volledige schoolteam. De directie vindt het positief dat leraren meedenken en vanuit hun praktijkervaring zinvolle suggesties kunnen doen. De samenwerking tussen parallelleraren en zorgleraren heeft ook kenmerken van een zelfsturend team: ze sturen zelf hun paralleloverleg aan, beslissen wanneer ze samenkomen en hoe hun samenwerking er uit zal zien. De directie volgt de werking van de verschillende parallelcollega's en zorgleraren op, o.a. via het overleg in het zorgteam en zoekt mee naar oplossingen bij vragen of problemen.

2.5.5 Implicaties van teamteaching voor leerlingen op deze school

Leraren en directie op deze school staan achter de idee van co-teaching omdat ze er verschillende voordelen van ontdekken voor hun leerlingen. We beschrijven hieronder de implicaties voor leerlingen in deze school, waarbij zowel voor- als nadelen aan bod komen.

Kwaliteitsvollere leerervaringen: Leraren geven aan dat ze tijdens de lesuren een rijker aanbod kunnen bieden aan kinderen door met twee te werken. Er gaat minder tijd verloren door praktisch-organisatorische zaken die door de ene leraar kunnen worden opgenomen terwijl de andere verder

gaat met het pedagogisch-didactisch aanbod. Voor de grote groep is er ook rendement in tijd: als één kind inhoudelijk vast zit met de leerstof, kan de ene leraar nog een verlengde instructie voorzien, terwijl de andere leraar verder gaat met de rest van de leerlingen. Samen kunnen leraren ook meer variatie in het aanbod steken via het interactief model, zoals toneel spelen of voortonen welke samenwerking in duo's van de leerlingen wordt verwacht. Leerlingen geven zelf ook aan dat dat voor hen beter werkt dan een louter auditieve instructie.

Over het algemeen menen leraren op deze school dat ze er door co-teaching beter in slagen om te differentiëren en dus kwaliteitsvolle leerervaringen op maat van elke leerling te bieden. Ze slagen er ook beter in de behoeften van de kinderen te zien omdat ze de aandacht kunnen verdelen. Ze kunnen door deze werkwijze hun brede basiszorg beter realiseren en daarbinnen ook veel meer bieden naar de kinderen toe.

Betere aansluiting bij het lesgebeuren: Door co-teaching is er nu voor alle leerlingen in de klas een tweede leraar beschikbaar tijdens de uren zorgondersteuning. Alle kinderen hebben daardoor de kans om de les beter te begrijpen door een andere manier van uitleggen, en dit geldt niet enkel voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (die voorheen buiten de klas geholpen werden door de zorgleraar). Dit wordt als een meerwaarde ervaren door de leraren op deze school.

Daarnaast merken ze ook dat kinderen vlugger aansluiting vinden bij een bepaalde leraarstijl. Door elkaar te observeren en de impact te zien die hun collega op een bepaalde groep of leerling heeft, leren leraren zelf ook beter inspelen op behoeften en reacties van kinderen, waardoor zij op hun beurt beter kunnen aansluiten bij het lesgebeuren.

Leerlingen leren meer en sneller: De directie geeft aan dat het leerrendement hoger ligt tijdens de lessen met co-teaching omdat kinderen minder vlug afgeleid zijn en beter doorwerken wanneer er twee leraren zijn. Ook leerlingen geven aan dat ze sneller kunnen werken, bv. omdat het nodige materiaal vlugger wordt uitgedeeld. Of co-teaching ook een ***impact op de leerresultaten*** heeft, is niet helemaal duidelijk voor het schoolteam. Ze geloven wel in het effect ervan, maar hebben daar geen 'bewijsmateriaal' voor. De directie is voorzichtig om eventuele vooruitgang in resultaten op bv. LVS-toetsen louter toe te schrijven aan het co-teachen.

Verhoogde betrokkenheid, motivatie en beter gedrag: Leraren én leerlingen uit de geobserveerde klas geven aan dat de mogelijkheden die het interactief model hen biedt om bv. toneeltjes of instructies te 'spelen' voor kinderen, sterk de aandacht van kinderen trekt en vasthoudt. Het motiveert de leerlingen om met de inhouden aan de slag te gaan. Deze leraren zien het eveneens als een meerwaarde dat de kinderen een model van samenwerking en interactie te zien krijgen. Leraren op deze school geven ook aan dat de leerlingen vaardiger worden in zelfstandig werk, doordat ze daar meer oefenkansen toe krijgen via o.m. coöperatieve werkvormen.

Meer kansen tot interactie en individuele begeleiding: Nagenoeg alle betrokkenen in dit onderzoek geven aan dat er door co-teaching meer kansen zijn om kinderen te begeleiden en tegemoet te komen aan hun onderwijsbehoeften (cf. infra). Er gaat minder tijd verloren, waardoor kinderen sneller geholpen worden en meer oefenkansen krijgen. Sinds de co-teaching op school, slagen de leraren er beter in om ook sterkere leerlingen de nodige uitdaging te geven. Ze zijn er zeer bewust mee bezig om niet enkele 'zwakkere' kinderen extra te begeleiden, maar ook 'sterkere' kinderen.

De directie geeft aan dat een mogelijke valkuil bij teamteaching en co-teaching een beperking van de zelfstandigheid is van kinderen, door hen vlugger te helpen. Ze merkt dat aandacht voor de zelfstandigheid van de kinderen steeds vaker ter sprake komt tijdens zorggesprekken en MDO's.

Ze wijt dit niet enkel aan co-teaching maar ook aan het versterken van de zorgwerking in het algemeen. De leraren zeggen hierover dat ze de kinderen niet te vlug helpen *"want alles staat in het teken van zelfstandigheid, het eerst zelf proberen".* Ze (h)erkennen de valkuil wel maar geven aan dat het op hun school slechts gaat om een paar uur co-teaching per week, en merken daardoor geen grote impact op de zelfstandigheid van de leerlingen. Door zorg in de grote klasgroep te geven, wordt de aandacht van de zorgleraar volgens hen ook sowieso al over meer leerlingen verdeeld dan wanneer zorg aan een klein groepje buiten de klas zou worden gegeven. De diverse modellen van teamteaching helpen volgens hen ook om die valkuil te vermijden, door bv. af en toe de klas in twee te delen (parallel model).

Leraren vinden het ook krachtig dat ze met twee leraren samen leerlingen een pluim kunnen geven voor hun werk: *"Ze horen dat twee juffen content zijn over hen, dat bevestigt hen."*

Onderwijsbehoeften van leerlingen worden beter vervuld: De directie geeft aan dat al na enkele weken co-teaching duidelijk werd dat de onderwijsbehoeften van leerlingen beter werden vervuld. Als zij aan kinderen vroegen wat zij ervan vonden dat de zorgleraar in de klas kwam om te ondersteunen, zeiden zij spontaan: *"Ik moet niet zo lang wachten op hulp. Ik mag sneller beginnen. Ik krijg extra uitdaging."* Leraren menen dat zij korter op de bal kunnen spelen via co-teaching om de onderwijsbehoeften van kinderen te vervullen, omdat ze in een gedeelde realiteit aan de slag zijn en meteen kunnen uitwisselen over hun observaties en aanpak. Dat er twee perspectieven op de kinderen zijn, wordt als meerwaarde gezien: *"Soms vind je als leraar een bepaald probleem heel ernstig, maar wordt dat genuanceerder door de tweede blik."* Door elkaar bezig te zien, leren leraren ook op een andere, soms betere manier om met de groep of een specifiek kind om te gaan. Ze kunnen elkaar tips geven die hun blik verruimen, want soms zitten ze zo dicht op hun eigen praktijk, dat ze de mogelijkheden niet meer goed zien. Die uitwisseling onder collega's komt de kinderen ten goede.

Leraren uit de geobserveerde klassituatie geven aan dat ze kinderen met specifieke onderwijsbehoeften via co-teaching gerichter kunnen voorbereiden op of opvolgen na evaluatiemomenten. Ze kunnen kinderen bv. nog een extra instructiemoment geven kort voor de toets, wanneer ze merken dat de kinderen de leerstof nog niet helemaal begrepen hebben. Ook na een toets hebben leraren via co-teaching meer mogelijkheden om kinderen gerichter te remediëren voor leerstof waarvoor dat nog nodig blijkt.

De school stelt dat ze er via co-teaching beter in slaagt om differentiatie te realiseren en zorg aan àlle kinderen te bieden – *"niet enkel naar beneden, middelmaat of naar boven; geen enkel kind blijft op zijn honger zitten."* Deze positieve implicatie heeft echter ook een keerzijde: daardoor nemen de verwachtingen van sommige ouders toe om nóg meer zorg te bieden (bv. waarom krijgt mijn kind geen extra uitdaging en een ander wel?).

Inclusie: Door co-teaching slagen ze er op deze school in om de hele klasgroep bij elkaar te houden. Leraren geven aan dat zorg voor alle kinderen op die manier doodgewoon wordt en voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften minder stigmatiserend is. Al mag men daar niet naïef in zijn volgens één van de zorgleraren: *"Kinderen hebben - ongeacht hoe we het aanpakken en verwoorden - wel door: 'Ah, juf K zal vandaag wel met de rekensterke kinderen bezig zijn.' ... Kinderen weten heel goed van hun medeleerlingen in de klas wie sterk is of iets minder goed kan."* Uit de gesprekken met leerlingen komt dat inderdaad duidelijk naar voor: zij benoemen bepaalde kinderen die vaker hulp krijgen van een leraar omwille van een specifieke nood (bv. bij het leren lezen), maar vinden het goed dat die extra hulp er is omdat de betrokken kinderen daardoor beter kunnen leren. De leraren

uit de geobserveerde klassituatie vinden het hun taak om kinderen te leren op een gepaste manier om te gaan met verschillen tussen leerlingen.

De begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wordt bij co-teaching gedeeld tussen twee leraren, waardoor er ***meer continuïteit (een betere transfer)*** ontstaat dan bij zorg die uit de klas wordt gegeven. *"Daar hebben die kinderen nood aan: één rechte lijn, één manier van opbouwen."* Alle kinderen kunnen in hun vertrouwde omgeving blijven zitten en daar bv. gebruik maken van ondersteunende hulpmiddelen die aan de wanden hangen. Ook de klasleraar blijft zicht houden op de knelpunten en bij bv. verlengde instructie kan worden verder gebouwd op de verwoording door de klasleraar. Alle kinderen horen nu dezelfde uitleg en daarna kan er eventueel nog verder op gewerkt worden met bepaalde leerlingen. Die impact op het leerproces mag volgens het team niet onderschat worden. De klas- en zorgleraar uit de geobserveerde klas geven aan dat zij vóór de rekenles expliciet hun verwoording (specifieke benamingen, hoe je iets onder woorden brengt…) afstemden om verwarring bij kinderen te vermijden.
Ook leerjaaroverstijgend kan die continuïteit in verwoording bij instructies worden gerealiseerd, aangezien de zorgleraar in verschillende leerjaren komt en daarin voor afstemming kan zorgen. Zorgleraren geven ook aan dat het een voordeel is dat zij kinderen al kennen i.f.v. een ***betere overgang*** naar een volgende klas. Zij hebben goed zicht op de informatie die vanuit een kindvolgsysteem of groepsplan mee gaat naar de volgende klas en kunnen de continuïteit in begeleiding ook dan ondersteunen.

Volgens het team ontstaat er tijdens het co-teachen bij leerlingen ***geen verwarring over tot welke leraar ze zich moeten richten.*** Kinderen kunnen voor alles bij de beide leraren terecht. Bij klasgebonden vragen, verwijst de zorgleraar wel door naar de klasleraar. In alle klassen geldt de afspraak: *"Als je een vraag hebt, steek je je vinger in de lucht. Er zal wel een juf of meester komen."* Sommige kinderen hebben wel de neiging om zich meer tot één bepaalde leraar te richten, zo blijkt uit gesprek met de geobserveerde leraren, maar daar wordt indien nodig ook op gereageerd: *"T. is iemand die vlug mijn aandacht zoekt, ook als hij bij jou in de groep zit [nvdr. bij het parallel model]. Maar dan is het rap gezegd: 'Nu zit jij bij juf K. in de groep'."*

Teveel achtergrondlawaai en chaos: Sommige leraren hebben het moeilijk met het feit dat het niet meer echt stil is in de klas. Zelfs instructies op fluistertoon door de zorgleraar, storen hen. Ze vinden het ook niet steeds evident om focus te houden tijdens het geven van instructies voor de groep terwijl de zorgleraar op hetzelfde moment nog met een paar leerlingen de vorige les aan het afwerken is. Soms kiezen de leraren ervoor om enkele leerlingen uit de klas te nemen en instructie in de gang of zorgklas te geven, om op die manier de rest minder te storen. Nadien gaan ze terug naar de klas.

In de kleuterklas is teamteaching ook niet altijd evident naar drukte toe. Een extra juf die een aanbod voorziet, zorgt ervoor dat er plaats moet worden gemaakt. Door de hoeken die daardoor moeten sluiten, raken andere hoeken van de klas te vol met kinderen waardoor de drukte en het achtergrondlawaai stijgt *"en dan kan ik soms zó'n hoofd hebben. Dat is soms de keerzijde van de medaille."*

Ook bij de leerlingen was het achtergrondlawaai en de verplaatsingen van twee leraren in plaats van één door het lokaal, aanvankelijk een storende factor. Intussen zijn de meeste kinderen het gewoon en kunnen ze zich toch focussen in een ruimte waar ook nog achtergrondlawaai is. Eén leerling geeft tijdens de gesprekken aan dat hij soms vlugger afgeleid is door de extra instructies van de (zorg-)leraar aan individuele leerlingen terwijl de rest van de groep zelfstandig aan het werk is. Leraren bevestigen dat bepaalde prikkelgevoelige leerlingen nog steeds moeilijk tegen de drukte

kunnen en moeilijkheden ondervinden als bijvoorbeeld twee leraren in een hoekenwerkmodel tegelijkertijd instructie geven aan een groepje in hetzelfde lokaal. Daarvoor zijn op deze school koptelefoons voorzien als oplossing. Leerlingen geven ook aan dat het uitmaakt waar je zit in de klas: als je in de buurt zit van een leerling met specifieke onderwijsbehoeften, wordt er vaker extra ondersteund en is er dus meer storend gesprek aanwezig.

2.5.6 Implicaties van teamteaching voor leraren in deze school

Het schoolteam benoemde een aantal gevolgen van co-teaching voor leraren. We lichten ze hieronder één voor één toe.

Professionele groei van leraren: Aanvankelijk voelden leraren zich wat onzeker in de co-teaching, maar eens ze op elkaar ingespeeld geraakten ontstond er een openheid om echt van elkaar te leren. Ze wisselen observaties en ideeën uit, geven elkaar tips, maken gebruik van elkaars talenten, zien elkaars (verschillende) aanpak, reflecteren samen over de impact van een bepaalde aanpak… en geven aan daar veel uit te leren. Die professionele groei is er niet enkel onder ervaren leraren: er wordt in deze school vaak verwezen naar de wederzijdse leerprocessen die ontstaan in de co-teaching tussen een ervaren (zorg-)leraar en een pas afgestudeerde klasleraar. *"Soms zit ik voor mezelf te denken 'hoe gaan we dat doen als we tot 65 en langer moeten werken? Dat teamteachingsmodel zou zoiets moois zijn om uit te werken om nieuwe jonge werkkrachten in het onderwijs aan te trekken. Die oudere zou dan de jongere kunnen coachen… En ook voor die oudere is dat goed, want die zitten soms vast. Ik merk nu soms al dat ik het graag eens anders wil doen, en als er dan een student komt, krijg ik weer nieuwe ideeën!"*

De kracht van veel uitwisseling wordt positief beïnvloed door de aanwezigheid van eenzelfde zorgleraar in meerdere (al dan niet parallel-)klassen. Doordat de zorgleraar meestal in twee klassen dezelfde les kan co-teachen, kan die ook praktijken en manieren van aanpak gemakkelijk over de klassen heen integreren. *"In de instructie van een rekenles kan ik plots zeggen: 'Juf of meester, ik heb daarnet in de andere klas iets heel leuks gezien, mag ik eventjes?"* Ook daar is de meerwaarde voor onervaren leraren meteen duidelijk: de zorgleraar kan bij een nieuw stuk leerstof, waarover de klasleraar nog onzeker is, de lead nemen. Uit de observaties die hij/zij dan kan doen, wordt veel geleerd.

Kwaliteitsverbetering van lessen (cf. 2.5.5 Implicaties van teamteaching voor leerlingen op deze school: kwaliteitsvollere leerervaringen): Op deze school merkt men op dat de kwaliteit van het onderwijs er op vooruitgaat door co-teaching. Aangezien eenzelfde co-teacher in meerdere klassen over leerjaren heen komt, worden verticale leerlijnen, of hiaten daarin, zichtbaar. Daarnaast geven leraren aan dat teamteaching meer mogelijkheden creëert voor de lessen: de onderwijstijd in kleuterklassen kan beter worden benut, differentiatie is meer haalbaar als je met twee bent, samen is het gemakkelijker om inhouden uit te leggen, werkvormen worden gevarieerder, enzovoort. Leraren kiezen ook vaker voor coöperatieve werkvormen tijdens lessen met co-teaching, omdat ze die met twee beter kunnen ondersteunen. Indien ze alleen voor de klas staan, zouden ze daar minder vlug voor kiezen.

Gevoel van ondersteuning: De meeste leraren ervaren de co-teaching als een echte ondersteuning bij hun werk. Ze rekenen er op en vinden het leuk om samen voor de klas te staan. Ze ondersteunen elkaar in het begeleiden van leerlingen: *"Het is zorg dragen voor mekaar. […] Moeilijke klassen,*

moeilijke kinderen, die zuigen u leeg als leraar en dan is het wel belangrijk om een collega naast je te hebben."

Zorgleraren vinden dat door het co-teachen de drempel is verlaagd om professionele zorgen te uiten (waar heb ik het als leraar moeilijk mee?). Die verlaagde drempel komt er doordat leraren en zorgleraren elkaar vaker zien, waardoor enerzijds de onderlinge relatie sterker wordt en anderzijds zorgleraren zelf ook meer de problemen zien waardoor ze gemakkelijker bespreekbaar worden. Bovendien worden de problemen samen aangepakt bij co-teaching en voelen leraren zich daarin niet aan hun lot overgelaten. *"Vorig jaar waren er bij mij geen co-teachingsuren en dan mag je op het MDO tips krijgen… die zijn welkom, maar je staat er dan nog altijd alleen voor."* Leraren vinden het ook een meerwaarde dat er een collega is die een tweede perspectief kan bieden bij observaties en inschattingen van de leerlingen, en dat er samen op zoek kan worden gegaan naar welke acties zullen worden ondernomen.

Door co-teaching is er ook altijd een tweede persoon aanwezig die stand-in kan zijn op moeilijke momenten: als een leerling een ongelukje heeft, als er een probleem is met de schoolbel etc. Daar is de co-teaching op zich niet voor bedoeld, maar leraren op deze school geven aan dat het gewone klasverloop niet in het gedrang hoeft te komen dankzij de ondersteuning van een co-teacher.

Ook voor beginnende leraren, die vaak vele nieuwe zaken op zich af zien komen, is de ondersteuning door een collega echt een meerwaarde om sterker in hun schoenen te staan en om laagdrempelig bij iemand te rade te kunnen gaan. Via co-teaching is er vorm van aanvangsbegeleiding standaard ingebouwd op deze school.

Toename in reflectieve dialoog: De directie geeft aan dat er nu meer reflectie gebeurt, op het moment dat leraren samen voor de klas staan. *"Toen zorg uit de klas gebeurde, moest je dat inplannen. Nu kan je vlugger iets uitwisselen over leerlingen en zie je elkaar ook bezig."* Leraren bevestigen dat ze meer reflecteren, uitwisselen en afstemmen naar aanleiding van het samen lesgeven: *"Als K. niet in de klas zou komen, zouden we dat minder doen. Je noteert het ook en je schrijft ook op, maar iemand extra ziet ook meer, er valt meer op. […] Alleen reflecteer je ook, van 'die kinderen dat of oei, ik moet dat zo niet meer doen', maar het is sterker als je kan teamteachen. We spreken meer en grondiger over de lespraktijk!"*

Verlies van identiteit, individualiteit en autonomie: De directie geeft aan dat sommigen in de beginfase stress hadden omdat ze niet meer 'baas in eigen klas' waren. Een beperkt aantal leraren had het gevoel dat iemand op hun vingers kwam kijken. Zodra zij voelden dat ze vanuit evenwaardigheid met een collega op weg konden gaan, verdween het gemis aan autonomie. Sowieso staan leraren op deze school het merendeel van de lesuren nog alleen voor de klas. Enkel tijdens de uren waarop de zorgleraar komt co-teachen, staan ze niet individueel voor de klas.

Zeer intens om steeds met collega te staan: Leraren op deze school herkennen dit als een mogelijke valkuil van teamteaching, maar hebben door een gevarieerd gebruik van teamteachingsmodellen een manier gevonden om hier zelf geen nadelen van te ondervinden. Zo wisselen ze intensieve momenten van samen lesgeven af met momenten waarop elk meer zijn 'rust' heeft in de samenwerking. Aangezien het op deze school om deeltijdse co-teaching gaat, is die intensiteit sowieso doorbroken. Dat betekent dat regelmatig ***één leraar er toch alleen voor staat***. Dat wordt op deze school niet als een probleem ervaren, omdat het niet om hele grote klasgroepen gaat.

Spanningen tussen partners: Soms heeft een collega een slechte dag door gebeurtenissen op privévlak, waardoor de partner het gevoel heeft 'op de tenen te moeten lopen'. Soms verschillen

de partners in karakter, stijl of visie: bv. omdat de ene meer toelaat bij leerlingen dan de andere, of omdat je pedagogisch-didactisch niet op dezelfde lijn zit. Dan durft het wel eens te botsen. Toch blijft het op deze school beperkt tot kleine, beperkte momenten van spanning, die waar nodig bespreekbaar zijn. Mochten spanningen zich op langere termijn doorzetten, wat zich in dit team nog niet voordeed, dan vrezen ze dat die voor de kinderen voelbaar zullen zijn.

Tijdsinvestering: Als negatieve implicatie van co-teaching, verwijzen nagenoeg alle (zorg)leraren naar de toenemende tijdsinvestering die met de samenwerking gepaard gaat in functie van overleg. Voor klasleraren komt er, naast hun parallelcollega, nog een derde persoon bij om afspraken mee te maken en af te stemmen. De korte reflecties en uitwisselingen naar aanleiding van het co-teachen proberen de leraren zoveel mogelijk in de klas zelf te doen, meteen op het moment zelf of direct aansluitend op de les. Die manier van werken heeft een meerwaarde in vergelijking met de zorg uit de klas: het is nl. kort op de bal, zonder weer een overlegmoment over de middag of 's avonds nodig te hebben. Bij het voorbereiden van de co-teachingsmomenten zijn wel naschoolse overlegmomenten nodig. Vooral voor zorgleraren, die in vele verschillende klassen komen, is dat intensief. Meestal gaat het om 20 min. per leeftijdsgroep per week. Soms moet het overleg noodgedwongen via telefoon of mail: *"Dat zijn zo van die mailconversaties waarvan je zegt: allé, moest je daar nu eens wat tijd voor kunnen krijgen…"*

Toch levert de co-teaching ook hier en daar tijdswinst op. Doordat de zorg nu in de klas gebeurt, kennen de zorgleraren alle kinderen en hun specifieke traject beter, waardoor het zorgoverleg korter kan. Ook in de klas wordt in praktische zaken tijd gewonnen tijdens de co-teaching, bv. omdat er met twee materiaal kan worden uitgedeeld of nagekeken.

2.5.7 Implicaties van teamteaching voor deze school als organisatie

Ook op niveau van de school als organisatie ziet het schoolteam enkele gevolgen van co-teaching: door de werking met co-teaching tussen klas- en zorgleraren, merkt de directie bv. op dat muren op school figuurlijk worden opengebroken. Zorgleraren kunnen **ervaringen uit verschillende groepen delen** en kunnen bepaalde suggesties of werkwijzen doortrekken in meerdere klasgroepen. Door in verschillende klassen te komen, worden **leerlijnen** (of het ontbreken ervan) ook meer zichtbaar en kan er ingegrepen worden.

Zeker in de beginfase deelden ook leraren spontaan hun ervaringen over de klassen heen. Intussen is het meer een gewoonte geworden en valt die uitwisseling wat terug. Toch wisselen ook klasleraren onderling nog steeds veel uit, maar dan vooral op praktisch-inhoudelijk vlak: agenda's, materialen, ideeën… Er wordt nu over het algemeen meer parallel gewerkt in gelijke leeftijdsgroepen.

Over het algemeen is er door het co-teachen een nog meer **open cultuur** gegroeid, een groter gevoel dat onderwijs een gedeelde verantwoordelijkheid is waarin ieder veel van elkaar te leren heeft. De onderlinge relaties en mentaliteit tussen collega's is nog positiever geworden door de samenwerking. Ook naar ouders toe heeft dit voordelen: *"**Je komt meer naar buiten als één team**."*

2.5.8 Relaties tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen/implicaties

Het spreekt voor zich dat alle randvoorwaarden van co-teaching zoals beschreven onder paragraaf 2.5.4, op de één of andere manier verband houden met de positieve en negatieve gevolgen voor leerlingen, leraren en het schoolteam en/of met de manier waarop co-teaching vorm krijgt in een school. Om herhaling vanuit vorige paragrafen te vermijden, beschrijven we hieronder enkel die relaties tussen randvoorwaarden en implicaties of tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen die expliciet door betrokkenen in het onderzoek benoemd werden.

Relatie tussen de verschijningsvorm & de professionele klik tussen co-teachers: Juf Mieke en Juf Karolien uit de geobserveerde klaspraktijk geven mee dat het interactieve model, nl. met twee leraren in interactie met elkaar voor de klasgroep, enkel werkt als het klikt tussen de co-teachers. Dit model vraagt o.a. ook wat 'improvisatie' en daarvoor moet je je voldoende veilig voelen bij je collega.

Relatie tussen de verschijningsvorm, de communicatie en reflectie over de lespraktijk en kwaliteitsvolle leerervaringen: de directie benadrukt dat het maximaal variëren in de modellen van teamteaching belangrijk is omdat elk model zijn waarde heeft. Ze geeft aan dat co-teachers moeten overleggen om het meest geschikte model voor een bepaalde les te bepalen. *"Daar moet voldoende overleg zijn, anders verval je in te vaak dezelfde vorm."* Om kwaliteitsvolle leerervaringen te creëren in co-teaching, is het volgens het team belangrijk om los te kunnen komen van de handleiding. Voor situaties waarbij je met twee voor de klas staat, heeft de handleiding vaak geen meerwaarde en moet je samen bespreken hoe je best een actieve instructiefase kan opbouwen.

Relatie tussen de leerlingen in de groep, de infrastructuur en storend achtergrondlawaai: Voor het aanvankelijk lezen en rekenen in het eerste leerjaar gebeurt het toch nog vrij vaak dat de zorgleraar uit de klas gaat met een groepje leerlingen. Juf Mieke en Juf Karolien beschouwen deze manier van werken minder of niet als co-teaching, maar ze kiezen hier op bepaalde momenten bewust voor. Ze merken namelijk dat een deel van de leerlingen bij de prille start in het eerste leerjaar nog te snel afgeleid geraakt wanneer er in één lokaal in twee parallelle groepen aan deze vaardigheden gewerkt wordt. Ze wijzen er op dat een aanpasbare infrastructuur, nl. een tussendeur die je af en toe kan sluiten, zou helpen om op die momenten ongestoord in parallelle groepen instructie en begeleiding te geven. Nu gebruiken ze hiervoor het zorglokaal of de gang. Ook enkele leerlingen vertellen dat de instructie van de zorgleraar aan één of twee leerlingen in de klas hen soms stoort in hun concentratie. "*En dan is dat echt moeilijk want ik zit achter Max en juf Karolien die helpt meestal Max.*" Ze zijn het er wel over eens dat dat enkel storend is wanneer ze vlakbij de leerling en de zorgleraar zitten. De klas- en zorgleraren vertellen dat niet alle kinderen last hebben van achtergrondlawaai. Ze merken ook vooruitgang bij de leerlingen: ze kunnen zich al beter focussen als er twee leraren tegelijk in de klas zijn dan in de startperiode. Voor sommige prikkelgevoelige kinderen blijft het wel storend.

Relatie tussen continuïteit in de samenwerking en implicaties van teamteaching voor leerlingen en leraren: zowel de zorgleraren als de directie benoemen het verband tussen het aantal uren dat er kan aan co-teaching gedaan worden tussen een klas- en zorgleraar en de omvang van de positieve gevolgen van teamteaching, zowel voor leerlingen als voor leraren. Ze zijn ervan overtuigd dat je wekelijks een minimum aantal lestijden in één klas moet kunnen samenwerken, om de kracht van co-teaching maximaal te kunnen laten doorwerken. Ze geloven ook dat hoe meer klas- en zorgleraren kunnen samenwerken, hoe groter de positieve gevolgen voor leerlingen en

leraren zullen zijn. Om die reden dromen verschillende collega's in het team ervan om de co-teaching nog te kunnen uitbreiden.

Relatie tussen continuïteit in de samenwerking en een toenemende tijdsinvestering in overleg: de directie en ook de klas- en zorgleraar uit de klas waar we observeerden, zeggen dat de tijd die ze moeten stoppen in overleg voor een stuk is afgenomen omdat ze al langere tijd samenwerken en hierdoor beter op elkaar ingespeeld zijn. *"In het beginjaar vroeg daar meer overleg."*

Relatie tussen leraren die leren van elkaar, leraren die zich zekerder voelen door de samenwerking en de professionele klik: klas- en zorgleraren vertellen dat het belangrijk is dat je elkaar vertrouwt, dat je je veilig voelt bij elkaar, dat je open staat voor elkaars inbreng om van elkaar te kunnen leren. Zorgleraren hebben dankzij hun co-teaching in verschillende klasgroepen de kans om tips & tricks die ze oppikken in de ene klas door te geven aan de collega van de andere parallelklas, maar dat werkt enkel als die zorg- en klasleraar een goede, professionele band hebben. Een jongere leraar vertelt ook dat ze zich zekerder voelt dankzij die samenwerking in co-teaching met de zorgleraar, maar dat dit ook onder voorwaarde is dat er een vertrouwensband is en dat het professioneel klikt met de collega.

Relatie tussen de professionele klik en verlies van identiteit, individualiteit en autonomie: er zijn collega's die het gevoel hebben dat ze hun identiteit of autonomie als leraar een stuk moeten opgeven omwille van de co-teaching: *"Andere collega's vinden het moeilijk en doen liever hun eigen ding."* Maar ook hier hangt dit sterk samen met het al dan niet professioneel klikken tussen co-teachers. Als het niet klikt, dan kan het zijn dat mensen het als een verlies aan autonomie ervaren.

Relatie tussen de professionele klik en spanningen tussen co-teachers: zowel zorg- als klasleraren geven aan dat het gebeurt dat er spanningen zijn in hun samenwerking. Ze wijten dit aan verschillende factoren zoals persoonlijkheid, gebeurtenissen in het privéleven waar mensen tijdelijk onder lijden of verschillende visies op onderwijs en lespraktijk.

2.6 Schoolcase 6

2.6.1 Achtergrondinformatie van de case

Het aantal leerlingen voor het kleuter- en lager onderwijs van deze school bevindt zich in de range van 250 tot 350 leerlingen (telling op 1 februari 2016). Ongeveer acht procent daarvan tikt aan op één van de gelijke kansen-indicatoren (opleiding moeder, schooltoelage en thuistaal). Typerend voor deze school is de fluctuerende grootte per leeftijdsgroep (28 tot 38 per geboortejaar). Dit stelt de school voor uitdagingen in de onderwijsorganisatie aangezien het lestijdenpakket niet toelaat elke leeftijdsgroep te splitsen over twee parallelklassen. In deze school is er al drie jaar **co-teaching** met een externe ondersteuner, eerst vanuit de (pre-)waarborgregeling[13] en later vanuit

[13] In het kader van het decreet van 21 maart 2014 betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften werd er een pre-waarborgregeling (2015-2016) en een waarborgregeling (2016-2017) ingevoerd (cf artikel II.21 voor het basisonderwijs, artikel III.57 voor het secundair onderwijs). Bij een relatieve minderkost in het buitengewoon onderwijs ten opzichte van het referentieschooljaar 2014-2015 worden volgens deze regeling de vrijgekomen middelen per schooljaar en via enveloppefinanciering ingezet voor de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon of buitengewoon onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2016, Evaluatie van de pre-waarborgregeling in het basisonderwijs.). Voor

een ondersteuningsnetwerk. Sinds dit schooljaar (2017-2018) is de school ook gestart met **teamteaching** in enkele klasgroepen. Het gaat dan om twee klasleraren die deeltijds teamteachen omwille van een grote klasgroep. De school deed voorheen **nog geen gerichte aanpassingen aan de infrastructuur** in het licht van teamteaching, maar neemt het nu wel mee bij recente verbouwingen.

Historiek van teamteaching in deze school

Op deze school groeien de leerlingenaantallen gestaag, met in schooljaar 2017-2018 leeftijdsgroepen van 28 tot 38 leerlingen. Het lestijdenpakket laat echter niet toe om elk van die leeftijdsgroepen op te splitsen in twee parallelklassen, wat de voorbije jaren leidde tot frustraties bij verschillende leraren. Bovendien werd de zorg tot vijf jaar geleden georganiseerd als **"zorg uit de klas"**. Een ambulante leraar nam één of soms enkele leerlingen uit de klas om op die manier het werk van de klasleraar te verlichten. Op korte termijn bleek dat een goede oplossing, maar deze manier van werken bood geen oplossing op langere termijn. Het merendeel van de tijd stond de klasleraar er immers alleen voor met zijn grote groep leerlingen. In het verleden experimenteerden ze ook al met een systeem waarbij de grote groep gesplitst werd in twee groepen in de voormiddag, elk begeleid door één leraar en een dubbele klasgroep in de namiddag, ook begeleid door één leraar. Dit model bleek echter niet ideaal voor leerlingen en leraren omdat er door het voortdurend wisselen tussen een kleine en grote klasgroep geen echt groepsgevoel was. Bovendien betekende dit systeem dat er één lokaal leeg stond voor de helft van de tijd.

In 2015-2016 stelde de school zich kandidaat voor een **project vanuit de pre-waarborgregeling** van het M-decreet (2014)[14]. Aanvankelijk dachten ze de extra ondersteuning vanuit dat project te kunnen inzetten in alle leerjaren voor de ambulante zorgwerking zoals die op dat moment georganiseerd werd. Vanuit het project werd echter aangestuurd om de ondersteuning niet versnipperd in te zetten en in maximaal twee verschillende klasgroepen. Zo kregen de klasleraren in het toenmalige tweede en vierde leerjaar ondersteuning van een co-teacher. Dit waren grote groepen met veel kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. 2/3 van de tijd kwam de co-teacher in het 4e leerjaar, 1/3 van de tijd in het 2e leerjaar. Die start met co-teaching werd geflankeerd door vorming voor directie, zorgcoördinator en klasleraren om de 'oude' werkwijze van zorg te kunnen loslaten. Ook tijdens het schooljaar was er input en ondersteuning vanuit de pedagogische begeleiding voor zowel de co-teacher als de klasleraar. In het 4e leerjaar werd de co-teaching als positief ervaren. In het tweede leerjaar verliep dit minder goed. De directie vermoedt dat dit komt omdat het aantal uren co-teaching in die klasgroep te beperkt was en de ruimte klein was gezien het aantal leerlingen.

In 2016-2017 kreeg de school opnieuw ondersteuning vanuit de waarborgregeling. Ditmaal kwam een co-teacher 16 uur in het vijfde leerjaar en ongeveer twee uur in het zesde leerjaar. De begeleiding vanuit de pedagogische begeleiding werd verdergezet.

---

de leesbaarheid schrijven we vanaf hier 'waarborgregeling' en 'waarborgproject', waarmee zowel de pre-waarborg als de waarborgregeling of-projecten bedoeld wordt.

[14] Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (21 maart 2014).

In 2017-2018 werd de tijdelijke waarborgregeling stopgezet en vervangen door een nieuw model van ondersteuning[15] (cf. de vroegere GON-begeleiding) vanuit een ondersteuningsnetwerk. De leeftijdsgroep die in deze school twee schooljaren geleden startte met co-teaching in het 4e leerjaar maakte op dat moment de overstap naar het 6e leerjaar. Omwille van de specifieke onderwijsbehoeften van één leerling kreeg die klasgroep in dat schooljaar enkele uren ondersteuning vanuit het 'nieuwe' ondersteuningsnetwerk. Die ondersteuning verminderde naar 1 uur per week doorheen het jaar, omdat de nood van de specifieke leerling waarvoor ondersteuning gevraagd werd, minder groot werd.

In de aanloop naar het schooljaar 2017-2018 begonnen andere leraren, die nog geen ervaring hadden met co-teaching, na te denken over de mogelijkheden om intens samen te werken. Zo vond ook **teamteaching** geleidelijk aan ingang in dit schoolteam. De twee collega's van het eerste leerjaar kwamen in juni 2017 zelf met het idee om hun klaswerkingen te herorganiseren en intenser samen te werken over de klasgroepen heen. De twee collega's van het 3e leerjaar kozen voor een dubbele klasgroep en teamteaching. Ook in het 6e leerjaar is er teamteaching naast de ondersteuning van het ondersteuningsnetwerk. De voltijdse klasleraar teamteacht deeltijds met een collega klasleraar aan de groep van 27 leerlingen.

De directie hoopt in de toekomst teamteaching in de school expliciet te kunnen onderbouwen vanuit de schoolvisie en geleidelijk aan duurzaam te installeren in de onderwijsorganisatie in alle leerjaren. Op vlak van infrastructuur wil de directie ook ingrepen doen zoals het verwijderen van een gedeelde muur tussen twee lokalen.

Teamteaching in de schoolvisie

Noch in het pedagogisch project, de visie op zorg of het schoolreglement worden teamteaching of co-teaching letterlijk vermeld. Onrechtstreeks zijn er wel enkele verwijzingen. In het pedagogisch project wordt bv. de "gedeelde verantwoordelijkheid van het team" benadrukt: *"Elk kind heeft recht op de aandacht die het nodig heeft en als team zijn we daar samen verantwoordelijk voor."* Het element "samenwerking" wordt expliciet beschreven. Zo lezen we in de historiek hoe er voorheen vooral gedacht werd vanuit *"elke leerkracht in zijn eigen klas"* en *"samenwerking of verantwoording tegenover elkaar heel miniem was"*. Vandaag is "samenwerking tussen de verschillende klassen zeer belangrijk", zo staat er. Het aspect van *"gelijkwaardigheid tussen alle collega's van de schoolgemeenschap"* wordt ook benoemd, weliswaar niet in de specifieke context van co-teaching of teamteaching. Over de zorgwerking wordt er impliciet verwezen naar "zorg in i.p.v. uit de klas": *"De klasgroep blijft de ideale context voor degelijk en effectief onderwijs."* Er is ook sprake van *"helpende leraren"* om de zorgverbreding binnen de klasgroep uit te werken. Het systeem van twee halftijdse leraren om de week voor de klas werd afgevoerd en vervangen door een *"voltijdse klastitularis en een deeltijdse leerkracht als interne hulp"*. In contradictie met de "zorg in de klas" wordt er gesproken van "de taakklas", waar een kind aangepaste hulp kan krijgen van de taakleerkracht.

[15] Het ondersteuningsmodel in het basis- en secundair onderwijs en in het hoger onderwijs, 16 juli 2017, geraadpleegd op 4 juli 2018 via http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15071#1

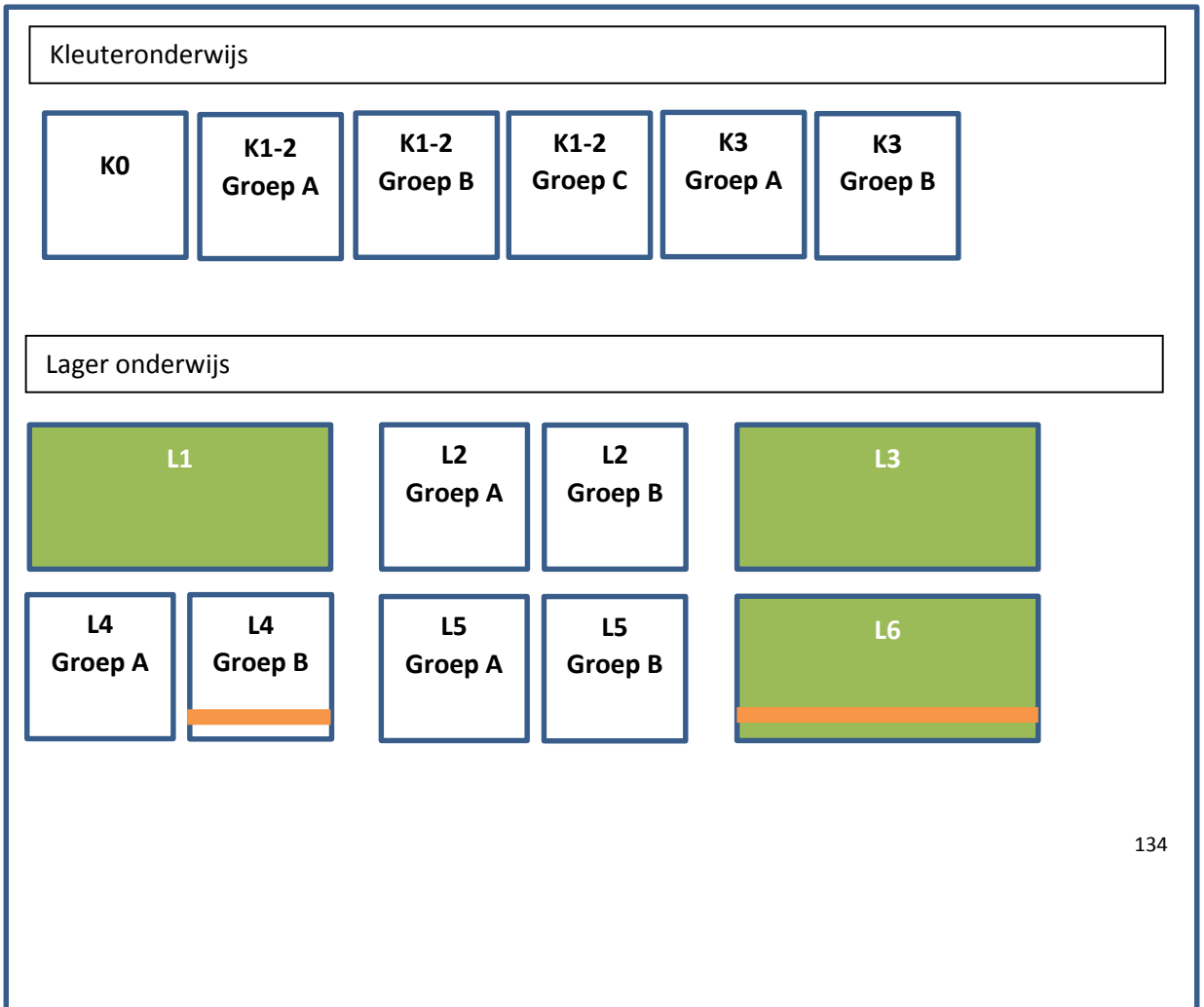
2.6.2 Verschijningsvormen van teamteaching

Hoe krijgt teamteaching vorm in deze school (schooljaar 2017-2018)?

In deze school variëren groepsgroottes per geboortejaar van 28 tot 38 leerlingen. Deze relatief grote leeftijdsgroepen bepalen de manier waarop het onderwijs vorm krijgt in de verschillende leerjaren. Soms wordt de groep gesplitst in twee parallelklassen en soms wordt de groep samengehouden en via deeltijds teamteachen begeleid door twee leraren.

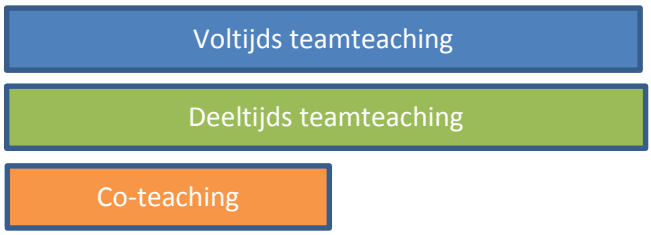
In het kleuteronderwijs zijn er zes klasgroepen: een onthaalklas voor peuters, drie menggroepen van jongste kleuters (K1-K2) en twee klasgroepen van de 3e kleuterklas. Er is nog geen co-teaching of teamteaching in het kleuteronderwijs.

Voor het lager onderwijs is er sinds het schooljaar 2017-2018 deeltijdse teamteaching in het eerste, derde en zesde leerjaar. Teamteaching krijgt in elk leerjaar op een andere manier vorm.
In het eerste leerjaar bvb. wordt een menggroep van 27 leerlingen begeleid door twee leraren. De ene leraar werkt voltijds en de andere 4/5de. Deze menggroep heeft twee lokalen ter beschikking die met elkaar verbonden zijn via een kleine gemeenschappelijke gang. Deze leraren werken vooral via **het hoekenwerkmodel**, waarbij bepaalde groepjes leerlingen zelfstandig aan het werk zijn en andere groepjes begeleid worden door één van beide leraren aan een instructietafel in één van de lokalen. De leerlingen schuiven na een bepaald moment door en verplaatsen zich dus tussen de twee lokalen. De leraren blijven voornamelijk elk in het eigen lokaal. In deze samenwerking heeft elke leraar zijn specialisatie: de ene focust voornamelijk op taal en muzische, de andere op WERO en wiskunde. In het schoolteam wordt deze samenwerking niet als 'teamteaching' benoemd, omdat de leraren elk apart in het eigen lokaal blijven werken en het vooral de leerlingen zijn die doorschuiven.



In het zesde leerjaar is er 1u per week co-teaching met een ondersteuner vanuit het ondersteuningsnetwerk.

Legende:



Figuur 6: Teamteaching in schoolcase 6

In het derde leerjaar wordt de groep van 31 leerlingen begeleid door één voltijdse leraar en één halftijdse leraar. Zij hebben één relatief klein lokaal. Deze leraren staan elke voormiddag met twee in de klasgroep. Ze passen erg vaak **het ondersteuningsmodel** toe, waarbij de ene leerkracht de instructie geeft voor de groep en de andere leerkracht ondersteunt bij individuele leerlingen. Ze gebruiken ook het **parallel model**, waarbij ze allebei met een deelgroep werken. In de namiddag begeleidt één leerkracht alleen de volledige klasgroep. In het zesde leerjaar is er een groep van 27 leerlingen die begeleid worden door één voltijdse en één deeltijdse leraar. Eén uur per week komt er in deze klas ook een ondersteuner begeleiden vanuit het ondersteuningsnetwerk. Meer informatie vind je over deze klas terug in de paragraaf *Hoe krijgt teamteaching vorm in de klas (teamteachingspraktijk op klasniveau)?*

In de andere leerjaren van het lager, nl. het tweede, vierde en vijfde leerjaar is er geen teamteaching en werden de grote klasgroepen opgesplitst. Er is wel in meer of mindere mate samenwerking tussen de leraren van de parallelklassen bij het voorbereiden van de lessen, maar elke klasleraar werkt dan voornamelijk met de eigen klasgroep apart in de eigen klasruimte. In sommige parallelklassen gebeurt het sporadisch wel dat er klasoverschrijdend samengewerkt wordt. Enkele lesuren per week krijgen de leerlingen van twee parallelklassen samen les door één leerkracht, bv. voor godsdienst. In het vierde leerjaar wordt tot vier keer per week het hoekenwerkmodel toegepast, maar dan door één leerkracht binnen één klasgroep. Ze verdelen hun klas in ongeveer zes deelgroepjes, voorzien de instructie voor zes opdrachten aan het bord en nemen zelf de begeleiding op bij één van die opdrachten. Voor de andere opdrachten werken de leerlingen zelfstandig. De huidige klasleraren van de twee parallelklassen waren twee schooljaren geleden elkaars partners in co-teaching. Het is vanuit die ervaring dat ze dit hoekenwerkmodel verder blijven toepassen in de eigen klas. In groep B van het 4e leerjaar is er ook één uur per week ondersteuning vanuit het ondersteuningsnetwerk, door dezelfde co-teacher van het 6e leerjaar.
In deze school worden er in bijna alle leerjaren handboeken en methodes gebruikt, en die worden zo functioneel en flexibel mogelijk gebruikt waar nodig. In het eerste leerjaar volgen ze sinds het schooljaar 2017-2018 geen methode, omdat dit niet goed past bij hun manier van werken in de menggroep. Ze stellen de leerstof samen op basis van verschillende infobronnen. De methode voor aanvankelijk lezen is hierop een uitzondering. Die gebruiken ze wel.

Hoe krijgt teamteaching vorm in de klas (teamteachingspraktijk op klasniveau)?

In deze case observeerden we een combinatie van teamteaching tussen twee klasleraren, meester Gerrit en juf Els, en co-teaching met juf Jade als ondersteuner (vanuit het ondersteuningsnetwerk) in het zesde leerjaar.

Meester Gerrit geeft 37 jaar les in het lager onderwijs en staat voltijds voor de groep. Juf Els heeft zes jaar onderwijservaring en sluit op dinsdag-, woensdag-, donderdag- en vrijdagvoormiddag aan in het zesde leerjaar om te teamteachen met meester Gerrit. Vorig schooljaar deed Meester Gerrit voor het eerst ervaring op met co-teaching in de waarborgregeling. Het ging om ongeveer drie lestijden per week. Juf Els ondersteunde zelf al eerder als teamteacher in verschillende klassen, maar zonder dat dit expliciet benoemd werd als teamteaching. De samenwerking tussen meester Gerrit en juf Els als duo is echter nog pril. Meester Gerrit startte het schooljaar namelijk met een andere partner in teamteaching, meester Lode. Door interne verschuivingen in de school kwam juf Els in januari 2018[16] in de plaats van meester Lode. Ze kenden elkaar wel al aangezien juf Els tijdens haar lerarenopleiding stage deed bij meester Gerrit.

Gedurende één uur per week is er in de klas ook ondersteuning door juf Jade. Zij is opgeleid als logopediste en heeft intussen vier jaar onderwijservaring. Ze is van bij de start van de prewaarborgregeling als co-teacher aan de slag. Het is nu haar tweede jaar op deze school. Vorig schooljaar deed ze ook al aan co-teaching met meester Gerrit en met de leraar van het 5e leerjaar. Hierdoor kent ze deze klasgroep al behoorlijk goed. De oorspronkelijke twee uur ondersteuning per week werd intussen beperkt tot één uur per week.

Dit zesde leerjaar telt 27 leerlingen, waarvan ongeveer de helft meisjes en de helft jongens. Eén leerling heeft een gemotiveerd verslag omwille van specifieke onderwijsbehoeften die te maken hebben met een autismespectrumstoornis. Het is omwille van de onderwijsbehoeften van deze leerling dat juf Jade in deze klasgroep komt ondersteunen. Verschillende andere kinderen (ongeveer de helft) hebben eveneens nood aan ondersteuning op vlak van lezen, spelling en wiskunde, o.a. omwille van dyslexie of dyscalculie. Enkele leerlingen hebben nood aan ondersteuning om gepast gedrag te kunnen stellen in de klas en/of geconcentreerd te werken.

Deze klasgroep heeft een groot lokaal te beschikking, waarin zowel (a) een zitruimte/kring, (b) een deel met banken, krijtbord en flexibel digitaal bord, als (c) een beperkte werkruimte met een grote tafel, stoelen, en flexibel krijtbord; aanwezig is. De verschillende deelruimtes zijn van elkaar gescheiden door lage kasten. Wat betreft de modellen van teamteaching gebruiken ze het **hoekenwerkmodel**, waarbij de leerlingen in verschillende hoeken aan het werk gaan, soms zelfstandig en soms begeleid door één van de leraren. Lezen wordt begeleid via een vorm van **parallelle teamteaching**, waarbij één leerkracht een deelgroep met nood aan ondersteuning bij lezen voor zijn rekening neemt en de andere leerkracht het overzicht over de 'zelfstandige' leesgroepjes houdt. Nog een variatie op het parallel model passen ze toe wanneer bv. juf Els een instructie in wiskunde geeft voor de hele klasgroep en meester Gerrit terwijl een toets Frans spreken afneemt bij individuele leerlingen. Ook het **ondersteuningsmodel** gebruiken ze vaak, zeker in het begin van hun samenwerking, waarbij de ene instructie geeft en de andere rondgaat om leerlingen te ondersteunen. Soms gebruikt de andere leerkracht dat moment om leerlingen te observeren (cf. **observatiemodel**).

[16] De dataverzameling voor deze case gebeurde in maart-april 2018.

Afhankelijk van de les of het moment van de dag, verandert ook de groepering van leerlingen. Soms werken ze alle 27 samen in één grote klasgroep, soms worden er twee of drie parallelle groepen gevormd, soms is er één grote groep en dan een mini-groep met één of enkele leerlingen. Leerlingen worden meestal homogeen gegroepeerd, nl. alle leerlingen met hetzelfde leerstofniveau of onderwijsbehoeften in één groep, maar af en toe ook al heterogeen. De groepsindeling maken ze duidelijk met de foto's van de leerlingen op het bord.

We observeerden de eerste twee lesuren van de dag en zagen daarbij drie leergebieden in een hoekenwerkmodel aan bod komen. Meester Gerrit begeleidde een herhalingsles rond breuken, juf Els verkende samen met de leerlingen nieuwe woordenschat Frans (incl. tekstverkenning en oefenen van een dialoog aan de hand van concreet materiaal), en juf Jade begeleidde een herhalingsles rond zinsdelen. De algemene instructies bij het begin van de dag werden door meester Gerrit gegeven: boekentas leegmaken, overzicht van de werkwijze met doorschuif, overlopen van de benodigde materialen in elke hoek, informatie over de (heterogene) groepsverdeling en differentiatie daarbinnen.

2.6.3 Beweegredenen voor teamteaching in deze school

Dit schoolteam koos aanvankelijk niet bewust voor co-teaching of teamteaching. Gezien de vaak grote klasgroepen met verschillende leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, probeerde men in eerste instantie het werk van de klasleraar te verlichten door af en toe enkele leerlingen met ondersteuningsbehoeften uit de klas te halen ('zorg uit de klas'). Ondanks deze maatregel stond de klasleraar er nog steeds het grootste deel van de tijd alleen voor in een grote groep leerlingen.

Omwille van verschillende leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, meldden ze zich in het schooljaar 2015-2016 aan voor het pre-waarborgproject 'Samen sterker op de klasvloer'. Ze zochten hiermee vooral ondersteuning bij het begeleiding van leerlingen en waren zich niet bewust van het feit dat die ondersteuning via co-teaching zou gebeuren. De directie benoemt dit project achteraf als *"een ongelooflijke opportuniteit, een godsgeschenk"*.

Vanuit de positieve ervaringen met co-teaching in het project en omwille van een nog steeds ontoereikend aantal lestijden om alle grote groepen op te splitsen, begonnen verschillende collega's geleidelijk aan na te denken hoe teamteaching vorm kon krijgen in hun parallelklassen. Ze hoopten hiermee een manier te vinden om het lesgeven in grote klasgroepen met veel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften haalbaar te maken. Hierover zegt de directie dat ze aanvankelijk kozen voor teamteaching omwille van *"te weinig lestijden om alle leeftijdsgroepen op te splitsen in twee parallelklassen"* en ondertussen langzaam aan evolueren naar *"omdat het zo'n sterk model is waarbij je die brede basiszorg kan waarmaken"*. Enkele leraren geven ook aan dat ze met twee voor een grote klas beter kunnen inspelen op de specifieke onderwijsbehoeften dan alleen voor een halve klasgroep. Toch geeft de directie aan dat – gezien de huidige teamvisie op de onderwijsorganisatie - indien de middelen voorhanden zouden zijn, alle grote groepen opgesplitst zouden worden.

De leerlingen vertellen dat er volgens hen teamteaching op school is omdat *"het een grote klas is met ook leerlingen die niet goed meewerken"*, of omwille van *"kinderen die het moeilijk hebben en veel aandacht nodig hebben"*. In L1 hebben de leraren een specifieke reden voor hun samenwerking

in een menggroep, nl. om de overgang van de kleuterklas naar het eerste leerjaar vlotter te laten verlopen.

2.6.4 Randvoorwaarden voor teamteaching in deze school

Uit onderzoek (Meirsschaut & Ruys, 2018) blijkt dat verschillende randvoorwaarden van belang zijn bij teamteaching en co-teaching, namelijk:

- professionalisering en ondersteuning
- vrij kiezen voor teamteaching
- een professionele klik
- communicatie en reflectie over visie en lespraktijk
- werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid
- tijd om te plannen en overleggen
- continuïteit in de samenwerking
- infrastructuur
- de leerlingen in de groep
- in dialoog met ouders en leerlingen
- successen vieren

Aanvullend op bovenstaande randvoorwaarden voegen we ook 'gedeeld leiderschap en zelfsturende teams' toe. We stellen nl. vast op basis van enkele cases in deze meervoudige gevalsstudie dat ook het aspect van 'gedeeld leiderschap en zelfsturende teams' een rol kan spelen in teamteaching.

We lichten hieronder toe op welke manier deze randvoorwaarden vorm krijgen in deze school.

Professionalisering en ondersteuning

Tijdens de waarborgregeling kregen co-teachers, klasleraren, zorgcoördinatoren en ook directie **ondersteuning vanuit de pedagogische begeleidingsdienst** om co-teaching zo effectief mogelijk te realiseren. Die ondersteuning bestond uit vorming, ondersteuning van gesprekken tussen co-teachers op de klasvloer en van supervisie onder co-teachers.

De co-teachers uit het waarborgproject zeggen dat de **theoretische vorming** zeer leerrijk was. Dat ging over co-teaching *(Wat is het? Welke modellen bestaan er?* Enzovoort), maar bv. ook over *"hoe geef je feedback?"* Ook de directie waardeert deze ondersteuning en zegt dat die nodig was *"om los te komen van ons oud model"*. Met het beëindigen van de waarborgregeling is ook de ondersteuning vanuit de pedagogische begeleidingsdienst gestopt. De leraren die recent startten met teamteaching zoeken zelf ook naar dergelijke 'handvaten' bv. rond het zelfstandig werken bij leerlingen. Een leerkracht vertelt dat ze aangemoedigd worden door de directie om vorming te volgen of informatie door te nemen. De directie vertelt ook dat collega's gestimuleerd worden om bij elkaar in de klas te gaan kijken naar hoe co-teaching en teamteaching vorm krijgt.

Naast theoretische vorming is **ondersteuning bij de communicatie** tussen teamteachers nodig om te vermijden dat leraren helemaal opgaan in hun klaspraktijk, vindt een pedagogisch begeleider (cf. Communicatie en reflectie over visie en lespraktijk). Die ondersteuning kan ook vanuit de school zelf georganiseerd worden, onder de vorm van een reflectiegesprek of leergroep. Specifieke

opvolging of ondersteuning van co-teaching of teamteaching vanuit het schoolbestuur is er niet, geeft de directie aan.

Vrij kiezen voor teamteaching

De klasgroepen die via de waarborgregeling met co-teaching in contact kwamen, die kozen hier in feite niet zelf voor. Het waren de hoge specifieke onderwijsbehoeften in een klasgroep die ervoor zorgden dat er een co-teacher kwam. Telkens wanneer die klasgroep overstapte naar een volgend leerjaar, schoof de co-teaching mee en werd de betrokken klasleraar min of meer 'verplicht' om te co-teachen.

Wat opvalt, zo geeft ook de directie mee, is dat andere collega's, die nog geen co-teaching in de klas kregen, ondertussen ook de uitdaging van teamteaching zijn aangegaan. Zo kozen leraren in enkele klasgroepen uit eigen beweging voor een nieuwe onderwijsorganisatie en samenwerking via teamteaching. Dat dit proces van verandering niet helemaal over rozen gaat, dat zegt de directie ook. Af en toe twijfelen die klasleraren over hoe ze het moeten aanpakken of moeten ze hun werking bijsturen omdat iets niet goed uitdraait. Net daarom is het belangrijk dat deze leraren zelf kozen voor teamteaching en voor een samenwerkingsvorm die past bij hen, zegt hij. *"Ik ben bang voor een beleid, dat is dan een directeur of de minister, dat zegt op welke manier co-teaching moet gebeuren, want dat werkt niet volgens mij."*

De vrije keuze om al dan niet te teamteachen kan een schoolteam en directie wel in een moeilijke situatie brengen. Wanneer één of enkele leraren helemaal niet willen teamteachen terwijl de meerderheid dat wel doet, *"welke boodschap geef je dan als team naar je leerlingen en ouders?"* zegt de directie.

Professionele klik tussen teamteachers

Eén van de teamteachers geeft aan dat de professionele klik tussen collega's een zeer belangrijke, misschien wel de belangrijkste voorwaarde is. Het vraagt echter wat tijd om als collega's op elkaar ingespeeld te geraken. Andere collega's bevestigen dit en zeggen dat je elkaar eerst wat moet leren kennen om je goed te kunnen voelen bij elkaar. Je moet open staan voor de samenwerking: *"het loslaten van mijn ding in mijn klas"*. Je moet ook samen kunnen lachen, grapjes maken met elkaar of praten over iets uit je niet-professionele leven. Die professionele klik betekent verder ook dat je eenzelfde visie hebt op onderwijs.

De professionele klik betekent volgens de directie ook dat collega's bij elkaar passen qua competenties en persoonlijkheid. Een sterke 'match' die de directie al zag in zijn team is de combinatie van een jonge starter met een ervaren leraar. In het matchen van leraren voor teamteaching vindt de directie het zeer belangrijk om rekening te houden met de klik tussen mensen.

Eén van de co-teachers uit het waarborgproject vertelt dat het toch vreemd was om in een totaal nieuw team te starten: *"Het was een nieuwe school, nieuwe collega's, meteen met twee… ja, dat was overweldigend."* In het waarborgproject in dit schoolteam is de match tussen co-teachers trouwens niet gebeurd en was er eerder sprake van een 'blind date' tussen de klasleraar en de collega uit het buitengewoon onderwijs. Evenmin was er complementariteit in expertise aangezien de co-teacher

een jonge leraar was met nog weinig of geen expertise m.b.t. leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Die co-teacher bleek, achteraf gezien, wel te beschikken over de juiste vaardigheden om samen te werken, zegt de directie.

Communicatie en reflectie over visie en lespraktijk

Vanuit het waarborgproject werd de voorwaarde van **communicatie en reflectie** tussen co-teachers sterk benadrukt. De pedagogisch begeleider en ondersteuner in dit schoolteam geven echter aan dat dat overleg veel moeilijker te doen is sinds het ondersteuningsmodel, omdat de ondersteuning nu meer versnipperd wordt in verschillende klassen en scholen. Voor de co-teaching in het 6e leerjaar gebeurt de afstemming over hoe juf Jade kan ondersteunen vooral via sms, mail of 's ochtends voor de start van de lessen. Juf Jade geeft ook aan dat meer overleg praktisch niet mogelijk is, maar dat het beperkte overleg dit schooljaar een stukje kan gecompenseerd worden met de opgebouwde samenwerking die ze vorig jaar al had met Meester Gerrit.

De pedagogisch begeleider beklemtoont dat co-teaching met weinig overleg in principe kan, maar dat je dan te weinig meerwaarde haalt uit de samenwerking. Volgens haar is het overleg nodig om zicht te krijgen op **de onderwijsbehoeften van kinderen** en daar de **klaspraktijk op af te stemmen**. De directie treedt dit bij en hoopt dat overleg niet alleen gaat over welke inhouden wanneer, maar ook over hoe men het onderwijs zo kan organiseren dat ook kinderen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen leren. De directie geeft toe dat hij in het eerste jaar van co-teaching nog niet genoeg het belang van het overleg tussen co-teachers inzag en er soms andere zaken durfde inplannen zoals een oudercontact of MDO. Het was dankzij de aansturing vanuit de pedagogische begeleiding dat hij besefte dat *"dit overleg heilig was"*.

Het **gesprek over het doel van de samenwerking** vindt de pedagogisch begeleider ook zeer belangrijk. *"Als ik in scholen kom en het loopt minder goed, dan is er vaak onvoldoende uitgesproken wat we ermee willen bereiken."*

Voor teamteaching in het 6e leerjaar overleggen Meester Gerrit en juf Els wekelijks **ter voorbereiding van de lessen**. Meester Gerrit maakt vooraf het lessenrooster op en deelt dat online met juf Els. Tijdens het overleg verdelen ze de lessen voor die week onder elkaar en bespreken ze op welke manier ze die zullen uitwerken. Ze bespreken de leerstof, opdrachten, het ondersteunend materiaal, de groepsverdeling (homogeen, heterogeen, kleine of grote groepen) en hoe ze elke groep zullen begeleiden. Ze verdelen ook het verbeterwerk onder elkaar. De teamteachers vertellen dat niet alles formeel voorbereid of vooraf bepaald wordt. Het gebeurt dat ze spontaan bij het begin van een les beslissen om op een bepaalde manier te werken of dat ze tijdens een les hun werking bijsturen.

Andere teamteachers geven ook aan dat het voorbereidende overleg erg nodig is, en zeker voor een domein zoals WERO, omdat je samen het nodige materiaal en de opdrachten moet bij elkaar zoeken, terwijl dat voor vakken zoals wiskunde of taal meer beschikbaar is.

Naast het voorbereidende overleg, wisselen de co-teachers en teamteachers ook uit over hun bevindingen met leerlingen. Ze **reflecteren** samen over hoe een les verlopen is en wat ze eventueel kunnen bijsturen. Wanneer teamteachers elk een deel van de evaluatie van leerlingen op zich nemen, dan briefen ze elkaar achteraf over hun bevindingen en bespreken ze bv. samen de vaak voorkomende fouten. Toen de leerlingen nog uit de klas werden gehaald tijdens de ambulante

zorg, werd er heel weinig overlegd over de bevindingen met de leerlingen. *"Als klasleraar wist je toen niet wat de leerlingen gedaan hadden, of waar ze stonden…"*

Een belangrijk aspect van de communicatie en reflectie tussen teamteachers is het open en eerlijk bespreken van zaken die niet goed of moeilijk lopen. In de begeleiding van de waarborgprojecten bleek dat een vaak terugkerend thema, nl. *"hoe vertel je je collega dat jij iets op een andere manier bekijkt of aanvoelt".* Een co-teacher geeft aan dat het in hun samenwerking aanvankelijk wat tijd vroeg om elkaar te leren kennen vooraleer ze elkaar dergelijke feedback konden geven. *"Als je elkaar beter kent, dan kan je gemakkelijker zeggen: zou je dat niet zo of zo doen?"*

Eén van de teamteachers erkent de moeilijkheid van open en eerlijke feedback naar je partner toe. Tegelijk vindt die het belangrijk om je partner ook wat tijd te geven om te groeien in die samenwerking en je feedback dus niet te snel te geven. Ook één van de co-teachers vindt dat open en eerlijke feedback gemakkelijker kan wanneer je elkaar wat beter kent. Het al dan niet gemakkelijk open en eerlijk met elkaar communiceren hangt af van hoelang en hoeveel je samen werkt.

Werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid

Teamteachers in deze school **delen de verantwoordelijkheid** voor de gezamenlijke klasgroep zo goed mogelijk. Dat gebeurt onder meer via de **werk- en taakverdeling.** Hoe ze dat precies aanpakken, daarin zijn ze vrij, zegt de directie. *"Iedereen mag zijn eigenheid daarin vinden. […] Ik ben niet de directeur die zegt hoe ze het allemaal moeten doen."*

Het samen dragen van de verantwoordelijkheid gebeurt dus op verschillende manieren. Juf Jade, de ondersteuner uit het 6e leerjaar geeft bijvoorbeeld aan dat toetsen in de klas waar ze vorig jaar ondersteunde door beide co-teachers apart werden verbeterd. Op deze manier heb je een extra controle en krijg je een completer beeld van de leerlingen. Dit heb je minder als de ene leraar alle taalopdrachten verbetert en de andere alle wiskundeopdrachten. In de samenwerking tussen juf Els, Meester Gerrit en juf Jade in het 6e leerjaar bepalen ze onderling welke lessen door wie gegeven worden. De leraren hebben elk een bepaalde voorkeur, maar het is niet zo dat een bepaald leergebied enkel door een specifieke leraar gegeven wordt. Meester Gerrit uit het 6e leerjaar stelt dat er een soort **evenwicht** moet zijn in het werk dat beide teamteachers verrichten. Er mag niet het gevoel gewekt worden dat de ene meer doet dan de andere, of dat de ene minderwaardig is dan de andere.

Ook de directie ziet het als een uitdaging om een gevoel van **evenwaardigheid** tussen leraren te creëren. Hij leerde in het waarborgproject dat evenwaardigheid o.a. zit in het feit dat beide teamteachers of co-teachers even vaak over hun klasgroep worden aangesproken door collega's of directie. Dat is echter moeilijk realiseerbaar omdat er in dit team steeds een voltijdse klasleraar is met daarnaast een extra leraar of ondersteuner die slechts deeltijds teamteacht of co-teacht. De directie zegt dat hij de neiging heeft om steeds zaken af te spreken met de klasleraar, omdat hij of zij de leraar is die het meest aanspreekbaar is over de klas. Mochten beide leraren evenveel in een bepaalde klas staan, zou het volgens hem makkelijker zijn om de leraren evenwaardig aan te spreken. Daarom ook dat hij meent dat een leraar idealiter niet minder dan halftijds in een klas staat precies om dat gevoel van evenwaardigheid mogelijk te maken. Hij merkte dat ook sommige ouders de co-teacher aanvankelijk zagen als *"degene die een beetje komt helpen bij de klasleraar"*.

Dit wordt eveneens bevestigd door enkele leerlingen: zij benoemen de duopartner van de klasleraar als een hulpjuf. De leiding ligt volgens de leerlingen in handen van de fulltime klasleraar. Meester Gerrit is zich hiervan bewust: hij geeft aan dat hij soms het heft teveel in eigen handen wil nemen. Juf Els, zijn duopartner, zegt echter dat dit niet stoort en dat het logisch is dat haar collega meer de leiding neemt aangezien hij fulltime voor deze groep staat en jarenlange ervaring in het 6e leerjaar heeft.

Omwille van de gedeelde verantwoordelijkheid en evenwaardigheid is de directie voorstander van het **samen voeren van oudercontacten**, maar hij erkent dat dit niet altijd haalbaar is bij grote groepen leerlingen. Hij vreest dat leraren hierop zullen afknappen en dat dit een reden zou kunnen zijn om niet te kiezen voor teamteaching. Vandaar dat dit nu eerder verdeeld wordt. Extra gesprekken met ouders, naast de vaste contactmomenten in december en juni, worden meestal wel gevoerd met beide teamteachers samen, zodat beide collega's even goed gehoord worden tijdens het overleg en op de hoogte zijn van wat er afgesproken wordt. In het waarborgproject leerden ze in dit schoolteam ook te werken aan evenwaardigheid tussen collega's, bv. door op een multidisciplinair overleg beide teamteachers of co-teachers om beurt de leiding te laten nemen over een leerlingenbespreking. Tegelijk geeft de directie aan dat het praktisch niet eenvoudig is om beide collega's tegelijkertijd vrij te maken voor dergelijk overleg.

Tijd om te plannen en overleggen

Structureel ingebouwde tijd voor overleg was in de waarborgregeling een voorwaarde tot participatie aan het co-teachingsproject. De directie is toen op zoek moeten gaan naar hoe systematisch overleg kon gefaciliteerd worden, en die lijn is doorgetrokken in de huidige teamteachingswerking. In de geobserveerde klas (L6) gaat het om één of twee uur overlegtijd tijdens de kindvrije uren (bewegingslessen). De teamteachers uit L1 overleggen tijdens het turnuur van hun menggroep. In L3 neemt een leerkracht uit L5 een uurtje de klas over zodat de teamteachers samen kunnen overleggen. Naast het formele overleg gebeurt er ook veel **informeel overleg** tussendoor, tijdens en tussen de lessen door en ook naschools.

Tijdens het focusgesprek wijst de pedagogisch begeleider op het belang van dergelijk structureel ingeroosterd overleg: *"Als ik kijk naar mijn begeleidingswerk, dan is dat iets wat we meegeven aan scholen: zoek naar structureel overleg. Het kan niet steeds op dezelfde manier, maar teamteaching vraagt sowieso extra inspanningen van leraren en dan moet je als beleid dat ook organisatorisch ondersteunen. Daar moet je in tegemoet komen. Als je dat niet doet, wordt het voor mensen te groot en wordt het te vaak ervaren als 'het komt er allemaal bij'."*

De directie is het daar mee eens en stelt: "*We moeten als schoolleiders nadenken over hoe we de beschikbare middelen kunnen inzetten om dat overleg te kunnen doen. Dat is een misvatting die bestaat: als we 14 uren teamteachen dan zeggen we nu dat je 14 uren kan inzetten voor de kinderen. Ik denk dat we moeten durven zeggen: 12 uren inzetten voor de kinderen en twee uren voor overleg. Op lange termijn brengt dat wel op voor de kinderen.*"

Continuïteit in de samenwerking

Continuïteit slaat onder andere op **het totaal aantal uren dat collega's samen kunnen teamteachen**. Meester Gerrit meent dat het huidige aantal uren voor teamteaching te beperkt is.

Hij vindt halftijdse teamteaching het minimum. Indien dit mogelijk zou zijn, raadt hij teamteaching zeker aan voor de andere klassen. De directie wil, net zoals meester Gerrit, idealiter minstens halftijdse teamteaching, want hij merkt dat teamteaching dan meer kans op positieve gevolgen heeft. Bovendien gelooft hij dat een minimum aantal uren van samenwerking nodig is om tot evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid te komen. Enkele collega's van het team vermoeden bovendien dat het voordelig is voor de leerlingen om meerdere jaren na elkaar in een systeem van co-teaching of teamteaching te kunnen leren, vooral omdat ze tijd krijgen om aan dit systeem te wennen. Ook anderen op school bevestigen dit, maar geven tegelijk aan dat fulltime teamteaching niet per definitie een noodzaak is: *"Toen ik erin stond, vond ik dat echt nodig om echt constant met twee te staan. Nu zie ik wel dat het luxe was om steeds met twee te staan, en dat dat ook niet altijd hoefde. Enkele uren is misschien wat weinig, maar het is vlug een meerwaarde. Niet alleen voor leraren maar ook voor die specifieke leerlingen."* Men stelt dat als er geen fulltime teamteaching beschikbaar is, men gerichter gaat nadenken over waarvoor ze het willen inzetten.

Als Juf Jade de intensiteit van co-teaching in de waarborgregeling vergelijkt met die in het ondersteuningsmodel, stelt ze vast dat ze momenteel met minder tijd en meer te begeleiden leerlingen, minder kan inzetten op de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dankzij de ervaring met co-teaching met verschillende leraren in vorige schooljaren, kan ze deze vermindering in intensiteit in deze school een stukje compenseren, vermoedt ze, maar versnippering van tijd en begeleiding is echter niet goed voor het succes van de samenwerking via co-teaching. Het was ook om die reden dat er vanuit de waarborgprojecten erg gehamerd werd op een voldoende aantal uren van co-teaching in één klasgroep.

Continuïteit betekent ook dat leraren **meerdere jaren na elkaar ervaring met teamteaching** kunnen opdoen. Het is in deze school nog niet zo dat er teamteaching of co-teaching is in alle leerjaren. In de voorbereiding van een nieuw schooljaar wordt er besproken hoe de samenwerking het volgende schooljaar zal georganiseerd worden, op basis van het beschikbare aantal lestijden. Continuïteit kan op dit vlak dus niet gegarandeerd worden. Eén van de leraren zegt hierover: *"Dat is soms wel frustrerend. Je hebt er zo hard aan gewerkt, en dan kom je weer in het oud stramien terecht."* De directie erkent eveneens dat het voor meer continuïteit in de onderwijsorganisatie zou zorgen, mocht er in elk leerjaar aan teamteaching gedaan worden, ongeacht de grootte van de klasgroep. Ook naar ouders toe zou een dergelijke continuïteit betekenen dat je eenduidig kan communiceren waarvoor je staat als schoolteam. Anderzijds maakt de combinatie van voltijdse en deeltijdse leraren het 'puzzelen' van de uren in teamteaching niet gemakkelijk. Het risico bestaat dat grote klasgroepen die recht hebben op extra ondersteuning via teamteaching, naast een voltijdse en halftijdse leerkracht ook nog een derde leerkracht voor enkele uren extra ondersteuning krijgen.

Infrastructuur

De huidige schoolinfrastructuur is op dit moment slechts beperkt geschikt voor teamteaching. In het enige beschikbare grote klaslokaal loopt het vlot, maar wanneer een grote klasgroep in een kleiner lokaal samen zit, is dat wat moeilijker. In het grote lokaal hebben ze met lage kasten, werktafels en een verplaatsbaar bord verschillende werkhoeken gecreëerd om parallel met verschillende groepen te kunnen werken.

Ruimte is een belangrijk aspect volgens de leraren op deze school: *"Je kan niet verwachten dat kinderen per twee werken en dat ze niet gestoord worden als je vlakbij staat les te geven. In die grote*

klas zet je er een kast tussen en het lawaai is de helft minder." Om flexibel met de verschillende vormen van teamteaching aan de slag te kunnen gaan, willen leraren bv. de mogelijkheid hebben om twee miniklasjes in te richten in hun lokaal. De ruimte moet dan toelaten om de banken/tafels te herschikken, en het is een meerwaarde als er meerdere schoolborden beschikbaar zijn. *"Met de opkomst van teamteaching zie je de borden op wieltjes weer opduiken uit de kelders van de scholen. Overal.",* zegt de directie.

Enkele leerlingen uit de geobserveerde klas, die het grootste lokaal van de school gebruiken, zijn tevreden met de infrastructuur. Toch merken ze op dat bijvoorbeeld de zithoek eigenlijk te klein is om met dertig leerlingen een groepsgesprek te hebben. Ze betreuren het ook dat er slechts één groot klaslokaal beschikbaar is op school: *"We zitten eigenlijk al drie jaar in datzelfde lokaal. Omdat het een groot lokaal is en ze willen ons echt niet splitsen. […] Het is een goed lokaal, maar je wordt het een beetje beu. In een ander lokaal kan je terug op ontdekking gaan."*

De directeur vindt het belangrijk dat, eens er in het schoolteam vanuit een visie op onderwijs gekozen wordt voor teamteaching, de schoolinfrastructuur de evolutie van teamteaching volgt. Bij gestarte verbouwingswerken worden er bv. twee kleine lokalen in de zolderruimte samengevoegd tot één groot teamteachingslokaal. Ook in de verdere toekomst ziet hij nog opportuniteiten om twee bestaande, kleinere lokalen samen te voegen door het verwijderen van een tussenmuur. *"Dat is niet zo onoverkomelijk. Als je naar een aannemer belt, is dat in drie dagen ok. Dan heb je meteen dubbele borden en zo als de muur wordt uitgegooid."*

De leerlingen in de groep

De keuze om in bepaalde groepen met teamteaching te gaan werken, wordt mede beïnvloed door het profiel van de desbetreffende groepen. Vaak gaat het om grote leerlingenaantallen, gecombineerd met verschillende leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Toch geeft de directie aan dat zijn lerarenkorps zelfs voor die groepsprofielen nog niet standvastig de keuze voor teamteaching zou maken. Zodra het leerlingenaantal toelaat om de groep in twee parallelklassen te splitsen, kiezen de meeste leraren toch liever voor gesplitste klassen. De directie ondervindt dat er bij verschillende ouders nog een negatieve perceptie over teamteaching in grote klasgroepen leeft. Ouders vrezen volgens hem vooral dat hun kind dan te weinig aandacht zal krijgen.

Voor leerlingen vraagt een klaswerking met teamteaching aanpassingstijd en training in zelfstandig werken. Eén leraar beschrijft het als volgt: *"Eerst werkten we met drie groepjes [in het hoekenwerkmodel]: eentje bij juf K., eentje bij mij en eentje zelfstandig. Daarna eens vier groepjes, daarna vijf. Nu kan ik al zeven groepjes maken waarvan er maar één bij mij is."*

In dialoog met ouders en leerlingen

Op deze school worden ouders via een **brief** aan het einde van het voorgaande schooljaar geïnformeerd als hun kinderen samen met al hun leeftijdsgenoten één klasgroep (in plaats van twee gesplitste klassen) zullen vormen en via teamteaching les zullen krijgen. De directie is minder gelukkig met de timing van die communicatie, omdat het zo laat komt in het schooljaar. Bovendien zijn dit de eerste stappen in de richting van teamteaching: ouders zijn nog niet gewoon aan deze manier van werken, en bovendien gebeurt het nog niet in àlle klassen waardoor het bij ouders niet

overkomt als een 'stabiele' organisatie. Hij hoopt in de toekomst vanuit visie en vanuit stabiele keuzes te kunnen communiceren met ouders, zodat hij hen ook voorspelbaarheid kan geven.

Naast de brief aan het einde van het vorige schooljaar, werd na de eerste schoolmaand ook een **open klasmoment** georganiseerd, waarin de leraren hun klaswerking voorstellen met inbegrip van teamteaching.

Leraren geven aan dat **sommige ouders het moeilijk hebben met teamteaching**: *"Soms hoor je in scholen dat als er gekozen wordt om middelen in te zetten voor teamteaching of co-teaching, dat de perceptie ontstaat dat er niet meer aan zorg gedaan wordt."* Ouders zouden nog de verwachting hebben dat kinderen uit de klas worden gehaald door een zorgleerkracht voor remediëring, terwijl leraren aangeven dat dit door teamteaching minder noodzakelijk is. Ze geven aan dat er extra moet worden ingezet op het bieden van de geruststelling dat zorg nog wel wordt geboden, maar op een andere manier. *"De klemtoon verschuift naar vooraf nadenken zodat we minder kinderen hebben die achteraf geremedieerd moeten worden."*

Gedeeld leiderschap en zelfsturende teams

In deze school wordt ter voorbereiding van een nieuw schooljaar het beschikbare lestijdenpakket toegelicht en wordt er in teamverband nagedacht over de mogelijkheden naar organisatie rekening houdend met leerlingenaantallen.

Via die inspraakmogelijkheid opteerden de kleuterleidsters uit het team er eind vorig jaar voor om voortaan met leeftijdsgemengde groepen K1-2 te gaan werken om de grote klasgroepen waarmee ze soms te maken krijgen, kleiner te kunnen maken.

De leraren uit het lager onderwijs kregen dezelfde inspraakmogelijkheid en opteerden er in bepaalde leeftijdsgroepen voor om met teamteaching te werken. Leraren uit het derde leerjaar kozen er bijvoorbeeld voor om met 1,5 fulltime-equivalent (FTE) te opteren voor één klasgroep waarbij 12 uren geteamteached wordt, eerder dan de klasgroep bv. in de voormiddagen op te splitsen. De directie geeft aan dat die inspraak vernieuwing in gang zet op zijn school: *"Het leuke is eigenlijk dat er vanuit een schaarste aan middelen [nvdr. om alle leeftijdsgroepen in twee klasgroepen op te splitsen] boeiende dingen ontstaan. Want mocht ik middelen hebben zoveel als ik wil, dan splits ik zeker al die groepen. Dat is raar hé, dat je vertrekt vanuit 'het ideale model is ze allemaal splitsen'. Terwijl ik niet weet of groepjes van 13 of 14 leerlingen wel een ideale klas is."*

2.6.5 Implicaties van teamteaching voor leerlingen op deze school

Hieronder beschrijven we de implicaties voor de leerlingen in deze school, waarbij zowel de voor- als nadelen aan bod komen.

Kwaliteitsvollere leerervaringen: Leraren op deze school geven aan dat ze door teamteaching op verschillende vlakken meer kunnen differentiëren onder de leerlingen. Teamteaching bevordert daarnaast de zelfstandigheid van leerlingen: ze kunnen zelf aan een opdracht werken, terwijl de leraren met een ander groepje bezig zijn. De leerlingen werken ook meer volgens hun eigen tempo. Wanneer leerlingen klaar zijn met een opdracht kunnen zij andere leerlingen mee ondersteunen. Dit zorgt voor verrijking voor de leerling die hulp krijgt en de leerling die hulp aanbiedt, aangezien hij of zij de leerstof nog eens in eigen woorden uitlegt aan een medeleerling. Ook is er de

mogelijkheid om variatie aan te bieden in omgeving. Door met meerdere leraren voor een klas te staan is het bijvoorbeeld mogelijk om buiten een actieve les te geven. Dit zou minder haalbaar zijn met slechts één leraar. Tot slot geeft men ook aan wanneer de groepen kleiner zijn, de leerlingen meer aan bod kunnen komen.

Volgens de pedagogisch begeleider is het wel belangrijk om er op te letten dat een sterke afwisseling van werkvormen bij teamteaching veel prikkels met zich meebrengt en een hoge betrokkenheid van leerlingen vraagt. *"In klassiek werken is er ook ruimte om eens weg te dromen. Dat hebben kinderen nu niet meer."*

Betere aansluiting bij het lesgebeuren: Leraren merken dat de leerlingen een voorkeur hebben voor een bepaalde leraarstijl. Met twee leraren hebben ze meer kans een lesstijl te vinden die bij hen past. *"Die twee stijlen, het was goed dat daar afwisseling in zat"*, zegt één van de teamteachers uit het 6e leerjaar. Het is voor de leerlingen ook aangenamer dat er een keer iemand anders dan de klasleraar vooraan staat en de leiding neemt, vermoeden de leraren. Ook de leerlingen geven aan dat het wel eens goed is dat **een lesinhoud op een andere, soms meer begrijpelijke manier wordt uitgelegd**. Leerlingen gaan voor bepaalde vragen naar een specifieke **leraar waar ze zich goed bij voelen**, terwijl ze met andere vragen naar een andere leraar zouden gaan. Wel vinden leerlingen het soms moeilijk om eerlijk aan te geven wanneer ze met één bepaalde leraar willen praten over iets en met de andere liever niet.

Leerlingen leren meer en sneller: zowel de leraren als de directie zeggen dat deze implicatie moeilijk in te schatten valt, aangezien er geen nulmeting is om mee te vergelijken. Toch geven de leerlingen zelf aan dat door teamteaching het lesgebeuren sneller gaat en dat ze meer kunnen leren, aangezien de leraren sneller naar de leerlingen toe kunnen komen om ondersteuning te bieden.

Of teamteaching een ***impact*** heeft ***op de leerresultaten*** van leerlingen is niet helemaal duidelijk voor het team. Ook de directie is hier niet helemaal zeker van, maar ziet wel dat de leerlingen uit L6 zeer goed scoren op de toetsen van het leerlingvolgsysteem. Om hier een onderbouwde uitspraak over te kunnen doen, zou men de huidige onderwijsorganisatie via teamteaching en co-teaching moeten kunnen vergelijken met het vroegere systeem van ambulante zorg uit de klas.

Verhoogde betrokkenheid, motivatie en beter gedrag: de teamteachers uit het 6e leerjaar merken op dat de leerlingen tijdens teamteaching echt aan het werk zijn en dat de *betrokkenheid* hoog is. Iedereen is op één of andere manier gefocust bezig met de les. De bevraagde leerlingen geven aan dat ze de voorkeur geven aan kleinere groepjes met een doorschuifsysteem, waarbij elk groepje begeleiding krijgt van een andere leraar over een ander leergebied. Door de afwisseling in onderwerpen en het feit dat de leerlingen met minder zijn in een groepje is het makkelijker voor de leerlingen om niet te snel afgeleid te worden. *"Wij zijn altijd heel luid. In kleinere groepjes is het gemakkelijker om op te letten. In de grote groep is er altijd wel iemand die een beetje aandacht wil, die grappig wil doen zodat iedereen kijkt."*

Het is volgens de leraren van belang om de leerlingen *zelfstandigheid* te geven, maar dan ook bij hen te polsen hoe het geweest is. De leerlingen moeten het gevoel krijgen dat wat ze doen belangrijk is. Volgens de leraren zijn de leerlingen ook daadwerkelijk **zelfstandiger**. Ze gaan eerder zelf problemen oplossen of hulp vragen aan elkaar dan meteen de leraar erbij te roepen. Door met twee voor de klas te staan krijgen de leerlingen **een samenwerkingsmodel** te zien en toont men op een impliciete manier *sociale vaardigheden* aan de leerlingen. Daarnaast hebben de leerlingen door de grotere groep meer kansen om sociale contacten te leggen en leeftijdsgenoten te vinden waarmee het klikt.

Naast de positieve invloed van teamteaching op het gedrag van leerlingen, geeft de directie ook één voorbeeld van een leerling die volgens de ouder thuis storend gedrag vertoont omwille van teamteaching. Of dit storend gedrag in de thuiscontext daadwerkelijk aan teamteaching kan gelinkt worden, is volgens de directie echter niet duidelijk.

Betere transfer, generalisatie en overgang: de directie geeft aan dat teamteaching de mogelijkheid biedt om afwezigheden van leraren op te vangen. Wanneer een leraar afwezig is, wordt er beroep gedaan op de duopartner of een andere leraar die in teamteaching staat om in te staan voor de volledige klas. De leerlingen hoeven niet te wisselen van klas en kunnen zo in hun eigen klasgroep blijven. Op deze manier wordt de continuïteit in het lesgebeuren zo veel mogelijk behouden.

Meer kansen tot interactie en individuele begeleiding: enkele leraren ondervinden dat ze gemakkelijker individuele begeleiding aan bepaalde leerlingen kunnen geven door bv. via het hoekenwerkmodel te werken. Zij kunnen dan één groepje leerlingen begeleiden, terwijl de andere kinderen zelfstandig werken. *"Je had telkens een groepje van vijf of zes leerlingen bij jou… je kon meer focussen, en meer helpen bij eentje dat meer hulp nodig had, omdat je er vier of vijf had die sterker waren."* Dankzij teamteaching kan het dat één leraar met één of enkele leerlingen remediërend werkt, terwijl de collega met de rest van de groep verder gaat. Zo zagen we Meester Gerrit een 'herkans-toets' afnemen bij één leerling terwijl juf Els rekeninstructie gaf voor de groep: *"Ik liet haar verwoorden en dan sta je versteld dat het resultaat zoveel keer beter is. […] Dat vind ik formidabel. Ik weet nu waar het schort bij dat kind."* Enkele leerlingen vertellen dat ze ook veel sneller geholpen worden in de klas wanneer er twee leraren zijn. *"Dat vind ik wel leuk, dat het rap gaat, dat we hulp krijgen…"*. Eén leerling vindt het anderzijds ook wel belangrijk om niet altijd te snel hulp te vragen en krijgen en het zelf uit te zoeken. Ook een co-teacher noemt het een valkuil om met twee leraren de leerlingen te snel te willen helpen. *"We moesten ze ook zelfstandig leren werken."* Uit de reacties van een andere leerling kunnen we afleiden dat de leraren zich bewust zijn van het belang van leerlingen te stimuleren in hun zelfstandigheid: *"Als iemand die redelijke goed is in wiskunde een vraag heeft, dan zegt de meester heel vaak: zoek het nu eens zelf."* Dat sterkere leerlingen bij teamteaching of co-teaching minder aandacht zouden krijgen, dat spreken de directie en enkele leraren tegen. Ze vinden net dat ze dankzij teamteaching meer uitdaging kunnen bieden aan de sterkere leerlingen, bv. door ze op eigen tempo te laten werken, hen te laten starten zonder of met beperkte instructie of door ze uitbreidingsopdrachten te laten maken.

De teamteachers uit het derde leerjaar stellen vast dat ze met twee veel meer mogelijkheden hebben om bepaalde leerlingen regelmatig individueel te begeleiden, iets wat ze alleen in een halve klasgroep veel minder goed konden. Het schoolteam merkt dat sommige ouders net vrezen dat hun kind te weinig individuele aandacht zal krijgen in een grote klasgroep. Enkele leerlingen spreken die vrees van ouders tegen en zeggen dat ze met twee leraren extra veel aandacht krijgen. Maar extra aandacht krijgen vindt niet elke leerling altijd positief: *"Ik had veel slechte dagen met vrienden gehad in het begin van het zesde. Ik kon me moeilijk concentreren en dan is het soms moeilijk om meer leraren te hebben, ze zijn meer op je gefocust… ze zien vlugger dat je niet oplet."* Een leraar merkt nog op dat je naast extra begeleiding in de leerstof ook gemakkelijker ondersteuning kan bieden bij ongepast gedrag of na ruzie op de speelplaats.

Onderwijsbehoeften van leerlingen beter ingevuld: de leraren hebben de indruk dat ze de leerlingen *beter kunnen begeleiden*. Dit komt onder andere doordat ze de grotere groep kunnen opsplitsen in kleinere groepjes, waardoor zij gericht kunnen inspelen op de noden van een bepaald groepje. Ook vindt men dat je *de leerlingen en hun noden beter leert kennen* door in kleinere groepjes te werken en doordat er meer momenten van observatie mogelijk zijn. Met twee merk je ook meer op dan

alleen. Hierbij is het volgens de leraren wel van belang om informatie over de leerlingen door te spelen naar de duopartner en te kijken naar de totale ontwikkeling van de leerling, vanuit elkaars perspectief. Samen de leerlingen bespreken is volgens hen dus noodzakelijk.

Daarnaast kan er ook een brede basiszorg en aandacht aan alle leerlingen geboden worden, doordat er twee leraren in de klas staan. De directie geeft aan dat leraren meer kunnen differentiëren wanneer ze met twee in een groep staan, op alle mogelijke vlakken, en niet alleen voor de leerlingen met specifieke noden. Om dit positief effect te hebben, is er echter wel continuïteit in teamteaching nodig, vinden de leraren.

Verwarring over tot welke leraar leerlingen zich moeten richten: de leraren geven unaniem aan dat ze dit nog niet ondervonden hebben, ze denken niet dat dit een probleem vormt voor de leerlingen.

Teveel achtergrondlawaai en chaos in de klas is voor bepaalde leerlingen storend: lawaai en chaos bij teamteaching is de vrees van verschillende collega's die nog niet teamteachen. Daarom moedigt de directie de leraren aan om bij hun teamteachende collega's te gaan kijken om zelf te zien wat het effect is van bv. parallel lesgeven in één ruimte. *"Zodat ze eens konden zien dat daar niet zoveel lawaai was, dat dat geen zottenkot is, dat dat wel mogelijk is om rug aan rug, met twee borden, twee verschillende inhouden te geven."*

De teamteachers uit het 6e leerjaar denken niet dat het feit dat er meerdere leraren tegelijk aan het werk zijn de leerlingen echt stoort. Men heeft bv. bij een parallel model of hoekenwerkmodel de indruk dat de leerlingen goed kunnen volgen in hun eigen groepje. Meester Gerrit geeft wel aan dat hij zijn stemvolume probeert te verminderen om de afleiding voor de leerlingen uit de andere groepjes te beperken. Juf Els ervaart de instructie van haar collega echter niet als storend. Soms is het volgens haar net goed dat haar groepje bepaalde belangrijke informatie op die manier ook meekrijgt. Men merkt wel dat sterkere leerlingen soms al instructies mee gevolgd hebben met een ander groepje, terwijl dit nog niet de bedoeling was.

De directie geeft wel aan dat storend achtergrondlawaai gelinkt kan zijn aan de infrastructuur en de groepsgrootte. In een kleine ruimte met een grote groep leerlingen en meerdere leraren kunnen leerlingen sneller afgeleid worden.

De leerlingen zelf vinden het aangenamer om dankzij teamteaching vaker in kleine groepen les te krijgen, omdat dit er over het algemeen rustiger aan toe gaat dan in grote groep. Toch geven de leerlingen aan dat het met een extra leraar soms ook extra druk wordt. Ook raken ze afgeleid wanneer de leraren onder elkaar aan het overleggen zijn, bijvoorbeeld tijdens een toets, of wanneer een leraar de klas aan het observeren is. Het simultaan geven van verschillende leergebieden in verschillende groepen werkt ook soms verwarrend volgens de leerlingen, bijvoorbeeld wanneer een groep een dictee heeft, de andere groep wiskundeoefeningen maakt en nog een andere groep een tekst voor Frans leest.

Volgens de leraren hangt veel af van de leerlingen individueel en hoe zij om kunnen gaan met de drukte, al dan niet aanwezigheid van structuur en het achtergrondlawaai. Meer timide leerlingen lijken door het achtergrondlawaai meer moeite te hebben om zich te kunnen concentreren, maar dat is evengoed het geval wanneer er maar één leraar in de klas aan het werk is, vermoedt de directie. Men is er wel van overtuigd dat leerlingen hiermee kunnen leren omgaan en dat het achtergrondlawaai bij teamteachen na verloop van tijd als minder storend zal ervaren worden. Er zal ook geëxperimenteerd worden met koptelefoons, om storende prikkels te beperken.

2.6.6 Implicaties van teamteaching voor leraren in deze school

Het schoolteam merkt dat teamteaching een aantal gevolgen heeft voor leraren. We lichten ze hieronder één voor één toe.

Professionele groei van leraren: Door in teamteaching les te geven, ervaren leraren de verschillende mogelijke modellen en komt men tot nieuwe inzichten in hoe lesgeven ook anders kan. Dit wordt door de leraren gezien als een verrijking die je kan meenemen naar toekomstige praktijkervaringen. Toch geeft de directie aan dat de pedagogisch-didactische evolutie die leraren vaak doormaken als ze teamteachen, zich niet altijd doorzet als een leraar opnieuw alleen voor de klas komt te staan. Eén van de co-teachers daarentegen, die al meerdere ervaringen met co-teaching heeft opgedaan in haar carrière, geeft aan dat haar lesstijl erg gegroeid door het samenwerken met collega's. *"Ik heb veel opgenomen van mensen met veel ervaring. Ik heb veel geleerd en veel gezien.* […] *Het is niet enkel een verrijking naar co-teaching toe, maar ze maken je sterker als leerkracht, ook als je daarna alleen staat."*

Ook de leraren in het 6e leerjaar geven aan dat ze veel *leren van elkaar,* bv. door tijdens de voorbereiding uit te wisselen over observaties of over hoe ze bv. samen naar differentiatie kijken. Door elkaar bezig te zien tijdens de lessen evolueert de eigen aanpak en stijl van lesgeven. Leerlingen uit de geobserveerde klas zien die meerwaarde ook: leerkracht A legt iets uit op een andere manier waardoor leerkracht B iets opsteekt of leraren verbeteren elkaar als er een fout gemaakt wordt.

Daarnaast werkt de *combinatie van talenten en expertise* volgens het team versterkend. Leraren kunnen elkaar aanvullen en de eigen gebreken opvangen door de sterktes van anderen. Dit gebeurt bijvoorbeeld in het bijhouden van administratieve gegevens, in de verdeling van wie welke lessen geeft, tijdens het geven van instructies, en zo verder. Door zorgen en verantwoordelijkheden te delen **voelen sommige leraren zich zekerder:** *"Met die leerlingen is het nu wat moeilijker, ervaar jij dat ook? Ah ok, jij ervaart dat ook, het ligt dus niet aan mij."*

Kwaliteitsverbetering van de lessen (cf. kwaliteitsvollere leerervaringen, 2.6.5 Implicaties van teamteaching voor leerlingen op deze school): Juf Els geeft aan dat het hoekenwerkmodel, waarbij ze een aantal keer dezelfde inhoud aan een deelgroepje kan geven, de kwaliteit van haar lessen beter maakt. Ze kan ervaren op welke manier haar instructie het beste werkt voor de leerlingen, en die ervaring meenemen naar een volgende deelgroep.

Gevoel van ondersteuning op persoonlijk en professioneel vlak: volgens de directie zijn leraren samen sterker en staan zij met meer *goesting en passie* voor de klas, hij ziet hen 'opfleuren'. Of dit specifiek te wijten is aan teamteaching of aan andere buitenschoolse factoren is niet helemaal duidelijk. Leraren versterken elkaar, maar *zijn er ook voor elkaar*. Ze kunnen iets aan elkaar doorgeven wanneer het even wat moeilijker gaat. Een leraar die bv. regelmatig last heeft van migraine, die kan zich op die momenten even wat rustiger bezig houden met een klein groepje leerlingen, terwijl de collega de grote groep voor zich neemt. Er is sprake van een *gedeelde werklast* en gedragenheid. Leraren kunnen zich voorstellen dat een negatief ingestelde collega zijn duopartner kan besmetten met negativiteit, maar dit is momenteel nog niet voorgevallen. Omgekeerd ervaart men het wel: positief ingestelde collega's nemen anderen mee in die positiviteit.

Toename in reflectieve dialoog: Er wordt door de directie aangegeven dat er meer gereflecteerd wordt bij leraren die teamteachen. Leraren zelf geven dat niet expliciet aan.

Twijfel over de capaciteiten om alleen te staan: Op deze school hebben leraren na een ervaring met teamteaching nog niet het gevoel gehad dat ze daarna de klas niet opnieuw alleen voor hun rekening konden nemen. In tegendeel, een leraar vertelt dat ze door haar ervaringen als co-teacher een sterkere leerkracht is geworden, ook nu ze alleen voor de klas staat. De directie stelt dat, als dat wel zou gebeuren, dit vooral een erkenning vormt voor de voordelen van teamteaching.

Verlies van identiteit, individualiteit en autonomie: Het team geeft aan dat je compromissen moet maken als je de klas moet delen met iemand anders en je niet meer alleen alle beslissingen kan nemen. Dit hoeft echter geen nadeel te zijn, vindt de directie. Ook leerlingen zien dat zo als ze beschrijven hoe het volgens hen is om te teamteachen als leraar: *"Aan de ene kant moet ik mijn rijk dan verdelen met een andere leerkracht, maar iedereen maakt fouten en als ik dan eens een fout maak, kunnen anderen mijn fout wel verbeteren."* De leraren zeggen dat het hierbij vooral belangrijk is om als duopartner mee te gaan in wat de ander wil, zonder jezelf daarin te verliezen. Je geeft elkaar de ruimte om je eigen ding te doen.

Spanningen tussen partners: de directie zegt dat wanneer de samenwerking minder vlot loopt er spanningen kunnen ontstaan tussen duopartners en dat frustraties naar boven kunnen komen. Het team lijkt hier echter geen ervaring mee te hebben.

Toenemende tijdsinvestering: voornamelijk het overleg en het samen reflecteren zorgt ervoor dat teamteaching meer tijd vraagt. De directie merkt op dat er meer tijd in teamteaching kruipt, maar vindt dat het wel rendeert.

Zeer intens om er steeds met collega te staan: hierover zijn de meningen onder de leraren eerder verdeeld. Sommigen vinden het intenser en zijn soms blij dat ze eens alleen voor de klas kunnen staan, anderen vinden het net minder intens wanneer ze teamteachen. In deze school gaat het om deeltijdse teamteaching, waardoor de intensiteit sowieso doorbroken wordt. Dat betekent bijgevolg dat de klasleraren er soms ook alleen voor staan. De momenten waarop duopartners samen in de klas staan kunnen intens worden en vragen veel energie, maar de meeste leraren bekijken dit vanuit een positief standpunt en zien die intensiteit niet als iets negatief. Daarnaast voelen de leraren zich niet geremd of anders wanneer er een tweede leraar bij hen in de klas komt.

2.6.7 Implicaties van teamteaching voor deze school als organisatie

Teamteaching heeft ook gevolgen voor de school als organisatie, bijvoorbeeld dat de school een **lerende gemeenschap** wordt en dat het **delen van ervaringen** over teamteaching een soort van **olievlekeffect** heeft binnen het team. Er wordt binnen dit schoolteam gewerkt volgens een naar eigen zeggen 'hospiteer-light' systeem: leraren die teamteachen delen in het team of in deelteams hoe men aan de slag gaat, brengen voorbeelden van werkbundels mee, en zo verder. Op die manier steken ze elkaar aan, ook in teamteaching.

2.6.8 Relaties tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen/implicaties

Het spreekt voor zich dat alle randvoorwaarden van teamteaching zoals beschreven onder paragraaf 2.6.4, op één of andere manier verband houden met de positieve en negatieve gevolgen voor leerlingen, leraren en het schoolteam en/of met de manier waarop teamteaching vorm krijgt in een school. Om herhaling vanuit vorige paragrafen te vermijden, beschrijven we hieronder enkel

die relaties tussen randvoorwaarden en implicaties of tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen die expliciet door betrokkenen in het onderzoek benoemd werden.

Relatie tussen "verschijningsvorm" en "professionele klik tussen teamteachers": De directie vertelt dat de leraren in één van de teamteachingsduo's in dit team erg verschillend zijn qua persoonlijkheid en stijl. Ze zijn zo verschillend dat ze teamteaching in één ruimte, bv. volgens het parallel model of samen met twee in interactie voor de klasgroep (cf. het interactief model) helemaal niet zien zitten. Toch kiezen deze collega's er zelf voor om samen de verantwoordelijk over hun dubbele klasgroep te dragen, maar dan in een samenwerkingsvorm waar ze zich allebei goed voelen, nl. met twee aanpalende lokalen waarbij elk van beide leraren in hetzelfde lokaal blijft en de leerlingen doorschuiven (cf. hoekenwerkmodel of parallelmodel in twee verschillende ruimtes, enzovoort). De directie benadrukt dat het is dankzij de vrijheid in het kiezen van een verschijningsvorm die past bij de teamteachers en hun 'professionele klik', dat deze samenwerking succesvol is.

Relatie tussen "verschijningsvorm" en "communicatie en reflectie over visie en lespraktijk": enkele leraren, de ondersteuner, de pedagogisch begeleider en de directie benoemen expliciet het belang van overleg en tijd om met elkaar te spreken en reflecteren over visie en lespraktijk. Er werd aangegeven dat het echter wel mogelijk is om samen te werken via het ondersteuningsmodel (cf. één leraar geeft instructie voor de hele groep, de andere ondersteunt individuele leerlingen) met minimaal overleg, maar dat teamteaching ook niet rijker of meer zal worden dan dat model. De positieve gevolgen van teamteaching voor leerlingen, leraren en het schoolteam zullen m.a.w. beperkt blijven in dat geval.

Relatie tussen "teveel achtergrondlawaai in de klas is voor bepaalde leerlingen storend" en "infrastructuur": De directie geeft aan dat als de infrastructuur niet helemaal aangepast is aan teamteaching, zoals in het relatief kleine lokaal van L3 waarin toch een grote groep leerlingen zit, het achtergrondlawaai storender kan zijn. Tegelijkertijd nuanceert hij de impact van die relatie, want het zou slechts om enkele leerlingen gaan die daar echt last van ondervinden.

Relatie tussen "onderwijsbehoeften van leerlingen beter ingevuld" en "continuïteit in de samenwerking": In dit team leeft de overtuiging dat via teamteaching de onderwijsbehoeften van leerlingen beter vervuld kunnen worden, maar dat de impact op langere termijn pas kan bestaan als co-teaching zich ook doorzet over de jaren heen. Een klasgroep die in L4 co-teaching kreeg, zou diezelfde ondersteuning ook in L5 en L6 moeten kunnen krijgen. Continuïteit is dus belangrijk om die positieve implicatie voor leerlingen ten gronde te kunnen waarmaken.

Relatie tussen "onderwijsbehoeften van leerlingen beter ingevuld" en "communicatie en reflectie over visie en lespraktijk": Als je teamteaching en co-teaching inzet om beter tegemoet te komen aan onderwijsbehoeften van kinderen dan is communicatie over de lespraktijk tussen teamteachers een cruciale voorwaarde, menen de ondersteuner en pedagogische begeleider. Met twee in de klas staan of de taken praktisch verdelen is voor hen onvoldoende om de meerwaarde van co-teaching te ervaren. Om alle voordelen uit co-teaching te halen is er dialoog nodig over leerlingen en over hoe men tegemoet kan komen aan hun noden. Duopartners moeten hiervoor hun informatie over leerlingen met elkaar delen en samen kijken naar de totale ontwikkeling van een leerling, elk vanuit zijn perspectief. Bovendien benoemen verschillende collega's in dit team ook de ***relatie tussen "communicatie en reflectie over visie en lespraktijk" en "professionele groei van leraren".*** Als een leraar écht wil leren uit de samenwerking, dan is overleg en gesprek noodzakelijk. Leren van elkaar

betekent ook dat leraren ondervinden dat de **combinatie van hun talenten en expertises versterkend werkt**, maar ook hier linken zij verder door met de randvoorwaarde van "werken aan en in evenwaardigheid": " […] *dat is ook het klimaat dat als iemand vooraan de instructie geeft, dat je elkaar gewoon aanvult zonder het gevoel te geven dat je ertussen komt. […]Dat mag je niet meteen als commentaar zien, alsof je tekort geschoten hebt. Dat is gewoon een aanvulling. Dat moet wederzijds kunnen, dat mag geen eenrichtingsverkeer zijn."*
Vanuit de pedagogische begeleiding benoemt men nog een bijkomende ***relatie tussen "professionele groei van leraren", "communicatie en reflectie over visie en lespraktijk" en "continuïteit in de samenwerking"***: aangezien bepaalde samenwerking, zoals de ondersteuning via co-teaching, slechts tijdelijk is, is het belangrijk dat co-teachers in gesprek gaan met elkaar om te leren van elkaar. *"Die ondersteuning is immers niet gegarandeerd op langere termijn en dan kunnen gesprekken tussen co-teacher en klasleraren de professionaliteit van leraren versterken."*

Relatie tussen "professionele groei van leraren" en "continuïteit in de samenwerking": Uit de implicaties voor leraren bleek al dat teamteaching zorgt voor professionele groei. De directie stelt vast dat bepaalde leraren door samen te werken met een collega op pedagogisch-didactisch vlak een enorme vooruitgang maken. Tegelijkertijd stelt hij vast dat als een leraar stopt met teamteachen, die didactische groei soms stagneert en dat er zelfs weer een terugval is naar een meer traditionele manier van werken. Het wijst er voor hem op dat continuïteit in teamteaching belangrijk is om professionele groei vast te houden en leraren blijvend te laten evolueren. Sommige leraren geven aan dat ze zich **zekerder voelen dankzij de intense samenwerking** met een collega, maar dan vooral wanneer ze **voldoende vaak of lang** met die collega kunnen samenwerken.

Relatie tussen "leraren leren hun leerlingen en hun noden beter kennen" en "continuïteit in de samenwerking": De co-teacher in deze case, juf Jade, geeft aan dat het belangrijk is om een bepaalde continuïteit of volume te hebben in samenwerking om leerlingen en hun noden goed genoeg te kunnen leren kennen. Het ene uurtje ondersteuning dat ze momenteel in L6 kan bieden volstaat daar eigenlijk niet voor. Voor haar is het een meerwaarde dat ze de groep al eerder goed leerde kennen tijdens de waarborgregeling, toen ze meer dan halftijds ondersteuning gaf aan deze leerlingen die toen nog in L4 zaten.

Relatie tussen implicaties voor leraren en professionele klik: De directie geeft aan dat de professionele klik tussen leraren *("elkaar aanvoelen, als de klik er is")* een voorwaarde is om de positieve implicatie voor leraren werkelijkheid te laten worden. Ook in de omgekeerde richting ziet men in dit team een **relatie** tussen een negatieve implicatie, nl. "**spanningen tussen teamteachingspartners" en "een professionele klik"**. Meester Gerrit zegt hierover dat de klik met je duopartner een belangrijke voorwaarde is om deze spanningen te vermijden.

Relatie tussen "verlies van identiteit, individualiteit en autonomie" en "professionele klik tussen teamteachers": vanuit haar ervaringen met het begeleiden van co-teachers in het waarborgproject zegt de pedagogisch begeleider dat collega's in de kennismaking met elkaar ook 'wat water bij de wijn moeten doen', om ingespeeld te geraken op elkaar, om elkaar te vinden in de samenwerking. Het gevaar bestaat echter, waarschuwt ze, dat iemand zijn collega zo ver tegemoet komt, dat hij zichzelf en zijn eigenheid verliest in de samenwerking. *"Het gaat vaak over meegaan met elkaar… en hoever kan ik meegaan zonder mezelf te verliezen. Als ik mezelf niet meer kan zijn in de klas, dan word ik ongelukkig."*

3. Resultaten: horizontale analyse

3.1 Vergelijking van 6 contexten

De basis voor deze horizontale analyse zijn de 6 cases (zie tabel 7) die in de verticale analyses hiervoor werden beschreven. We vatten de contextgegevens kort samen voor de lezers die de verticale analyses niet in detail hebben doorgenomen. Voor meer specifieke informatie verwijzen we naar elk van de afzonderlijke verticale analyses.

Tabel 7. 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					
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.

Wat betreft het **onderwijsniveau**, is de school is case 1 een kleuterschool, terwijl de andere cases basisscholen betreffen die zowel kleuter- als lager onderwijs aanbieden. Er werden twee groepen leraren in het kleuteronderwijs geobserveerd (schoolcase 1 en 2), de andere observaties gebeurden in klassen uit het lager onderwijs.

Schoolcases 1 en 3 hebben het meest **ervaring met teamteachen**, nl. 7 jaar. Daarna volgt schoolcase 2 met vijf jaar ervaring, schoolcase 5 met vier jaar ervaring en schoolcase 6 met twee jaar ervaring in teamteaching. Het team in case 4 heeft op het moment van het onderzoek slechts enkele maanden ervaring met teamteaching, na een half schooljaar teamteaching in een pilootklas. We stellen daarnaast ook vast dat in de helft van de betrokken schoolcases het teamteachingsverhaal op school startte in de kleuterafdeling.

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 schoolcase 4 is dit 72% en voor schoolcase 2 gaat dit zelfs tot 97% van de leerlingen. De vier 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 in functie van teamteaching nog aanpassingen te doen aan de infrastructuur.

Voor alle cases geldt dat **teamteaching op verschillende manieren vorm krijgt** 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. In schoolcase 2 geeft men aan dat de organisatie ook nog kan veranderen doorheen het schooljaar: er zijn verschuivingen mogelijk door bv. de ondersteuningsnood van een bepaalde klas. Zo kan er bv. Eerst deeltijds geteamteacht worden in een klas en kan dit veranderen naar voltijdse teamteaching. Ook in schoolcase 4 geeft men aan dat de samenwerking steeds wordt aangepast, op basis van ervaring. In case 5 wordt er geteamteacht volgens het co-teachingsprincipe: er is deeltijdse ondersteuning (ongeveer drie uur per week) van een zorgleraar in elke klas. In case 6 is de teamteaching in alle groepen deeltijds, er is geen voltijdse teamteaching.

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 klassen is er enkel in case 1, 2 en 4 voltijdse teamteaching. In de andere "duo's" wordt teamteaching als volgt georganiseerd: in case 3 is er om de week voltijdse teamteaching, afgewisseld met een week geen teamteaching. In cases 5 en 6 is er deeltijdse teamteaching. Zoals eerder vermeld wordt teamteaching in case 5 georganiseerd onder de vorm van co-teaching. In case 3 en 6 wordt in de geobserveerde klas ook aan co-teaching gedaan: in case 3 is er 12 uur per week ondersteuning van een zorgleraar (de zogenaamde teamcoach) en twee uur per week komt er een stemcoach, in case 6 is er één uur per week ondersteuning uit het ondersteuningsnetwerk.

Wat de onderwijservaring van de teamteachers betreft zijn er 4 leraren die minder dan 5 jaar voor de klas staan. 10 van de geobserveerde leraren zijn al 10 jaar of langer aan het werk in onderwijs. 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. Het aantal leerlingen in de tweede case kan echter oplopen tot maximum 60 leerlingen, doordat er doorheen het schooljaar instappende peuters bijkomen. 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. In de andere twee cases (5 en 6) gaat het om één klasgroep. 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).

3.2 Vergelijking van beweegredenen

In tabel 8 lijsten we de verschillende mogelijke beweegredenen op zoals teruggevonden in de literatuur (Meirsschaut & Ruys, 2017) en vermelden we in welke cases die genoemd zijn als redenen om te starten met teamteaching. Vervolgens geven we enkel voor de genoemde beweegredenen een korte toelichting en enkele voorbeelden vanuit de cases.

Tabel 8. Overzicht van beweegredenen na horizontale analyse

	Beweegredenen voor teamteaching	Case 1	Case 2	Case 3	Case 4	Case 5	Case 6
1	Om leerlingen beter te kunnen begeleiden	■	■	■	■	■	■
2	Om leraren sterker te maken in het begeleiden van hun leerlingen		■	■	■	■	
3	Omdat teamteaching sterk leeft in onderwijs			■			
4	Om het lesgeven in grote groepen haalbaar te maken bij infrastructuurtekort	■	■	■		■	■
5	Om de overgang van de lerarenopleiding naar de klaspraktijk te verbeteren						

6	Om voldoende geschikte stageplaatsen en opgeleide mentoren te vinden	
7	Om leraren zonder mandaat godsdienst te kunnen inzetten in het Katholiek onderwijs	
8	Om een geïntegreerde curriculumhervorming te ondersteunen	
9	Om continuïteit te garanderen voor leerlingen bij ziekte of afwezigheid van een leerkracht	

3.2.1 Om de leerlingen beter te kunnen begeleiden

Alle zes scholen kozen voor teamteaching om hun leerlingen beter te kunnen begeleiden. In case 2 en 3 werd er expliciet vermeld dat de diversiteit in hun leerlingenpopulatie en in de specifieke onderwijsbehoeften van hun leerlingen zeer groot is en nog steeds toeneemt. Teamteaching is volgens deze schoolteams noodzakelijk om beter te kunnen inspelen op wat de leerlingen nodig hebben. Het team van schoolcase 5 zegt expliciet dat men via teamteaching ook de sterkere leerlingen meer wil uitdagen in het leren. In een context van toenemende diversiteit gaan scholen nadenken over de aanpak en organisatie van het onderwijs. In case 1 willen ze o.a. via teamteaching werken aan het onderwijs van de toekomst waarin leerlingen talengericht, onderzoekend en zelfstandig leren. Teamteaching is in schoolcase 3 en 4 één van de ingrediënten van een totaal vernieuwde onderwijsaanpak en -organisatie. In case 2, 5 en 6 willen ze hun leerlingen beter begeleiden via teamteaching (of co-teaching) door van "zorg uit de klas" te evolueren naar een minder stigmatiserende "zorg in de klas".

3.2.2 Om leraren sterker te maken in het begeleiden van hun leerlingen

In vier van de zes scholen willen ze met teamteaching, naast het beter begeleiden van hun leerlingen, ook hun leraren sterker maken in het begeleiden van leerlingen. Het is een manier om verantwoordelijkheden over het onderwijs te delen tussen collega's en zo de draagkracht van leraren te verhogen. De leraren van case 2 kiezen voor teamteaching vanuit de idee van samen de werklast delen, samen tegemoetkomen aan wat leerlingen nodig hebben en samen verantwoordelijkheid dragen. In schoolcase 3 en 4 hoopt men dat de toenemende druk op leraren kan verlicht worden en dat leraren sterker kunnen worden door met twee of meer collega's verantwoordelijkheid te dragen over een groep leerlingen. In case 3 menen ze dat ze via teamteaching ook de talenten van leraren beter kunnen inzetten. In case 5 ziet men co-teaching als een manier om leraren te ondersteunen om gedifferentieerd onderwijs te bieden in een klas van 25 leerlingen.

3.2.3 Omdat teamteaching sterkt leeft in onderwijs

Sommige scholen horen van teamteaching of zien voorbeelden bij hun buren en willen verkennen of teamteaching ook iets voor hen is. Ook dat kan een reden zijn om te starten met teamteaching. Geen van de scholen geeft aan dat dit voor hen dé reden was om ermee te starten, maar enkele geven wel aan dat ze teamteaching hebben leren kennen bij collega leraren of directies omdat het sinds enkele jaren meer in de aandacht komt. Enkele leerlingen van schoolcase 3 vermoeden dat hun school experimenteert met teamteaching om 'moderner' of 'straffer' te worden.

3.2.4 Om het lesgeven in grote klasgroepen haalbaar te maken bij instrastructuurtekort

Het gebeurt dat een school bijkomende lestijden genereert door een stijgend leerlingenaantal maar dat de infrastructuur niet toelaat om een bijkomende klasgroep in te richten. Het samen nemen van twee of meerdere klasgroepen in één ruimte is hiervoor de oplossing. Om het lesgeven in die grote groep dan haalbaar te maken, werken de betrokken leraren van de verschillende klasgroepen samen. Te weinig beschikbare klaslokalen was ook één van de redenen om te beginnen met teamteaching in cases 1, 2 en 5. In case 3 was het zetten van een nieuw gebouw voor de kleuters een aanleiding om na te denken over infrastructuur, klasinrichting, de groepering van leerlingen en de samenwerking tussen leraren. Onvoldoende lestijden om alle grote klasgroepen op te splitsen heeft ervoor gezorgd dat men in case 6 is beginnen teamteachen.

3.2.5 Conclusie

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 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 (cf. beweegreden 3), 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.

Beweegredenen 5 tot en met 9 (cf. tabel 8 Overzicht van beweegredenen na horizontale analyse) werden in geen enkele schoolcase genoemd.

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. Heeft "hun twijfel" te maken met het feit dat ze nog volop in een veranderingsproces zitten, terwijl de andere cases al enkele of vele jaren ervaring hebben met teamteaching?

3.3 Vergelijking van randvoorwaarden

Uit onderzoek (voor een overzicht, zie Meirsschaut & Ruys, 2018) blijkt dat verschillende randvoorwaarden van belang zijn bij teamteaching en co-teaching, namelijk[17]:

[17] Tijdens het verwerken en coderen van de data uit deze meervoudige gevalsstudie stelden we vast dat het aspect van 'gedeeld leiderschap en zelfsturende teams' in bepaalde cases ook een rol speelt, vandaar dat we dit element toegevoegd hebben.

- Professionalisering en ondersteuning
- Vrij kiezen voor teamteaching
- Een professionele klik
- Communicatie en reflectie over visie en lespraktijk
- Werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid
- Tijd om te plannen en overleggen
- Continuïteit in de samenwerking
- Infrastructuur
- De leerlingen in de groep
- In dialoog met ouders en leerlingen
- Successen vieren
- Gedeeld leiderschap en zelfstuderende teams

Uit de horizontale analyse blijkt dat alle 12 bovenstaande randvoorwaarden in alle zes schoolcases in meer of mindere mate benoemd werden als van belang bij teamteaching. Een vergelijking van de cases toont echter aan dat er vier randvoorwaarden meer prominent naar voor kwamen in de gesprekken met het schoolteam: 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". We bespreken hieronder elk van deze vier randvoorwaarden in detail over de zes schoolcases heen.

Daarnaast werd er beduidend minder maar toch nog relatief veel gezegd over de volgende vier randvoorwaarden: "vrij kiezen voor teamteaching", "tijd om te plannen en overleggen", "continuïteit in de samenwerking" en "infrastructuur die verandering in klasopstelling toelaat". De vergelijking van de cases voor deze randvoorwaarden wordt hieronder kort toegelicht.

Over de resterende randvoorwaarden, "de leerlingen in de groep", "in dialoog met ouders en leerlingen", "successen vieren" en "gedeeld leiderschap en zelfsturende teams" werd slechts beperkt melding gemaakt in de verschillende cases, waardoor ze in deze horizontale analyse niet verder worden gerapporteerd.

3.3.1 Professionalisering en ondersteuning

Om goed te starten met teamteaching vinden leraren en directie het nodig dat een team zich kan professionaliseren in wat teamteaching is en hoe het vorm kan krijgen. Scholen voorzien ook ondersteuning voor de teamteachers bv. onder vorm van begeleiding bij hun gesprek over de samenwerking. Die professionalisering en ondersteuning kan zowel intern als extern georganiseerd worden.

In vijf van de schoolcases is er al vorming gegeven over wat teamteaching is en welke modellen er bestaan. In een aantal cases (1, 2, 3 en 5) volgde eerst een klein deelteam vorming en werd dit in een latere fase uitgebreid naar het volledige schoolteam op een pedagogische studiedag of personeelsvergadering. Aangezien de co-teaching in case 6 gebeurde in het kader van een extern project, bleef de vorming en ondersteuning ook daar aanvankelijk beperkt tot de leraren betrokken bij het project. In vier cases deed het schoolteam voor deze professionalisering en ondersteuning beroep op een pedagogisch begeleider. Ook in case vier wordt het team begeleid bij het veranderingsproces door pedagogische begeleiding, maar niet met een specifieke focus op teamteaching. Naast begeleiding door externen neemt de directie en/of het zorgteam in elke case

ook een ondersteunende, coachende rol op ten aanzien van de teamteachers. Bij klasbezoeken, bij nieuwe duo's of bij samenwerkingen waar het moeilijk loopt, proberen zij vooral de communicatie tussen de collega's te bevorderen.

In een aantal cases (1, 3 en 4) werd er tijdens "een voorbereidingsjaar" een denkgroep of deelteam opgericht om de vernieuwing in onderwijsaanpak en -organisatie op schoolniveau uit te werken, vooraleer effectief te starten met teamteaching. Toch geven de betrokken leraren aan dat er naast die voorbereiding vooral veel "al doende" vorm krijgt.

De schoolteams van cases 1 en 3 delen op hun beurt geregeld hun teamteachingservaringen met andere scholen wanneer ze bezoek krijgen van collega's die inspiratie zoeken. Deze teams merken allebei op dat deze uitwisselingen vaak "veel geven en weinig krijgen" zijn. Ze vinden het niet gemakkelijk om uitwisselingen te organiseren waar ze zelf ook nog effectief van leren.

3.3.2 De professionele klik tussen teamteachers

Dat de klik tussen teamteachers één van de belangrijkste, misschien wel de belangrijkste randvoorwaarde is, vinden leraren en directies in vijf van de zes schoolcases. In alle schoolteams benadrukken ze dat "die klik" wat tijd vraagt. Mensen moeten elkaar eerst wat leren kennen. Ze moeten de samenwerking als teamteachers een kans willen geven en geloven dat ze samen sterker zijn dan alleen. Als het echt niet klikt, dan heeft het geen zin om mensen toch te verplichten tot samenwerken. In elke case is er wel een verhaal gekend van 'spanningen' wanneer het niet professioneel klikt.

In de meeste scholen legt eerst de directie en/of het beleidsteam de personeelspuzzel om leerlingen, lestijden en leraren aan elkaar te matchen voor teamteaching. In een tweede fase wordt die puzzel voorgelegd aan het team. In één case stellen leraren en directie de duo's en trio's van leraren in overleg samen en dit onmiddellijk met het hele team. Een criterium om collega's te matchen is vaak de klik op persoonlijk vlak. Slechts in één school is de complementariteit in talenten en expertise een even belangrijk criterium als de persoonlijke klik om leraren te matchen in teamteaching, ook al wordt die complementariteit ook wel genoemd in andere cases. In deze school gaan ze ook zo ver dat er bij aanwerving van een nieuwe teamteacher nagedacht wordt welk profiel van talenten, expertise en persoonlijkheid het meest complementair kan zijn aan dat van de duo-partner. Die duo-partner is ook actief betrokken bij de sollicitatiegesprekken van zijn toekomstige collega. In de cases waar er co-teaching is (cases 5 en 6) noemt men een aantal elementen die belangrijk zijn bij het kiezen van een co-teacher, zoals bepaalde expertise in het omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, vertrouwd zijn met de leerstof, de klas- en schoolwerking en coachingsvaardigheden.

3.3.3 Communicatie en reflectie over visie en lespraktijk

Het belang van samen spreken en reflecteren over de lespraktijk en de kijk op onderwijs voor het succes van teamteaching werd in elke schoolcase het meest uitvoerig van alle randvoorwaarden besproken. Het *"samen dragen van de verantwoordelijkheid over een groep leerlingen"* kan alleen als je voortdurend in overleg gaat, zo verduidelijkt één van de directies.

In elke case wordt er minstens wekelijks een formeel overleg ingepland tussen de teamteachers. In scholen waar er een sterke samenwerking is uitgebouwd tussen de leraren van parallelklassen, profiteert teamteaching mee van die samenwerking. Zo wordt het overleg tussen parallelleraren

aangevuld met overleg over teamteaching. Het overleg gaat in de eerste plaats over de voorbereiding van de lespraktijk: lesdoelen, leerstof, thema's, projecten, werkvormen, activiteiten, opdrachten, werkbundels, klasafspraken, enzovoort worden er besproken en (deels) samen uitgewerkt. Tijdens het overleg inspireren leraren elkaar door samen te zoeken naar nieuw materiaal of ideeën. In drie cases zegt men heel expliciet te praten over welke modellen en welke rollen ze toepassen, om ook de variatie in rollen en modellen te kunnen waarmaken. Teamteachers praten in alle cases verder ook over hun observaties en bevindingen van leerlingen en over gesprekken met ouders. Meestal bereidt één van de teamteachers dit overleg voor a.h.v. een weekplan, dat de collega's dan samen verder aanvullen en verfijnen. De concrete uitwerking van de lessen wordt verdeeld onder elkaar. In één case houden ze bij die werkverdeling rekening met ieders' talenten en voorkeuren, zo vertelt men.

In cases waar ze deeltijds team- of co-teachen geven ze aan dat ze heel bewust nadenken voor welke lessen teamteaching het meeste winst kan opleveren voor de leerlingen en maken ze conform de planning op. In de co-teachingscases 5 en 6 bespreken ze daarnaast ook voor welke leerlingen ze welke moeilijkheden verwachten en op welke manier ze die het beste kunnen begeleiden.

Uit de gesprekken met de verschillende schoolteams blijkt dat het inhoudelijk voorbereiden van de lespraktijk het grootste aandeel van hun overlegtijd inneemt. In elke case wordt ook het belang van het spreken over de samenwerking, over wederzijdse verwachtingen of over de visie op onderwijs en op teamteaching vermeld, maar dit soort gespreksthema's krijgt veel minder tot soms geen gesprekstijd. Verschillende directies zijn zich hiervan bewust en vinden dit een aandachtspunt. Ze proberen hun teamteachers te stimuleren om minder praktisch-organisatorisch te overleggen en meer diepgaand te reflecteren. In twee cases met langere teamteachingservaring zeggen enkele leraren dat ze na een intense startperiode nu minder tijd in het inhoudelijk voorbereiden steken. Eén duo vertelt dat ze die gewonnen tijd nu steken in gesprekken over andere thema's zoals hun visie op huiswerk.

Naast het formele overleg is er in elke schoolcase ook zeer veel informeel overleg tussen teamteachers. Dit gebeurt in de klas, tijdens het teamteachen, bv. over de timing van activiteiten, over observaties van leerlingen, over de aanpak van een les. Eén leerkracht geeft aan dat die live-uitwisseling zeer waardevol is: het is kort op de bal en er gaat minder informatie verloren. Uit alle cases blijkt dat de teamteachers vooral veel reflecteren over hun aanpak tijdens de les zelf en die bijsturen waar nodig. Er gebeurt naast het live-informeel overleg ook veel naschools overleg via telefoon, mail, sms, whatsapp enzovoort.

In elke schoolcase geeft men aan dat het overleg niet alleen veel en vaak moet gebeuren, maar dat het ook eerlijk en open moet kunnen zijn. In vier van de zes cases zeggen ze dat het geven van feedback aan elkaar niet gemakkelijk is. Directies en zorgteams proberen waar mogelijk hun teamteachers hierin te ondersteunen, bv. door een moeilijk gesprek tussen collega's te begeleiden.

3.3.4 Werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid

"Erop vertrouwen dat je collega zijn verantwoordelijkheid opneemt en het evengoed zal doen met de leerlingen, kunnen loslaten, jezelf kunnen zijn bij je teamteachingspartner, … " Op deze manier omschreven enkele cases het concept van "evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid". In drie cases benadrukt men dat dit een groeiproces is, iets wat tijd vraagt. De directie van case 2

ziet de grootste evolutie sinds de start met teamteaching in haar team op vlak van evenwaardigheid en verantwoordelijkheid delen. Zowel in case 2, 3 als 4 zien ze de gedeelde verantwoordelijkheid als dé sleutel om de opdracht van een leraar haalbaar en fijn te houden. Meer nog, in de schoolteams van case 2 en 3 meent men dat het niet kunnen waarmaken van een gevoel van evenwaardigheid zorgt voor spanningen en een mislukken van de samenwerking.

Gedeelde verantwoordelijkheid betekent dat teamteachers bepaalde taken allebei tegelijk opnemen of afwisselend verdelen onder elkaar, bv. op vlak van lesvoorbereidingen, administratie, instructie geven, oudercontact, multidisciplinair overleg, observeren en evalueren, enzovoort. Volgens de directie van case 3 zouden leraren nog verder kunnen gaan in het delen en verdelen van taken en dus werklast.

Ook in case 1 en 6 heeft men ondervonden dat een evenredige taakverdeling erg belangrijk is. Toch betekent dat niet dat elke teamteacher evenveel of precies dezelfde taken moet uitvoeren. Zeker bij deeltijds teamteachen geeft men aan in case 5 en 6, is het onmogelijk dat de deeltijdse co-teacher hier evenveel opdrachten in opneemt als de klasleraar. In case 5 blijft de klasleraar de spilfiguur. De zorgleerkracht stelt zich als co-teacher zelfs aanvankelijk terughoudend en voorzichtig op, vooraleer er sprake kan zijn van een gevoel van evenwaardigheid. Bovendien wordt de taakverdeling tussen de klasleraar en de zorgleerkracht bij co-teaching sterk bepaald door de klasgroep en de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen. Praten over wederzijdse verwachtingen rond verantwoordelijkheid en taken opnemen vinden ze in dit team zeer belangrijk. Ook in case 2 zijn er verschillende vormen van deeltijds teamteachen. Toch voelt de deeltijdse leerkracht zich daar even sterk verbonden met de klasgroep als de voltijdse. Ook de leerlingen beschouwen beide leraren als 'hun leerkracht' omdat die allebei bv. even goed op de hoogte zijn van de klaswerking. In case 6 vinden ze het niet gemakkelijk om tot evenwaardigheid te komen bij deeltijds teamteachen. In beide cases 2 en 6 zijn de directies zich bewust van de rol die zij hierin spelen: zij kunnen evenwaardigheid helpen waarmaken door steeds beide leraren aan te spreken over hun klasgroep, door beide leraren vrij te maken voor zorgoverleg over hun leerlingen en beide even vaak aan het woord te laten, enzovoort.

Ook de directie van case 4 beseft het belang van evenwaardigheid en stimuleert haar leraren om te spreken over 'onze klas, onze leerlingen, ons materiaal' in de plaats van 'mijn klas, mijn leerlingen, mijn materiaal'.

3.3.5 Vrij kiezen voor teamteaching

Na vergelijking van de 6 cases blijkt dat er grote verschillen zitten wat betreft het al dan niet vrij kunnen kiezen voor teamteaching. In case 4 voelt teamteaching als opgelegd door directie en schoolbestuur, terwijl het in case 2 wordt beschreven door de leraren en directie als een organisch groeiproces, waarbij geleidelijk aan iedereen in het team meer en meer ging samenwerken onder de vorm van teamteaching, zonder dat het voor iemand verplicht of opgelegd voelde. Tussen die twee uitersten situeren zich cases 1, 3 en 5 waar eerst enkele leraren vrijwillig starten met teamteaching onder de vorm van een pilootproject en het in een tweede fase verwacht werd van het volledige team. De directies in deze drie cases benadrukken weliswaar dat ze van elke leraar inspanningen verwachten, maar dat ze hun team vrijlaten in de manier waarop ze het vorm geven. Evenmin kozen de leraren in case 6 vrijwillig voor co-teaching; zij hadden toevallig bepaalde leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in hun klasgroep waarvoor zij extra ondersteuning

vroegen. Dat die ondersteuning onder vorm van co-teaching zou zijn, wisten zij vooraf niet. Deze directie hoopt de andere collega's in het team te inspireren tot teamteaching via de positieve ervaringen van de co-teachers. De manier waarop teamteaching vorm krijgt, dat moet volledig de vrijheid van de betrokken leraren zijn, beklemtoont hij.

3.3.6 Tijd om te plannen en overleggen

In alle scholen bepalen de teamteachers onderling wanneer, waar en hoe ze overleggen. In case 5 vraagt de directie wel dat leraren in het begin van het schooljaar samen beslissen over hun wekelijkse overlegtijd en hun besluit melden aan de directie.

In vier van de cases (3, 4, 5 en 6) zeggen de leraren expliciet dat ze veel, voor sommigen teveel tijd in overleg stoppen. Dit gaat zowel om het formele overleg als alle vormen van informeel overleg. De betrokken directies erkennen dit en geven aan dat zij van hun kant uit inspanningen doen om een deel van dat overleg structureel in te roosteren, bv. door gemeenschappelijke turnuren of het inschakelen van vrijwilligers of collega's die één moment per week de klas overnemen zodat de teamteachers kunnen overleggen tijdens de schooluren. In case 3 kiezen ze voor minder uren teamteaching wanneer er op bepaalde momenten te weinig tijd is om grondig samen voor te bereiden. Ook in case 6 pleit de directie voor het structureel voorzien van overleg opdat co-teaching kwaliteitsvol kan verlopen. Het overleg is zo bepalend voor de kwaliteit van teamteaching dat hij vraagt om na te denken om een beperkt aantal lestijden in te zetten voor overleg, zodat de samenwerking in de overblijvende lestijden zo optimaal mogelijk kan verlopen.

3.3.7 Continuïteit in de samenwerking

In alle cases geeft men aan dat een minimum aantal uren teamteaching of co-teaching in één klasgroep nodig is om succesvol te kunnen zijn. Naarmate leraren meer en langer samenwerken, geraken ze beter op elkaar ingespeeld, worden ze beter in het toepassen van de modellen, is er meer continuïteit in de begeleiding van leerlingen en leraren en dus meer kans op ook andere positieve gevolgen. In cases 3, 5 en 6 vragen de schoolteams expliciet om meer lestijden om teamteaching te organiseren. Ze willen op dat vlak wel realistische eisen stellen en verwachten niet in elke klasgroep voltijdse teamteaching. In cases 2, 5 en 6 hebben ze bv. geleerd om de beperkte uren van ondersteuning door een teamteacher of co-teacher heel gericht in te zetten waar het op dat moment het meest nodig is. De leraren in case 6 staan meestal voor grote klasgroepen van 27 tot 32 leerlingen. Zij vinden dat halftijds teamteachen een minimum is voor een succesvolle samenwerking en kwaliteitsvol onderwijs. Klas- en zorgleraren in case 5 zeggen dat de zorguren in co-teaching ten minste vier lestijden per week moeten bedragen, te verdelen over twee parallelklassen, om effectief te kunnen zijn. Meer beschikbare lestijden zou ook kunnen betekenen dat de uren teamteaching en co-teaching niet voortdurend ingezet worden om afwezige leraren te vervangen.

Naast meer lestijden voor team- en co-teaching benadrukt men in de cases dat meer continuïteit in de lestijden over schooljaren heen nodig is, opdat leraren de kostbaar opgebouwde samenwerking verder kunnen uitbouwen over verschillende schooljaren heen. Die continuïteit is niet alleen belangrijk voor de leraren, maar evengoed voor de leerlingen (met specifieke onderwijsbehoeften). Enkele leraren in cases 1, 2 en 3 opperen echter dat afwisseling in duo's ook net goed kan zijn

wanneer een bepaalde samenwerking niet goed verloopt. De directie uit case 6 vult aan dat continuïteit in teamteaching er ook voor zorgt dat je als school vanuit 'je onderwijsvisie' kan communiceren naar de ouders toe.

3.3.8 Infrastructuur die verandering in klasopstelling toelaat

In cases 1, 2, 5 en 6 vinden leraren en directie dat infrastructuur toch vrij bepalend is voor de manier waarop teamteaching vorm krijgt. Toch is de infrastructuur nog niet in elke case (verregaand) aangepast. Hierover zegt de directie van case 3 dat het uitbreken van muren geen doel op zich is. De 'muur' in het hoofd van de mensen slopen is vaak belangrijker. Volgens de directie van case 6 volgt de infrastructuur snel van zodra een schoolteam vanuit een visie op onderwijs kiest voor teamteaching. De cases verschillen niet erg in het soort infrastructuuraanpassingen dat ze deden: er zijn enkele teamteachingsgroepen waar ze van twee kleine ruimtes één grote ruimte gemaakt hebben. Soms wordt er gewerkt met een tussendeur tussen twee aanpalende klassen. Een schuifdeur of tussendeur heeft iets dubbels: enerzijds is het nodig om zich op bepaalde momenten te kunnen afsluiten van de geluiden van een andere groep, anderzijds moet een tussendeur vooral zoveel mogelijk open blijven om alle kansen op samenwerking open te houden. Men gebruikt ook delen van de gang voor extra werkhoekjes. Soms volstaat het al om twee parallelgroepen in het gebouw te verhuizen zodat ze naast elkaar zitten.

De vraag naar aanpassingen op vlak van infrastructuur heeft in de meeste cases niet te maken met het kunnen plaatsen van meer leerlingen of een grotere groep in één ruimte. De schoolteams delen allemaal min of meer dezelfde droom over infrastructuur: een combinatie van meerdere grote ruimtes waarin verschillende werkhoeken kunnen ingericht worden waar kleine groepjes leerlingen ongestoord parallel aan elkaar kunnen werken of instructie krijgen. Teamteachers met groepen tot ongeveer 40 leerlingen geven aan in bepaalde lesfasen ook gebruik te willen maken van een grotere ruimte waarin hun volledige menggroep samen kan zijn. Naarmate de menggroep nog groter wordt (bv. in cases 3 en 4) is die nood minder aanwezig, voornamelijk omdat het geconcentreerd werken dan in het gedrang komt. Ook in de cases waar het aantal leerlingen niet sterk afwijkt van een gemiddelde klasgroep (cases 5 en 6) leeft die vraag naar aanpasbare infrastructuur. Het lijkt er op dat de beschikbare klasruimtes in scholen vandaag onvoldoende flexibiliteit toelaten in de inrichting o.a. door hun beperkte oppervlakte.

3.3.9 Conclusie

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. De analyse van de relaties tussen

randvoorwaarden en implicaties bevestigt deze cluster (cf. 3.7 Relaties tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen/implicaties). 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.

Het valt ook 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.

3.4 Vergelijking van implicaties van teamteaching voor leerlingen

Zes implicaties van teamteaching voor leerlingen komen in de transcripties van het bronnenmateriaal duidelijk naar voren bij alle cases. "Kwaliteitsvollere leerervaringen", "een betere aansluiting bij het lesgebeuren", "meer kansen tot individuele begeleiding en interactie", "het beter invullen van de onderwijsbehoeften van leerlingen" en "een verhoogde betrokkenheid, motivatie en beter gedrag" zijn positieve gevolgen die in elke case aangehaald worden. Daarnaast heeft men het er ook over dat "teveel achtergrondlawaai in de klas voor bepaalde leerlingen storend is". Hierover zijn de meningen eerder verdeeld. De volgende implicaties uit de verticale analyses worden in deze horizontale analyse achterwege gelaten omdat ze veel minder aan bod kwamen: "leerlingen leren meer en sneller", "impact op leerresultaten", "betere transfer, generalisatie en overgang", "inclusie", "verwarring over tot welke leraar leerlingen zich moeten richten".

3.4.1 Kwaliteitsvollere leerervaringen

Iedereen is het erover eens dat teamteaching op een of andere manier bijdraagt tot het aanbieden van een krachtige leeromgeving. In bepaalde cases (1, 2 en 5) wordt expliciet aangegeven dat het feit dat men met twee of meer samenwerkt ervoor zorgt dat de leerervaringen van de leerlingen kwaliteitsvoller worden.

Door samen te werken en elkaars expertise en talenten in te zetten kan er bv. meer variatie aangebracht worden in het aanbod en de gebruikte werkvormen. Ook is er de mogelijkheid om bepaalde werkvormen toe te passen die met één leraar moeilijker uit te voeren zijn. Het aanbod wordt ook kwaliteitsvoller doordat de leraren elkaar aanvullen en ondersteunen en doordat zij samen leermateriaal kunnen ontwikkelen. In case 6 geeft men hierbij wel een aandachtspunt aan: zij menen dat de afwisseling van werkvormen heel wat prikkels met zich meebrengt en dat dit een hoge betrokkenheid vraagt van de leerlingen.

Daarnaast kan door teamteaching de fysieke leeromgeving uitgebreid worden en kan men ook hier meer variatie aanbrengen. In de kleuterklas kunnen er bv. nog meer hoeken opengesteld worden wanneer de tussendeur open gaat.

Er wordt in case 2 en 5 vermeld dat de lestijd efficiënter en bewuster kan ingezet worden. In case 5 geeft men het volgende voorbeeld: een groepje leerlingen kan door de ene leraar verlengde instructie krijgen terwijl de andere leraar verder gaat met de rest van de groep. Er wordt in deze case ook aangegeven dat er minder tijd verloren gaat aan praktische en organisatorische zaken: de ene leraar kan dit op zich nemen terwijl de andere leraar verder gaat met de les. Ook de afwezigheid van een leraar kan makkelijker opgevangen worden, er gaat minder onderwijstijd verloren.

Door het aanbieden van een krachtige leeromgeving wordt de basiszorg breder. In case 2 geeft men expliciet aan dat er meer leerlingen in verhoogde zorg zouden terecht komen mocht er niet aan teamteaching gedaan worden. De leraren in case 5 merken echter wel een keerzijde van deze verbrede basiszorg: de verwachting van ouders om nog meer zorg te bieden, neemt toe.

3.4.2 Betere aansluiting vinden bij het lesgebeuren

In alle cases wordt deze implicatie benoemd en als positief bevonden. Men erkent dat leraren verschillende persoonlijkheden en leraarstijlen hebben en dat leerlingen hierdoor meer aansluiting zullen vinden bij een welbepaalde leraar. Door teamteaching hebben leerlingen meer kans om een leraar te vinden waar ze zich goed bij voelen. De leerlingen leren ook met verschillende leraren contact maken. In case 6 geeft men aan dat men voor bepaalde vragen eerder bij de ene leraar terecht kan, en voor andere vragen dan weer bij de andere leraar. In case 3 merkt men dat leerlingen nog vaak de veiligheid van hun eigen klasleraar opzoeken. De leraren proberen dit te vermijden door op voorhand niet te vertellen welke leraar welk aspect van teamteaching op zich zal nemen.

Verschillende leraren in de klas betekent ook verschillende manieren waarop iets wordt uitgelegd. Hierdoor is de kans groter dat de leerlingen de les beter begrijpen. Deze implicatie van teamteaching wordt door de meerderheid van de scholen bevestigd. Dit is ook een voordeel voor alle leerlingen in de klas, en niet enkel voor de leerlingen die nood hebben aan ondersteuning.

Volgens de participanten in case 4 is het wel belangrijk dat er dan afgesproken wordt welke begrippen en werkwijzen er gebruikt worden, om verwarring bij de leerlingen te vermijden.

3.4.3 Verhoogde betrokkenheid, motivatie en beter gedrag

Deze implicatie werd in alle schoolcases het frequentst en meest uitgebreid besproken.

Men ziet bij de leerlingen een grotere **betrokkenheid en motivatie**. Het is echter niet helemaal duidelijk aan welk(e) aspect(en) van teamteaching dit te wijten valt. In case 1 veronderstelt men dat de leerlingen meer betrokken zijn door het rijkere aanbod, maar men is dit niet zeker. In case 3 wijdt men de verhoogde betrokkenheid aan de keuzevrijheid die de leerlingen krijgen en het klasoverschrijdend werken. Leerlingen krijgen de kans om op hun eigen tempo en op hun eigen manier te leren. Men zegt wel dat die keuzevrijheid de leerlingen soms wat extra stress kan bezorgen, maar dat de leerlingen ook snel leren om met het maken van keuzes om te gaan. In case 4 ziet men sinds de verandering in onderwijsorganisatie, waaronder het invoeren van teamteaching, ook een grotere betrokkenheid bij de leerlingen en deze neemt steeds toe. Zij geven aan dat de leerlingen nu liever naar school komen. In het begin was er wel wat weerstand te merken, maar die is ondertussen afgenomen.

Daarnaast geven enkele scholen aan dat de leerlingen **geconcentreerd en geïnteresseerd** zijn. In case 1 ziet men dit zowel in de thuisgroep als in de menggroep. In case 2 kunnen leerlingen beter of langer geconcentreerd werken wanneer zij af en toe kort aandacht krijgen van de leraar. Volgens hen bestaat er echter de valkuil dat er te snel ingegaan wordt op vragen om hulp, waardoor leerlingen minder zelfstandig werken (cfr. Infra). In case 6 merkt men dat de leerlingen écht en gefocust aan het werk zijn tijdens een les in teamteaching. De leerlingen in deze case geven de voorkeur aan een doorschuifsysteem in kleinere groepen. Door de afwisseling en de grootte van de groepen is er minder afleiding. Ook met het interactief model van teamteaching wordt de aandacht van de leerlingen vastgehouden (case 5). Bepaalde kleuters in case 2 ondervinden soms moeilijkheden om de aandacht erbij te houden, bv. bij een kringgesprek in de menggroep, door de grootte van de groep.

Verschillende respondenten halen ook aan dat de leerlingen groeien op **sociaal-emotioneel vlak**. In bepaalde cases (1, 3 en 4) zijn er door het samenbrengen van twee of meerdere thuisgroepen in een menggroep meer mogelijkheden voor leerlingen tot sociaal contact. Er is eveneens meer kans dat de leerlingen iemand vinden waarmee ze goed overeen komen. In case 3 geeft men wel aan dat leerlingen nog vaak in termen van klas- of leeftijdsgroepen denken en zich nog niet helemaal identificeren met de menggroep. Het is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling bovendien een meerwaarde dat de leerlingen een model van samenwerking en interactie te zien krijgen tussen de teamteachers. Daarnaast vindt men dat leerlingen leren om rekening te houden met elkaar en worden verschillen tussen leerlingen vaker besproken en geaccepteerd. In case 3 geeft men bv. aan dat leerlingen open en eerlijk durven vertellen wat moeilijker gaat. Er is volgens de participanten in case 4 ook een verhoogde betrokkenheid onderling: de leerlingen dragen meer zorg van elkaar. De leraren in case 3 geven echter aan dat dit niet het geval is voor materiaalzorg. Men vindt dat leerlingen minder zorgvuldig met materiaal omspringen nu ze geen eigen bank meer hebben.

In alle cases merkt men dat de leerlingen **zelfstandiger** geworden zijn. In veel van de cases wordt hier dan ook veel belang aan gehecht. Zo is men in case 1 bij de kleuters actief aan de slag gegaan met de kiessleutelhangers. In case 3 merkt men dat deze zelfstandigheid zich niet enkel op schools vlak manifesteert. Ook op andere domeinen worden de leerlingen ondernemender, de leerlingen nemen bv. de verantwoordelijkheid voor het geven van een feestje in de klas volledig op zich.

Zoals eerder aangegeven is het omgaan met zelfstandigheid en keuzevrijheid niet voor iedereen even gemakkelijk. Veel leerlingen zijn hier sterk in gegroeid of moeten hier nog in groeien. In case 4 geeft men aan dat de leerlingen uit het 6e leerjaar (oudste leerlingen en ook meest ervaren met teamteaching) hier al het verst in staan.

De rol van de leraar verschuift volgens de leraren uit case 4 naar een meer coachende en ondersteunende rol, en dit is voor hen toch even 'afkicken'. Men tracht niet te snel in te grijpen. Ook de leraren in case 2 benoemen het te snel willen ingaan op vragen van leerlingen als een valkuil. Een keerzijde van het zelfstandig werk volgens de participanten in case 3 is dat leerlingen die zeer zelfstandig kunnen werken en geen instructie nodig hebben, ook minder instructie zullen krijgen. Hierdoor werken zij vooral individueel en missen zij op bepaalde momenten het contact met de leraar dat er wel was bij de klassikale manier van lesgeven.

Het gevolg van teamteaching op het **gedrag** van leerlingen wordt in weinig cases aangehaald. In case 6 is men het erover eens dat teamteaching een positieve invloed heeft op het gedrag van de leerlingen. Men hoort van een ouder echter de klacht dat het gedrag dat een leerling thuis stelt net slechter is door teamteaching op school. Of het gedrag van deze leerling ook daadwerkelijk aan teamteaching kan toegeschreven worden, is niet duidelijk, zo geeft de school aan.

In twee van de cases (1 en 3) vindt men het een voordeel dat leerlingen die moeilijk gedrag stellen bij een bepaalde leraar door de andere leraar met nieuwe energie kunnen begeleid worden. Zo krijgt de leerling een nieuwe kans.

Bij probleemgedrag kan er sneller en beter ingegrepen worden, men hoeft de les ook niet stil te leggen voor de volledige klas.

3.4.4 Meer kansen tot interactie en individuele begeleiding

In alle cases wordt deze implicatie als positief ervaren: er is meer kans tot interactie en de individuele begeleiding van leerlingen gaat vlotter. In sommige cases noemt men ook een aandachtspunt of valkuil m.b.t. de individuele begeleiding.

Een voordeel dat door verschillende scholen (2, 4, 5 en 6) wordt aangehaald is dat er door teamteaching **meer begeleiding mogelijk is op sociaal-emotioneel vlak**. Er is meer tijd om de leerlingen persoonlijk aan te spreken. Als de leerlingen met iets zitten is het gemakkelijker om hier meteen op in te gaan en niet te moeten wachten tot het einde van de les. Je kan ook sneller reageren op ongepast gedrag of ruzies. In case 2 zegt men dat zowel de kleuters als de leerlingen uit het lager zeer veel deugd hebben aan die individuele aandacht. Een kind heeft dit volgens hen echt nodig. Ook het individueel bekrachtigen van leerlingen lukt volgens sommige schoolteams beter. Met twee een pluim geven is volgens de leraren in case 5 veel krachtiger. In case 4 heeft men door de grootte van de groepen soms moeite om te voldoen aan de sociaal-emotionele behoeften van de leerlingen.

Daarnaast worden leerlingen **sneller geholpen** en begeleid wanneer ze met een vraag of probleem zitten. Leerlingen moeten minder lang wachten op een reactie van de leerkracht. Volgens de leraren in case 2 kan je door middel van teamteaching veel sneller feedback geven aan leerlingen en korter op de bal spelen bij problemen. Je kan sneller bewust bijsturen, wat in het voordeel speelt voor de leerlingen in kwestie. In case 6 geven enkele leerlingen aan dat al die individuele aandacht niet altijd even leuk is: de leraren zien bv. sneller wanneer een leerling niet oplet.

De individuele begeleiding wordt in verschillende scholen ook in toenemende mate opgenomen door medeleerlingen. In case 4 heeft men hiervoor zelfs een systeem (kaartje met vraagteken). Het is de bedoeling dat de leerlingen met een vraag eerst de medeleerlingen aanspreken, vooraleer ze zich tot de leraar richten. Dit systeem stimuleert de zelfstandigheid en het probleemoplossend vermogen van leerlingen. Het heeft ook een valkuil: zwakkere leerlingen die niets durven vragen, worden zo wel eens over het hoofd gezien.

In sommige scholen merkt men dat leerlingen soms **te snel geholpen worden**. Zoals eerder vermeld vinden sommige leraren het moeilijk om niet te snel in te grijpen wanneer de leerlingen vragen. Het te snel willen helpen heeft volgens de directie in case 3 veel te maken met leraarstijl. De directie in case 5 geeft aan dat dit een valkuil kan zijn, maar de leraren menen zelf dat ze de leerlingen net niet te snel helpen, omdat er zoveel nadruk wordt gelegd op zelfstandigheid. De aandacht van de leraren wordt volgens hen sowieso meer verdeeld door zorg in de klas te bieden en men probeert net deze valkuil te vermijden door het toepassen van verschillende modellen. Zo wordt er bv. vaak parallel les gegeven. In case 4 vindt men het goed dat leerlingen eerst hulp moeten vragen aan hun medeleerlingen, maar dit gebeurt volgens de leraren dan weer te snel. Daardoor werken de leerlingen nog te weinig individueel.

Een andere positieve implicatie van teamteaching is dat leerlingen **meer oefenkansen** krijgen. Dit wordt onder andere bevestigd door de leraren in case 2. Bij de kleuters zien zij bv. meer spreekkansen, aangezien er door de leraren meer en gericht kan gespeeld worden met de kleuters. Dit komt vooral de leerlingen met een anderstalige achtergrond ten goede. Ook in het lager onderwijs zien zij meer spreek-, leer- én instructiekansen dankzij teamteaching. In case 6 vindt men het handig dat een leraar met een groepje remediërend kan werken, terwijl de collega met de rest van de groep verder gaat.

Of **sterkere leerlingen minder ondersteuning krijgen door teamteaching,** wordt in enkele schoolcases besproken. In case 2 geeft men aan dat men tracht om sterkere leerlingen te bieden wat zij nodig hebben. Maar de andere leerlingen hebben soms ook veel aandacht nodig, waardoor de sterkere leerlingen eerder op hun honger blijven zitten. In case 3 vindt men echter niet dat sterkere leerlingen minder ondersteuning krijgen. Men vindt net dat zij evenveel ondersteund worden. Er wordt voor hen bovendien geïnvesteerd in extra uitdagende projecten. Ook in case 5 en 6 meent men dat sterkere leerlingen net meer uitdaging krijgen: de leerlingen kunnen werken op eigen tempo, kunnen kiezen om te starten met of zonder instructie, krijgen uitbreidingsopdrachten, en zo verder.

3.4.5 Onderwijsbehoeften van leerlingen beter ingevuld

Over het algemeen wordt door de leraren aangegeven dat zij door teamteaching **de leerlingen en hun noden beter leren kennen**. Leraren in case 2 geven bv. aan dat ze door het verhoogde individuele contact een scherper beeld kunnen vormen van de leerlingen. Ook de leraren in case 3

geven dit aan, ondanks het feit dat de groepen groter worden. In case 1 zijn de meningen hierover echter verdeeld. Sommige leren hun leerlingen net beter kennen, anderen vinden van niet, maar dat heeft mogelijk met de intensiteit of vorm van de samenwerking te maken.

Heel wat leraren passen het observatiemodel toe om hun leerlingen beter te leren kennen. Dit kan op verschillende manieren vorm krijgen en de leraren beschouwen deze vorm van samenwerking als een meerwaarde. Zeker het delen van observaties en bijgevolg verruimen van perspectieven wordt positief ervaren. De leraren in case 6 benadrukken dat het doorspelen van informatie en het kijken naar de volledige ontwikkeling van de leerling vanuit verschillende perspectieven van groot belang is.

In alle schoolcases geeft men aan dat het door teamteaching beter lukt om de leerlingen te bieden wat zij op dat moment nodig hebben, en dus om in te spelen op de diverse noden van de leerlingen. Het lukt beter om te **differentiëren** in aanpak en de sterktes van de leerlingen gericht in te zetten. In case 4 wordt aangegeven dat er in het differentiëren op niveau nog meer kansen liggen.

3.4.6 Teveel achtergrondlawaai in de klas is voor bepaalde leerlingen storend

In alle cases wordt deze implicatie aangehaald, maar in sommige scholen tilt men hier zwaarder aan dan in andere. In case 5 geeft men expliciet aan dat leraren het hier soms moeilijk mee hebben, nl. dat het niet meer echt stil is in de klas. Zij vinden het bv. niet eenvoudig om tijdens een instructie de aandacht erbij te houden terwijl een andere leraar met een kleiner groepje bezig is. Teveel achtergrondlawaai is de grootste vrees van leraren uit case 6 die nog niet aan teamteaching doen. De directie spoort hen echter aan om te gaan kijken in klassen waar er wordt geteamteacht, om hun vrees te doen verminderen. De teamteachende leraren in case 6 denken niet dat het feit dat er meerdere leraren voor de klas staan echt stoort, maar de leerlingen geven aan dat het soms wel druk kan worden. Volgens de leraren hangt veel af van de individuele leerlingen en hoe zij ermee leren omgaan.

In alle schoolteams wordt het teveel aan lawaai aan de infrastructuur van de school gelinkt, nl. dat er te grote groepen leerlingen in te kleine klaslokalen zitten of dat er te weinig opties zijn om een deel van het lokaal tijdelijk af te sluiten voor storende prikkels (cf. 3.3.8; infrastructuur als randvoorwaarde). Sommige scholen hebben een aangepaste infrastructuur, maar gebruiken deze infrastructuur nog niet optimaal. Dit is bv. het geval in case 4: de stille ruimte wordt volgens de leerlingen nog niet altijd gebruikt als stille ruimte.

Daarnaast kan de ervaring van lawaai ook verschillen naargelang de organisatie van de teamteaching. Zo kan het zijn dat een voortdurend verloop tussen klasruimtes voor lawaai zorgt (case 3) of zorgt de combinatie van verschillende werkvormen voor meer lawaai (case 2).

In twee cases (case 1 en 6) wordt er gebruik gemaakt van koptelefoons om de prikkels voor sommige leerlingen te helpen beperken.

3.4.7 Conclusie

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. 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, namelijk "teveel achtergrondlawaai in de klas is voor bepaalde leerlingen storend," veelbesproken in dit onderzoek. In alle teams erkent men dit gevaar. Ook 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". Indien we hier naar vragen, dan geven directies en leraren 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 is 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.

3.5 Vergelijking van implicaties van teamteaching voor leraren

In de transcripties van het bronnenmateriaal dat aan dit eindrapport ten grondslag ligt, komen drie implicaties voor leraren zeer duidelijk en frequent naar voren in alle cases. "De professionele groei" die leraren doormaken en "het gevoel van ondersteuning" dat toeneemt door teamteaching, zijn positieve gevolgen die in alle cases naar voor komen. Daarnaast wordt ook in alle scholen veel verwezen naar "de toenemende tijdsinvestering" die met teamteaching gepaard gaat, als een

eerder neutraal tot negatief ervaren implicatie. We bespreken elk van deze drie implicaties in detail hieronder.

De volgende implicaties kwamen in de verticale rapporten eerder beperkt aan bod en laten we in deze horizontale analyse buiten beschouwing: "toename in reflectieve dialoog", "groei in de samenwerkingsrelatie", "twijfel over capaciteiten om alleen voor de klas te staan", "verlies van identiteit, individualiteit en autonomie om alleen beslissingen te nemen of keuzes te maken", "spanningen tussen teamteachingspartners", "zeer intens om steeds met een collega voor de klas te staan" en "bij deeltijds teamteachen staat één leerkracht soms alleen voor een extra grote klasgroep".

3.5.1 Professionele groei van leraren

Leraren die in de betrokken cases teamteachen, beschrijven nagenoeg allemaal processen waarin ze **leren van elkaar** in de verschillende fasen van teamteaching (voorbereiding – uitvoering – reflectie, cf. Meirsschaut & Ruys, 2018a). De ervaringen zijn vrij gelijklopend over de verschillende cases heen.

Door met elkaar samen te werken in de voorbereidingsfase, kunnen leraren ideeën uitwisselen en elkaar op die manier ook inspireren. De samenwerking is daardoor blikverruimend. Dat wordt in de uitvoeringsfase nog versterkt wanneer leraren met verschillende expertise, stijlen en/of talenten samen voor de klas staan. Men krijgt inzicht in hoe het lesgeven ook anders, gevarieerder en vernieuwender kan. Door elkaar bezig te zien, evolueert vaak ook de eigen aanpak in de klas. In case 6 is echter gebleken dat een dergelijke gewijzigde lesaanpak niet altijd overeind blijft eens teamteaching stopt en een leraar weer alleen voor de klas komt te staan. Soms vervalt hij/zij dan weer in eerder traditionele onderwijswerkvormen. In case 5 wordt duidelijk dat één (zorg)leraar die deeltijds in verschillende klassen co-teacht, ook processen kan faciliteren waarin geleerd wordt van elkaar over klassen heen.

Tot slot bieden ook reflectiegesprekken en uitwisseling van ervaringen veel kansen tot professionele groei. Samen de impact van een bepaalde aanpak evalueren, observaties uitwisselen, praten over visie, enzovoort zijn insteken die leiden tot professionele groei. Verschillende directies (bv. case 4; zie randvoorwaarde 'communicatie en reflectie over visie en lespraktijk') geven aan dat momenten van diepgaande reflectieve dialoog nog veel vaker aan bod mogen komen, en dat praktisch-organisatorisch overleg tussen teamteachers in hun school regelmatig de bovenhand neemt.

Doorheen teamteaching blijken leraren ook te **groeien in het samenwerken** an sich.

Via teamteaching neemt in vele gevallen de **self-efficacy** van leraren toe. Ze voelen zich zekerder in hun jobuitvoering of in het uitproberen van nieuwe dingen, als ze de steun van een collega hebben. Wanneer men pas start met teamteaching, kan de zelfzekerheid van leraren m.b.t. hun jobuitoefening echter ook afnemen, zo blijkt uit de ervaringen van case 4. De zoektocht naar elkaar qua stijl en aanpak (doe ik het wel goed?) en naar de vormgeving van teamteaching (hoe kunnen we het goed doen?) roept soms professionele twijfels op. Deze negatieve implicatie vonden we nog niet terug in eerder onderzoek.

In cases 5 en 6 wordt ook verwezen naar de kracht van teamteaching om recent afgestudeerde leraren te laten ingroeien in de job. In case 4 wordt aangevuld met de vernieuwende impact die jonge leraren kunnen hebben door hen te laten teamteachen met senior-leraren.

3.5.2 Gevoel van persoonlijke en professionele ondersteuning

"Met twee staan we sterker", dat komt in alle cases als een duidelijke implicatie voor leraren naar voor. Door samen te werken met een collega voelen zij zich in de meeste gevallen zowel persoonlijk als professioneel ondersteund en ervaren zij daardoor **meer werkplezier**. In case 4, waar teamteaching nog in zijn kinderschoenen staat, ervaart men deze positieve implicaties ook, maar twijfelen leraren of ze opwegen tegen andere negatieve implicaties (bv. toenemende tijdsinvestering). In scholen met veel SES-leerlingen (case 2, 4) hebben leraren het gevoel dat ze sàmen de job aankunnen, daar waar dit alleen geen evident is. Door de verantwoordelijkheden te kunnen delen, ervaren ze meer rust en zelfzekerheid.

De '**persoonlijke ondersteuning**' die leraren ervaren bij teamteaching heeft vaak betrekking op momenten waarop je als leraar wat minder goed in je vel zit (bv. omwille van de thuissituatie). Er dan te kunnen zijn voor elkaar, emoties te kunnen delen, samen te kunnen lachen,… geeft een belangrijk gevoel van ondersteuning. In sommige gevallen leidt dat er zelfs toe dat leraren zich minder vlug ziek melden dan wanneer ze alleen voor een klasgroep zouden staan.

Veel vaker nog verwijzen leraren en directies naar de **professionele steun** die teamteachende leraren elkaar kunnen bieden. Ze kunnen kort op de bal spelen en op elkaar *terugvallen bij moeilijke situaties* zoals het omgaan met leerlingen met een complexe problematiek of met probleemgedrag. Leraren durven vlugger hulp te vragen als dit laagdrempelig kan zoals bij teamteaching, zo blijkt in case 4 en 5. Ze voelen zich ook *zekerder* om inschattingen te maken over leervorderingen van leerlingen, over de wenselijkheid van een bepaalde aanpak in de klas, etc. Kortom, bij teamteaching hebben leraren hebben het gevoel er niet alleen voor te staan. Ook de concrete mogelijkheden die teamteaching biedt om de *werklast* onderling te verdelen, worden benoemd als positieve implicatie. Zeker wanneer bij de taakverdeling rekening wordt gehouden met elkaars talenten, kan dit voor de beleving van leraren een wezenlijk verschil maken. In case 3 blijkt dat het delen van werklast niet zo vanzelfsprekend is als je als leraar moeite hebt met loslaten of met het werk uit handen van anderen te nemen.

Naast persoonlijke en professionele steun, blijkt teamteaching soms ook een **praktische steun** te zijn in onverwachte of moeilijke situaties (bv. als een ouder tijdens de lesuren komt aankloppen; bv. om een pestincident tussen twee kinderen na de speeltijd te bespreken). Teamteaching creëert ruimte voor leraren om kort aandacht te schenken aan dergelijke voorvallen. De ene leraar kan die situaties opvangen, terwijl de andere leraar ervoor zorgt dat het normale klasverloop niet in het gedrang komt.

In verschillende cases (case 2, 5, 6) wordt ook expliciet gewezen op de krachtige ondersteuning die teamteaching biedt bij startende leraren, als een laagdrempelige vorm van aanvangsbegeleiding.

In de leidraad '*Teamteaching: samen onderweg*' (Meirsschaut & Ruys, 2018) wordt aangegeven dat leraren elkaar bij teamteaching ook wel eens 'negatief' zouden kunnen besmetten. Leraren vinden in zo'n geval steun bij elkaar in het klagen over de job. Enkel in case 2 wordt aangegeven dat men daar al ervaring mee heeft gehad in het verleden, en dat het niet evident is om daarin bij te sturen.

Andere cases hebben hier nog geen ervaring mee, maar zowel case 1 als case 6 verwijzen wel naar het omgekeerde: dat een positief ingestelde leraar zijn collega meeneemt in die positiviteit.

3.5.3 Toenemende tijdsinvestering

In alle bestudeerde cases is men het erover eens: teamteaching vraagt een toenemende tijdsinvestering. Hoe groot die extra tijdsinvestering is, en hoe dat gevraagde extra engagement wordt beleefd, verschilt sterk over de cases heen.

Leraren die al langer aan de slag zijn met teamteaching (bv. case 1; case 2, pioniers in case 3; case 5), geven aan dat teamteaching meer overlegtijd vraagt dan wanneer men alleen voor de klas zou staan, maar beschrijven ook de tijdswinst die gepaard gaat met teamteaching (bv. door voorbereidingswerk te verdelen; door na verloop van tijd op elkaar ingespeeld te zijn; door efficiënter zorgoverleg omdat kinderen beter gekend zijn door zowel leraren als co-teacher). In deze situaties is de toenemende tijdsinvestering een feitelijk gegeven, maar wordt het niet als negatief of problematisch benoemd door de betrokkenen. In case 5 wordt duidelijk aangegeven hoe men heeft gezocht naar haalbare manieren om met het tijdsaspect in een co-teachingscontext – waarbij één zorgleraar in verschillende klassen ondersteunt – om te gaan. In deze school probeert men kort op de bal te spelen en al wat besproken kan worden in de klas of onmiddellijk aansluitend op de les, daar te laten plaatsvinden. Overleg m.b.t. voorbereidingswerk dient wel naschools te gebeuren, maar dat wordt beperkt in tijd en waar nodig via telefoon of mail aangepakt.

In de cases waar teamteaching eerder pril is opgestart (prille starters in case 3; case 4), ervaart men de toegenomen overlegtijd als zeer intens en zwaar, vooral wat naschools via digitale kanalen binnenkomt. Het gaat in die situaties vaak over enkele uren per weekavond, al dan niet met uitlopers daarvan in het weekend. Men durft de haalbaarheid op langere termijn van al die investeringen in vraag te stellen en hoopt vooral de vruchten te plukken op termijn van wat nu wordt geïnvesteerd. Tegelijkertijd voelt het voor de betrokken leraren aan als een noodzaak om voldoende gezamenlijke tijd te investeren om goed te kunnen samenwerken en verantwoordelijkheden te delen. In case 6, waar teamteaching eveneens nog recent is gestart, wordt de toenemende tijdsinvestering wel erkend maar niet als problematisch gesignaleerd. Wel geven de betrokkenen daar aan dat het moeilijk is voldoende overlegtijd te voorzien met de co-teacher vanuit het ondersteuningsnetwerk gezien de vele klassen/scholen waar zij ondersteunt.

3.5.4 Conclusie

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. c

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 benoemt.

3.6 Vergelijking van implicaties van teamteaching 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. Uitwisseling van ervaringen, materialen, struikelblokken, … m.b.t. teamteaching is daarvoor een cruciaal gebeuren. Het groeipad naar een dergelijke lerende gemeenschap toe, loopt echter niet in alle scholen gelijk. In cases 1 en 4 hadden de prille starters uit een pilootproject met teamteaching aanvankelijk het gevoel dat ze op een 'eiland' zaten waarbij ze weinig aansluiting vonden bij de rest van het team. In deze teams raakten collega's pas betrokken toen vanuit de schoolleiding verwacht werd dat ook zij met teamteaching zouden starten. Toen raakten processen van delen en leren van elkaar opgestart. In cases 3 en 5 werden van bij de start de eerste ervaringen met teamteaching in het gehele team gedeeld. Dat zorgde voor betrokkenheid van alle leraren én zorgde ook voor een olievlekeffect waarbij teamleden ook spontaan bereid waren om te starten met teamteaching.

Het niveau waarop de leer- en deelprocessen plaatsvinden, is evenwel vaak kleiner dan het schoolniveau. Enkel in case 2 is het brede teamniveau van leren van en met elkaar de realiteit. In case 6 wordt dit eveneens gestimuleerd via een 'hospiteer-light'-systeem waarbij leraren op schoolniveau van elkaars werking kunnen leren. In cases 1, 3 en 4 geeft het team aan de uitwisseling op schoolniveau wenselijk te vinden, maar stelt het vast dat vooral kleinere deelteams lerende gemeenschappen vormen (bv. op niveau van een menggroep of op niveau van een graad). Het overleg op dat kleinere niveau gaat vaak ten koste van uitwisselings- en leerprocessen op een breder niveau. In case 5 waren uitwisselingsprocessen aanvankelijk sterk aanwezig op teamniveau, maar viel dat na de eerste fase van de vernieuwing terug in frequentie. Aangezien in deze case een zorgleraar in verschillende klassen ondersteunt, blijft uitwisseling over klassen heen wel sowieso aanwezig via deze zorgleraar.

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**. Leraren zijn in hun jobuitvoering minder geïsoleerd en hangen daardoor sterker aan elkaar als team. Er is veel meer openheid merkbaar om samen te werken, rekening te houden met anderen, verantwoordelijkheden te delen, elkaars aanpak te leren kennen en daaruit

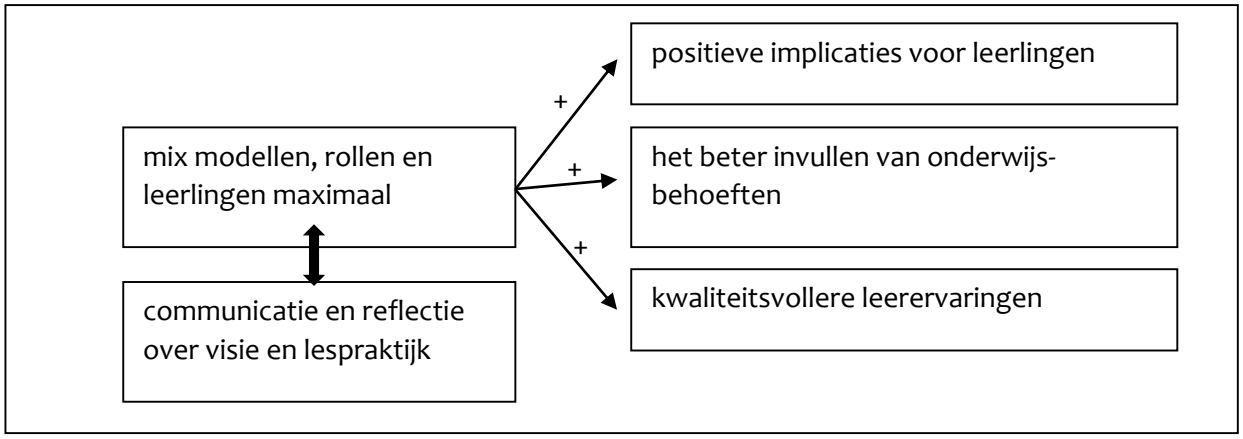
te leren. Ondanks de prille start met teamteaching in case 4 wordt ook daar deze implicatie al vastgesteld. De nauwere band met collega's is er echter vooral op professioneel vlak duidelijk merkbaar. De aandacht voor vernieuwing staat momenteel de informele interacties tussen leraren in de weg. Het team hoopt daar in te toekomst ook weer meer ruimte voor te hebben. In case 5 geeft men aan dat de versterkte relaties in het team ook een positieve impact hebben in de contacten met ouders: *"We komen meer als één team naar buiten".*

Eén school (case 4) geeft, als een laatste implicatie, aan dat door de vernieuwde werking op school – waar teamteaching één aspect van is – de **betrokkenheid van ouders** op de schoolwerking veel is toegenomen. Het is echter onmogelijk om te bepalen of precies teamteaching voor die implicatie verantwoordelijk is, of dat het geheel van vernieuwende impulsen op de school de verhoogde ouderbetrokkenheid als gevolg heeft.

3.7 Vergelijking van relaties tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen/implicaties

We beperken ons hier tot een horizontale vergelijking van de relaties tussen randvoorwaarden en verschijningsvorm of tussen randvoorwaarden en implicaties die letterlijk genoemd werden door de schoolteams. Een aantal relaties worden slechts in 1 of 2 cases benoemd. Over andere relaties blijken ze het in alle 6 schoolteams eens te zijn.

3.7.1 Relaties met "mix modellen, rollen en leerlingen maximaal"



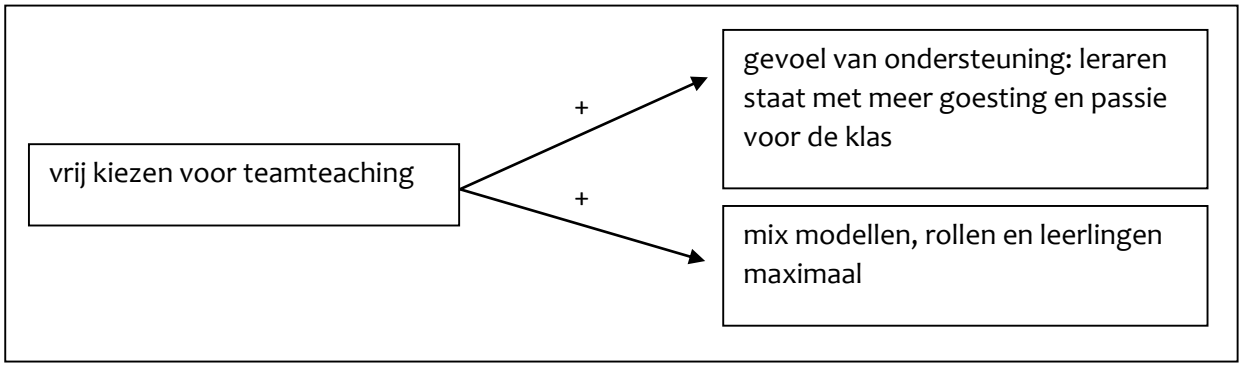
Figuur 7. Relaties tussen de randvoorwaarde 'mix modellen, rollen en leerlingen maximaal' en implicaties

In drie schoolteams zeggen ze dat het **maximaal en doelgericht mixen van modellen, rollen en groeperingen van leerlingen** duidelijk verband houdt met **positieve implicaties voor leerlingen**. Volgens het team van case 3 kan je de noden van de leerlingen in de menggroep of thuisgroep maar **beter** leren kennen en **hun onderwijsbehoeften invullen** als de teamteachers regelmatig wisselen in de modellen en rollen, nl. wie instructie geeft, wie ondersteunt, wie observeert, enzovoort. Als

je vasthoudt aan hetzelfde model of dezelfde rol, dan beperk je de kansen om je leerlingen op verschillende manieren aan het leren te zien en hen hierin te begeleiden. Enkele collega's van cases 5 en 6 vinden dat het doelgericht afwisselen in modellen en rollen zo belangrijk is omdat elk model zijn waarde heeft. Het is net de combinatie die ervoor zorgt dat de **leerervaringen voor de leerlingen verbeteren in kwaliteit**. Hier benoemen ze nog een bijkomend verband met de randvoorwaarde van **communicatie en reflectie over visie en lespraktijk**: het doelgericht inzetten van modellen, rollen en groeperingen van leerlingen vraagt grondig overleg en reflectie.

3.7.2 Relaties met "vrij kiezen voor teamteaching"

In case 1 stellen ze vast dat leraren die zelf bewust **kiezen voor teamteaching**, er veel beter in slagen om te **variëren in modellen, rollen en leerlingen** dan leraren die teamteaching opgelegd krijgen. Bij collega's die verplicht werden om op één of andere manier samen te werken, blijft de samenwerking vaak beperkt tot de tussendeur die af en toe opengaat en de leerlingen die beide klasruimtes gebruiken om te spelen en leren. Volgens de directie van case 3 staan leraren die zelf de vorm van hun samenwerking mogen kiezen **met meer goesting voor de klas**, terwijl ze het omgekeerd sneller zullen opgeven als hen de vorm opgelegd wordt.



Figuur 8. Relaties tussen de randvoorwaarde 'vrij kiezen voor teamteaching' en verschijningsvorm/implicaties

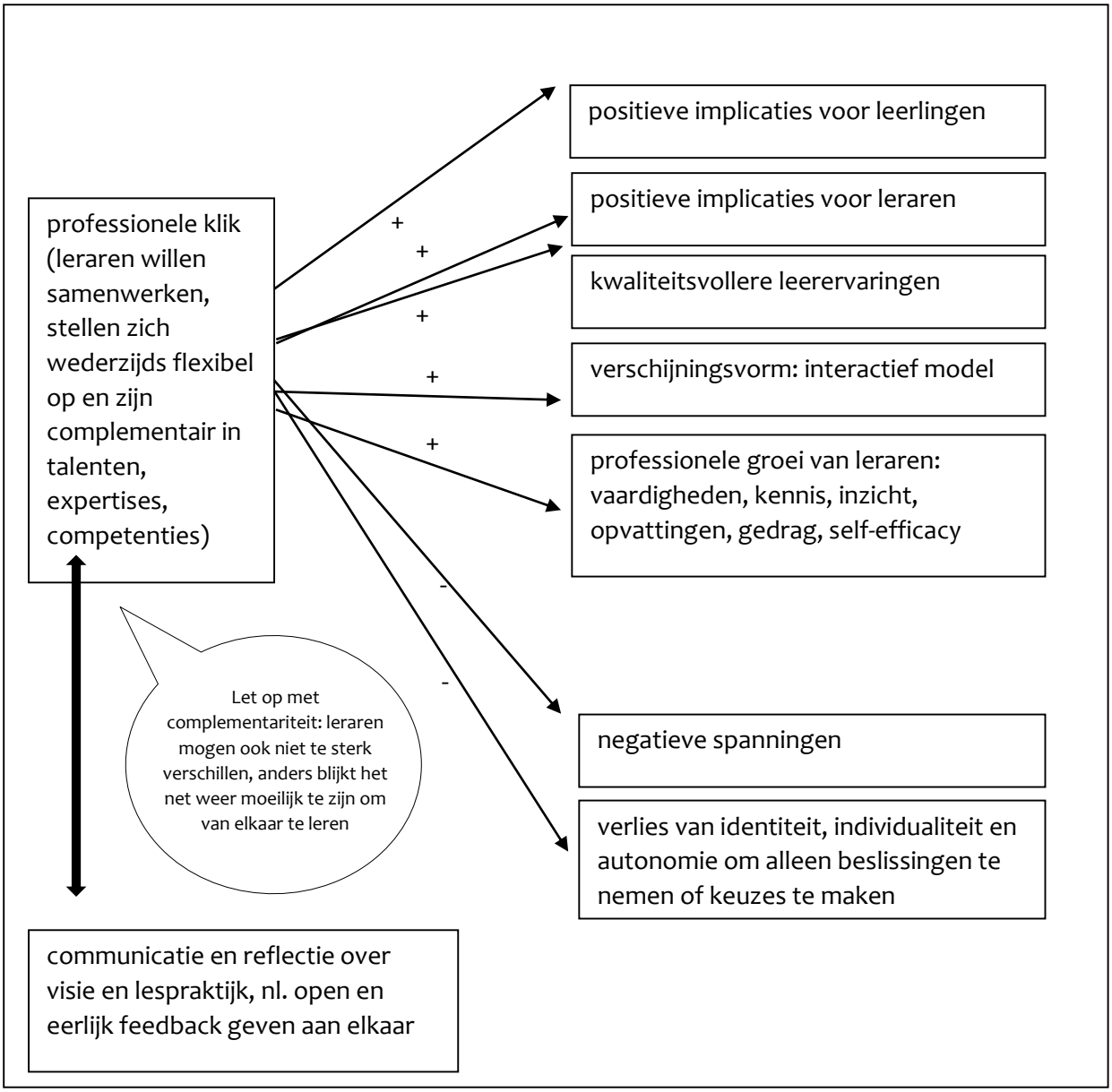
3.7.3 Relaties met "professionele klik"

Met de professionele klik tussen teamteachers worden er het meeste verbanden gelegd en dit in verschillende cases. Zonder professionele klik kunnen er bv. volgens het team van cases 2 en 6 in het algemeen geen positieve gevolgen van teamteaching zijn voor leerlingen of leraren. Als het goed klikt tussen teamteachers, dan resulteert dat in een **betere kwaliteit van de leerervaringen** voor de leerlingen, menen ze in case 1. Dat is zeker het geval wanneer leraren elkaar ook **complementair aanvullen in talenten en expertises**, volgens case 2. Volgens de co-teachers in case 5 is de klik absoluut noodzakelijk om **het interactief model** te kunnen toepassen. Het verband met het beter invullen van onderwijsbehoeften van leerlingen bespreken we verder onder de cluster van randvoorwaarden (cf. 3.7.6).

In alle zes cases is men ervan overtuigd dat hoe beter de klik op professioneel vlak, hoe meer mensen open en eerlijk feedback durven geven aan elkaar en hoe meer **leraren van elkaar kunnen leren**. Zeker bij matches in complementariteit is de leerwinst groot, vindt men in cases 3 en 4, nl.

wanneer collega's sterk verschillen in talenten, expertise en competenties. Volgens de teams van cases 3 en 6 is er hier op nieuw een extra verband met het belang van communiceren en reflecteren met elkaar, om effectief te kunnen leren. In case 3 plaatst men nog een kanttekening. Bij grote stijlverschillen tussen leraren zitten weliswaar veel mogelijkheden om van elkaar te leren op professioneel vlak, maar voor de betrokken leraren zelf zijn de onderlinge verschillen soms te groot waardoor de samenwerking moeilijk verloopt en professionele leerprocessen niet op gang komen.

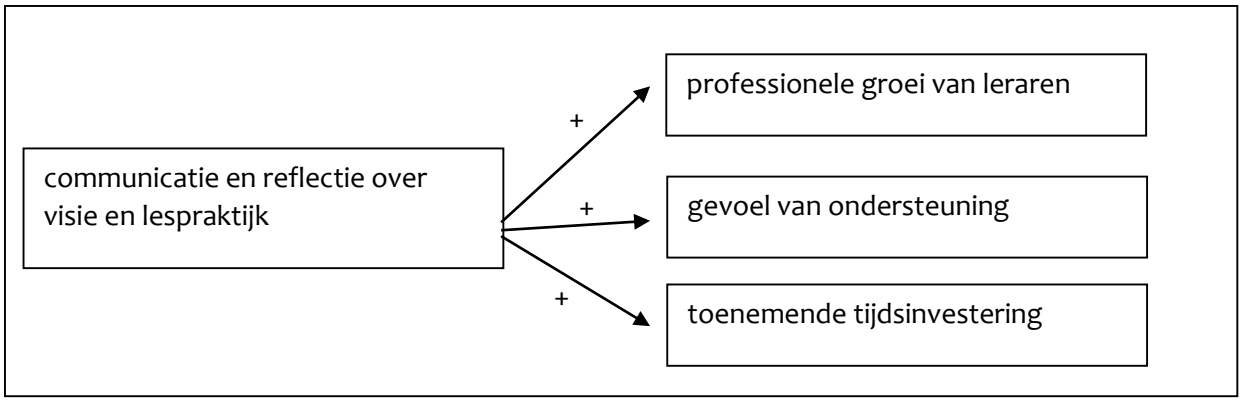
Naast positieve verbanden ziet men ook twee negatieve. Een eerste is erg voor de hand liggend, nl. hoe minder het professioneel klikt tussen teamteachers, hoe groter de **negatieve spanningen** (cases 1, 2, 5 & 6). Volgens het team van case 2 kunnen die negatieve spanningen ook voelbaar zijn voor de leerlingen. Een tweede negatief verband is dat hoe minder de professionele klik, hoe groter het **gevoel dat je je autonomie en eigenheid verliest** door de samenwerking (cases 5 en 6). In case 6 omschrijft men het als "zoveel water in je wijn doen om het toch maar te doen klikken, dat je jezelf er helemaal in verliest".



Figuur 9. Relaties tussen de randvoorwaarde 'professionele klik' en verschijningsvorm/implicaties

3.7.4 Relaties met "communicatie en reflectie over visie en lespraktijk"

Het voortdurend en diepgaand communiceren en reflecteren over visie en lespraktijk staat in het bijzonder in relatie tot de **professionele groei van leraren**, vindt men in case 6. Zeker in het geval van een tijdelijke co-teaching is het belangrijk dat je met elkaar je bevindingen en vragen deelt, zodat je na de samenwerking met wat je geleerd hebt verder aan de slag kan. Het is volgens de directie van case 3 ook dankzij eerlijke communicatie en reflectie dat teamteachen met een collega een **gevoel van ondersteuning voor leraren** kan geven. In case 4, waar ze pril gestart zijn met teamteaching, ondervinden ze dat de nood aan voortdurend communiceren en reflecteren rechtstreeks in verband staat met een **toenemende tijdsinvestering**. Het verband met het beter invullen van onderwijsbehoeften van leerlingen bespreken we verder onder de cluster van randvoorwaarden (cf. 3.7.6).



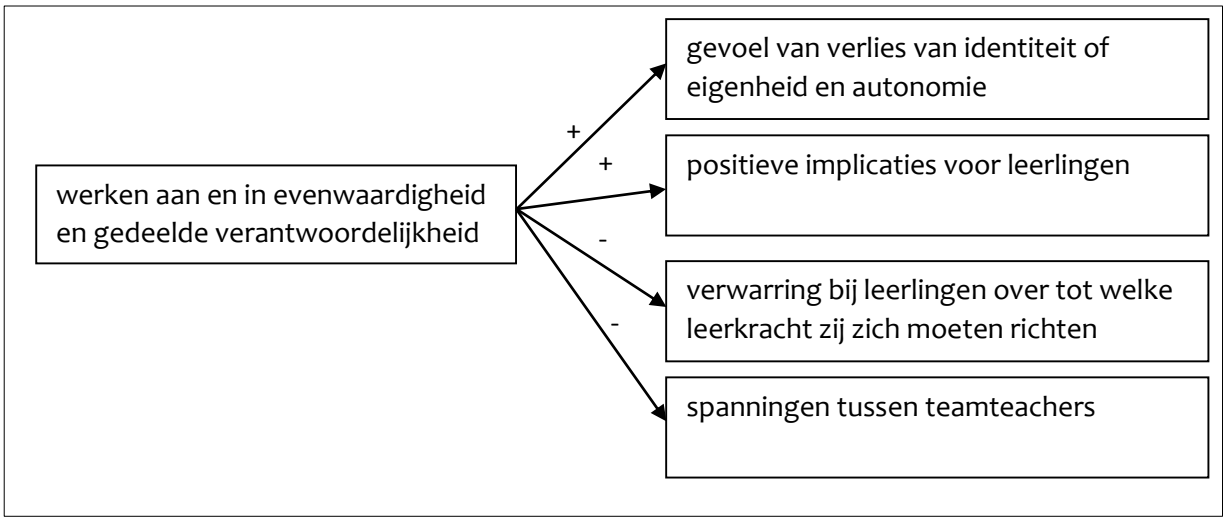
Figuur 10. Relaties tussen de randvoorwaarde 'professionele klik' en verschijningsvorm/implicaties

Verder valt ook op dat de randvoorwaarde "communicatie en reflectie over visie en lespraktijk" af en toe als een extra verband genoemd wordt met een andere randvoorwaarde (bv. bij professionele klik). Dat is uiteraard niet vreemd omdat het "praten over" vooral een middel is om andere randvoorwaarden zoals "het werken aan en in evenwaardigheid" of het "maximaal mixen van modellen, rollen en leerlingen" waar te maken.

3.7.5 Relaties met "werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid"

In cases 1, 4 en 6 hebben enkele leraren het gevoel dat het werken aan en in evenwaardigheid en het delen van verantwoordelijkheid, vooral bij de start van een nieuwe samenwerking, een **toenemend gevoel van verlies van identiteit of eigenheid en autonomie** met zich meebrengt, o.a. omdat leraren voortdurend moeten afstemmen met elkaar vooraleer ze een beslissing kunnen nemen over de gedeelde lespraktijk. In case 2 zien ze evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid ook als een absolute voorwaarde om tot **positieve implicaties voor leerlingen** te komen. Indien teamteachers er niet in slagen tot gedeelde verantwoordelijkheid en evenwaardigheid te komen, dan is de kans reëel dat **leerlingen in de war zijn over tot welke leerkracht ze zich moeten richten** met hun vragen. Het verband met het beter invullen van onderwijsbehoeften van leerlingen bespreken we verder onder de cluster van randvoorwaarden (cf. 3.7.6).

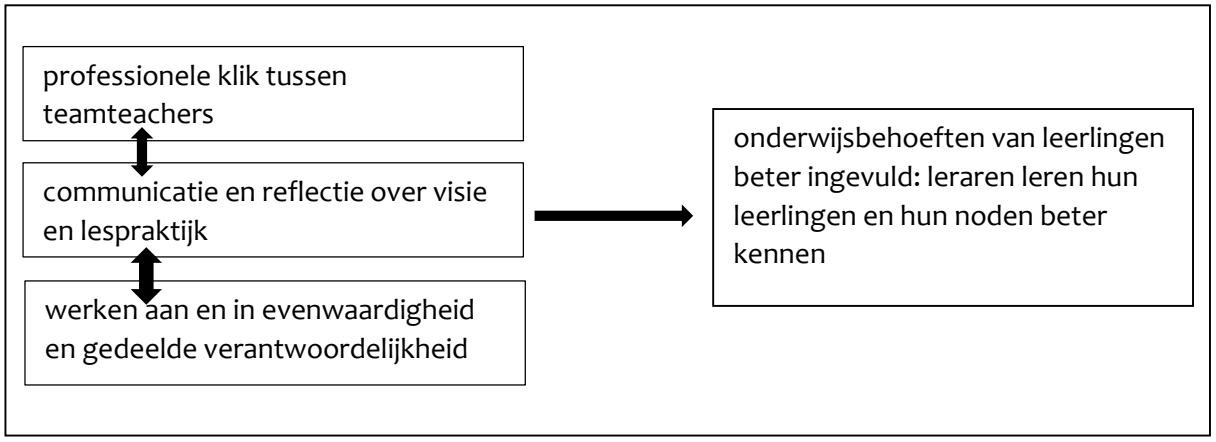
Een negatieve relatie benoemen de schoolteams van cases 2 en 4 met **spanningen**: hoe minder evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid, hoe meer spanningen er ontstaan tussen teamteachers.



Figuur 11. Relaties tussen de randvoorwaarde 'werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid' en implicaties

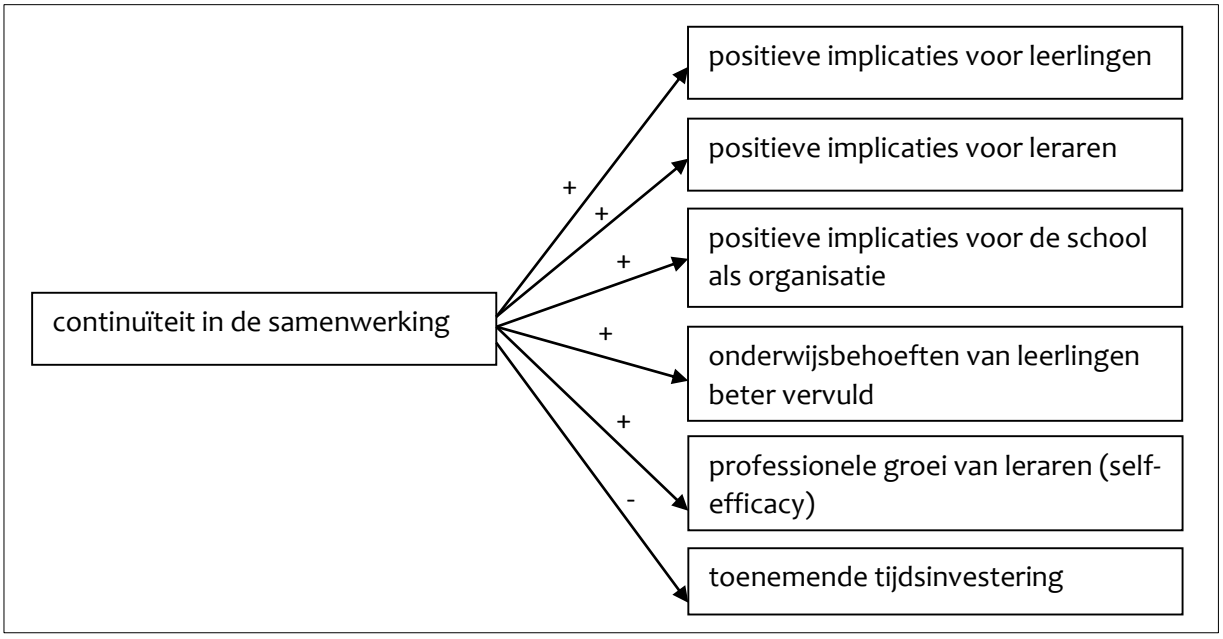
3.7.6 Relaties met de cluster "professionele klik tussen teamteachers", "communicatie en reflectie op visie en lespraktijk" en "werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid"

We zien dat er in vijf cases benadrukt wordt dat leraren die teamteachen hun leerlingen en hun noden beter leren kennen en hun onderwijsbehoeften beter kunnen invullen op drie voorwaarden die onderling met elkaar in verband gebracht worden, nl. ten eerste, het moet professioneel klikken tussen de teamteachers, ze werken ten tweede aan en in evenwaardigheid en delen effectief de verantwoordelijkheid en, ten derde, ze communiceren en reflecteren voortdurend over de observaties van hun leerlingen en over wat bepaalde leerlingen nodig hebben aan ondersteuning of begeleiding.



Figuur 12. Relaties met de cluster "professionele klik tussen teamteachers", "communicatie en reflectie op visie en lespraktijk" en "werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid"

3.7.7 Relaties met "continuïteit in de samenwerking"



Figuur 13. Relaties tussen de randvoorwaarde 'continuïteit in de samenwerking' en implicaties

Volgens de schoolteams van cases 3 en 5 is het duidelijk dat er een minimale omvang van en continuïteit in teamteaching moet zitten om **positieve gevolgen** tot uiting te laten komen, en dit zowel **op het niveau van leerlingen, leraren als de school als organisatie**. Wanneer teamteaching te weinig gebeurt of een te vrijblijvende vorm krijgt, dan vergt het vooral een grote aanpassing van leerlingen en leraren en is de kans op positieve implicaties klein. In de co-teachingscase 6 vertellen ze dat je dankzij co-teaching **beter de onderwijsbehoeften van leerlingen kan vervullen** op voorwaarde dat je voldoende vaak en lang bij die leerlingen kan co-teachen. Ze vullen ook aan dat continuïteit bij voorkeur over meerdere schooljaren loopt, opdat co-teaching voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het verschil kan maken. Ze ondervinden ook dat leraren zich **zekerder voelen door de verantwoordelijkheid te delen** als ze maar vaak en lang genoeg met een collega kunnen samenwerken. Ze stellen ook op andere domeinen professionele groei vast door co-teaching, maar in sterk verband met de continuïteit van co-teaching: van zodra de co-teaching stopt, bestaat de kans dat "het geleerde" terug afgeleerd wordt.

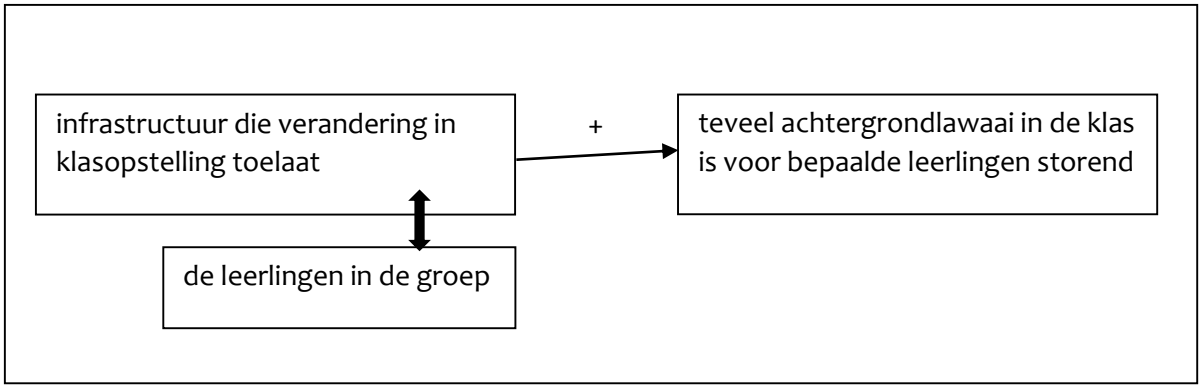
In cases 1, 3 en 5 benoemen ze een negatief verband tussen continuïteit en **de toenemende tijdsinvestering** door teamteaching: ze hebben ervaren dat hoe langer ze samenwerken, hoe minder tijd ze nodig hebben om te overleggen. Bovendien gebeurt veel overleg in case 3 ook spontaan en eerder onbewust op de klasvloer, door veel samen voor een klasgroep te staan.

3.7.8 Relaties met "infrastructuur"

In alle cases zijn ze het er over eens dat de infrastructuur allesbepalend is voor het ontstaan van eventueel **storend achtergrondlawaai** bij teamteaching. Wanneer een ruimte voldoende groot is om met relatief veel leerlingen en leraren te leren of wanneer delen van de ruimte tijdelijk afgesloten kunnen worden voor het lawaai, dan stelt het probleem van teveel achtergrondlawaai

zich niet. In cases 1 en 4 zien ze nog een bijkomend verband met **het aantal leerlingen** in de teamteachingsklas: teveel leerlingen in één ruimte zorgt voor lawaaihinder (cf. 3.3.8. infrastructuur als randvoorwaarde).

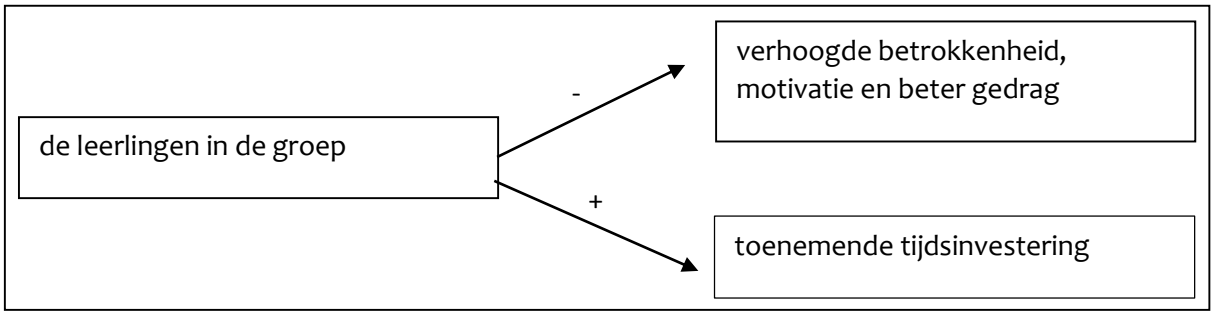
In case 1 hebben ze verder nog ervaren dat er een verband is tussen de mogelijkheden van de infrastructuur en **het beter kunnen invullen van onderwijsbehoeften van leerlingen**: het samenwerken in één grote, overzichtelijke ruimte maakt nl. dat je beter kan bieden wat leerlingen nodig hebben, omdat de collega tijdelijk met de rest van de groep verder kan gaan, terwijl de andere leerkracht begeleiding biedt in kleine groep of één op één.



Figuur 14. Relaties met de randvoorwaarde 'infrastructuur'

3.7.9 Relaties met de leerlingen in de groep

In case 2 stelt men vast dat de jongste kleuters in een teamteachingsklas vanaf een bepaalde groepsgrootte (> 45 leerlingen) het moeilijk krijgen om stil te zitten en **betrokken te blijven** bij de activiteit in de menggroep. Van zodra de menggroep te groot wordt, kiezen ze er dan ook voor om de activiteiten met de volledige klasgroep tot een minimum te beperken. In case 4 vertellen ze dat het aantal leerlingen in de groep in verband staat met de mate waarin teamteaching een **toenemende tijdsinvestering** met zich mee brengt: hoe meer leerlingen, hoe meer tijd er naar overleg gaat.



Figuur 15. Relaties tussen de randvoorwaarde 'leerlingen in de groep' en implicaties

3.7.10 Conclusie

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. 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”.

3.8 Visualisatie van onderzoeksresultaten na de meervoudige gevalsstudie

Op basis van de onderzoeksresultaten van de meervoudige gevalsstudie werden enkele aanpassingen gedaan aan het pijlenschema (zie bijlage 7) dat eerder werd ontwikkeld op basis van literatuuronderzoek (Meirsschaut & Ruys, 2017) en focusgroepen (Meirsschaut & Ruys, 2018a). De aanpassingen worden hieronder beschreven.

We voegen een randvoorwaarde toe, nl. “mix modellen, rollen en groeperingen van leerlingen maximaal en doe de mix doelgericht”. In een eerste versie van het pijlenschema was dit aandachtspunt opgenomen onder verschijningsvormen. Het is echter duidelijker om deze op te nemen als randvoorwaarde.

Oorspronkelijk werd de randvoorwaarde “vrij kiezen voor teamteaching” enkel ingevuld als het al dan niet vrij kunnen kiezen voor teamteaching. In vele scholen is de realiteit echter zo dat de keuze voor teamteaching niet vrij kan gemaakt worden en dat context of historiek van de school een team in zekere zin dwingt. Bovendien is volgens verschillende directies en leraren de vraag *“welke vorm van samenwerken kiezen wij?”* veel belangrijker dan het vrij kiezen voor teamteaching. Om die reden kiezen we voor volgende herformulering: “vrij kiezen voor (de verschijningsvorm) van teamteaching”.

Gezien het belang van de professionele relatie tussen teamteachers plaatsen we de drie randvoorwaarden die hiermee te maken hebben vooraan in het rijtje, nl.: “een professionele klik tussen teamteachers”, “werken aan en in evenwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid” en “communicatie en reflectie over visie en lespraktijk”.

De implicatie ‘Kwaliteitsverbetering van lessen’ is een implicatie voor leraren. We merken echter dat deze implicatie in zijn geheel overlap vertoont met de ‘kwaliteitsvollere leerervaringen’ als implicatie bij leerlingen. Voor de éénduidigheid schrappen we ‘Kwaliteitsverbetering van lessen’ uit de opsomming van implicaties voor leraren.

Leraren geven aan dat zij door teamteaching een gevoel van ondersteuning ervaren. Naast onder andere het delen van de werklast en het kunnen invallen voor elkaar, ervaren leraren ook praktische ondersteuning. Bijvoorbeeld: als een ouder tijdens de les iets komt vragen, kan de ene leraar de les verder zetten, terwijl de andere leraar de vragen van de ouder beantwoordt. We voegen bij “gevoel van ondersteuning”, “praktisch” toe, naast “persoonlijk en professioneel”.

In de leidraad (Meirsschaut & Ruys, 2018a) wordt vermeld dat leraren elkaar bij teamteaching ook wel eens ‘negatief’ zouden kunnen besmetten. Leraren vinden in zo’n geval steun bij elkaar in het klagen over de job. In twee cases verwijst men naar een omgekeerd effect: dat een positief ingestelde leraar zijn collega meeneemt in die positiviteit. Deze implicatie wordt bijgevolg toegevoegd aan het pijlenschema: “een positieve collega kan zijn collega besmetten met positiviteit”.

4. 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:

5. Investeer in tijd en continuïteit voor teamteaching
6. 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*

7. Versterk schoolleiders in het uitbouwen van een beleid met aandacht voor gedeelde verantwoordelijkheid op klas- en schoolniveau
8. 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[18]. 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 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

[18] 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*".

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?

5. Bibliografie

Anderson, K., & Balandin, S. (2011). The Storybook Method: Research feedback with young participants. *Augmentative and Alternative Communication, 27* (4), 279-291.

Baarda, D.B., De Goede M.P.M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Clark, J., Laing, K., Tiplady, & Woolner, P. (2013). *Making connections: Theory and practice of using visual methods to aid participation in research.* Research Centre for Learning and Teaching. Newcastle: Newcastle University.

Dedding, C., & Meire, J. (2013). *Methodologische keuzes in participatief onderzoek met kinderen en jongeren.* In: Dedding, Jurrius, Moonen, & Rutjes (Eds.), *Kinderen en jongeren actief in wetenschappelijk onderzoek* (pp. 64-87). Tielt: Lannoo Campus.

Dedding, C. Jurrius, K., Moonen, X. & Rutjes, L. (Eds.), *Kinderen en jongeren actief in wetenschappelijk onderzoek. Ethiek, methoden en resultaten van onderzoek met en door jeugd.* Tielt: Lannoo Campus.

Departement Onderwijs en Vorming (2017). *Stand van zaken over de opstart van het Ondersteuningsmodel.* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Devos, G., Van Petegem, P., Vanhoof, J., Delvaux, E. & Vekeman, E. (2013). *Evaluatie van het onderwijspersoneel. Beleid en praktijk in het Vlaamse secundair onderwijs, centra voor leerlingenbegeleiding en voor volwassenenonderwijs.* Antwerpen/Apeldoorn: Garan.

Eerdekens, W., Raes, A., & Vandenbussche, E. (2017). *Het kind in de jeugdhulp. Kinderen van 6 tot 12 jaar over hun participatie in de jeugdhulp.* Resultaten Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek. Gent: Arteveldehogeschool.

Fluijt, D., Bakker, C., Struyf, E. (2016). *Samen lesgeven. Co-teaching in de praktijk.* Gent: Pelckmans Pro.

Gigson, F., Aldiss, S., Horstman, M., Kumpunen, S., & Richardson, A. (2010). *Children and young people's experiences of cancer care: a qualitative research study using participatory methods. International Journal of Nursing Studies, 47,* 1397-1407.

Hogan, D. (2005). *Researching 'the child' in developmental psychology.* In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experiences* (pp.22-41). Thousand Oaks, CA: Sage.

Krueger, R. A. (1988). *Focus groups: a practical guide for applied research.* Newbury Park: Sage.

Mayne, F., Howitt, C., & Rennie, L. (2016). Meaningful informed consent with young children: looking forward through an interactive narrative approach. *Early Child Development and Care, 5,* 673-687.

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2017). *Teamteaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur.* Eindrapport literatuurstudie. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018a). *Teamteaching: samen onderweg. Een leidraad voor de praktijk.* Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018b). *Onderzoeksrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse Basisonderwijs.* Deelrapport: case 1. Gent: Steunpunt onderwijsonderzoek.

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018c). *Onderzoeksrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse Basisonderwijs.* Deelrapport: case 2. Gent: Steunpunt onderwijsonderzoek.

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018d). *Onderzoeksrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse Basisonderwijs.* Deelrapport: case 3. Gent: Steunpunt onderwijsonderzoek.

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018e). *Onderzoeksrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse Basisonderwijs.* Deelrapport: case 4. Gent: Steunpunt onderwijsonderzoek.

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018f). *Onderzoeksrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse Basisonderwijs.* Deelrapport: case 5. Gent: Steunpunt onderwijsonderzoek.

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018g). *Onderzoeksrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse Basisonderwijs.* Deelrapport: case 6. Gent: Steunpunt onderwijsonderzoek.

Miles, B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook. 2nd edition.* Thousand Oasks/London/New Delhi: Sage.

Mortelmans, D (2013). *Handboek Kwalitatieve onderzoeksmethoden.* Acco: Leuven.

Pyle, A. (2013). Engaging young children in research through photo elicitation. *Early Child Development and Care, 11,* 1544-1558.

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2004). *Methoden en technieken van onderzoek.* Amsterdam: Pearson Education Benelux.

Schepens, A., Aelterman, A. & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education, 23,* 457-472.

Van den Haak, M.J., De Jong, M.D.T. & Schellens, P.J. (2003). Retrospective vs. concurrent think-aloud protocols: testing the usability of an online library catalogue. *Behaviour & Information Technology, 22,* (5), 339-351.

Vasquez, R. (2000). *Interviewing Children.* Geraadpleegd op 14 oktober 2017 op http://www.hunter.cuny.edu/socwork/nrcfcpp/downloads/Interviewing_Children_0508.pdf

Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and Methods. 4th edition.* Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC.

6. Bijlagen

Bijlage 1: Leidraad telefonisch intakegesprek

Bijlage 2: Leidraad semi-gestructureerd interview schoolleiding

Bijlage 3: Leidraad focusgesprek kernteam

Bijlage 4: Leidraad voor observatie en video stimulated recall interview

Bijlage 5: Leidraad leerlingengesprekken

Bijlage 6: Codeboek

Bijlage 7: Aangepast pijlenschema

Bijlage 1: Leidraad telefonisch intakegesprek

Gesprek 1 (directie, +- 30 min)

Doel

1. Informeren
2. Bereidheid tot deelname beluisteren
3. Zicht krijgen op selectiecriteria
4. praktische afspraken

Gespreksverloop:

1. ***Informeren***

- Wat is SONO?
- Waarover gaat het onderzoek naar TT (onderzoeksvragen: beweegredenen, randvoorwaarden, implicaties voor leerlingen, leraren en op schoolniveau en hun onderlinge relatie)?
- Voorafgaande onderzoeksfasen (literatuurstudie, focusgroepen) + eventueel verwijzen naar vrijgave literatuurrapport
- Huidige onderzoeksfase: meervoudige gevalsstudies (OV 2 en 3) :

  - **Focusgesprek kernteam** (1,5-2u):

Doel?	Een breed en diepgaand zicht krijgen op de TT-praktijken in deze school, nl. op verschijningsvormen, beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties, op leerling-, leerkracht- en schoolniveau
Wie?	Het kernteam bestaat uit teamleden, die rechtstreeks of onrechtstreeks te maken hebben met TT in de school, nl. minstens 2 team teachers of co-teachers (bij voorkeur uit verschillende teamteachingsklassen om zoveel mogelijk zicht te krijgen op de diverse aanwezige praktijkrealisaties), een zorgleerkracht en/of –coördinator. Er kan aangevuld worden met andere relevante personen indien die een aanwijsbare rol speelt in het proces van deze schoolcase (bvb. begeleider van de scholengemeenschap, pedagogische begeleider).

  - **Observatie bij + gesprek met TT-duo** (2 opéénvolgende lestijden) (2u observatie + 2 u gesprek)

Doel?	Diepgaand zicht krijgen op één TT-praktijk (met mogelijks verschillende organisatievormen) + bijhorende reflecties van betrokken TT-ers
Wie?	Duo TTers + klasgroep

  - **Leerlingengesprek** (1u) (gesprek in kleine groep of individuele gesprekken)

Doel?	Zicht krijgen op perspectief van leerlingen op verschijningsvormen en implicaties op leerlingniveau (eventueel op leraarniveau, schoolniveau)
Wie?	5 leerlingen uit één zelfde TT-klas (waarvan minstens één leerling met SOB of specifieke zorgnoden, één leerling met een versnelde ontwikkeling, zowel jongens als meisjes). In kleine groep of individueel.

- **Schoolfeedback over het onderzoek:** van zodra mogelijk (vrijgave)

- Praktisch: Vervanging mogelijk van de leraren tijdens hun deelname aan het onderzoek,

2. ***Bereidheid tot deelname beluisteren*** (op voorwaarde dat ze volgens de selectiecriteria in aanmerking komen voor onze steekproef)

3. ***Zicht krijgen op selectiecriteria***: selectiecriteria bevragen en registreren (belang van variatie over 6 geselecteerde cases)

   Op schoolniveau:
   - TT/CT in kleuter of lager of beide?
   - Hoe lang al TT/CT op school? (uitgedrukt in schooljaren)
   - Aangepaste infrastructuur?
   - % SES lestijden

   Op klasniveau:
   - Welke duo's TT/CT zijn er op school (ifv mogelijke selectie)? Per duo
     - Voltijds of deeltijds?
     - Professioneel continuüm: aantal jaren onderwijservaring van TTers
     - Hoe lang doet (elk van) dit duo al aan TT?
     - Groepsgrootte van de TT-klas

4. ***Praktische afspraken***

- Kan directie de bereidheid tot deelname (focusgesprek kernteam, observatie + gesprek met alle mogelijke duo's TT-ers (cf. spreiding over selectiecriteria), leerlingengesprek) aftoetsen bij de betrokken collega's? Antwoord via mail/telefoon aan onderzoekers graag.
- Ondertussen bekijken we in het onderzoeksteam de mate waarin deze schoolcase in aanmerking komt om deel uit te maken van de steekproef (1) en welk duo TT-ers best in aanmerking komt (2)
- Moment voor volgende telefonische contactname bepalen
- Informed consents voor leerlingen en leraren

<u>Gesprek 2 (directie, +- 30 min)</u>

Doel

1. bevestigen van de schoolcase
2. kernteam focusgroep samenstellen
3. duo selecteren
4. praktische afspraken
5. eventuele bijkomende vragen beantwoorden

Gespreksverloop:

1. ***Bevestigen van de schoolcase:*** o.b.v. de selectiecriteria

2. ***Kernteam focusgroep samenstellen***: minstens 2 teamteachers of co-teachers, zorgco/beleidsondersteuner, eventueel pedagogisch begeleider (ongeveer 4 tot 6 deelnemers per kernteam).

3. ***Duo selecteren:*** o.b.v de bereidheid van de TTers, de selectiecriteria en praktische haalbaarheid

4. ***Praktische afspraken***

- Timing en locatie bepalen voor focusgroepkernteam
- Timing en locatie bepalen voor observatie + gesprek duo TTers: via contactgegevens TTers voor afspraak
    - Filmopname
    - 2 aanéénsluitende lestijden observatie + 2u gesprek
    - op zelfde dag ook leerlingengesprekken
- Timing en locatie bepalen voor leerlingengesprek: via contactgegevens TTers (incl. selectie van leerlingen voor gesprek rekening houdend met informed consents en criteria)
- Welke formaliteiten zijn nog nodig (toestemmingsformulieren lln, lkn,…)?

5. ***Eventuele bijkomende vragen beantwoorden***

Bijlage 2: Leidraad semi-gestructureerd interview schoolleiding

Semi-gestructureerd interview schoolleiding (2 u)

Doel: een breed en diepgaand zicht krijgen op de TT-praktijk in deze school, nl. op verschijningsvormen[19], beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties, op leerling-, leerkracht- en schoolniveau, met nadruk op het proces van implementatie en elementen op schoolniveau

Dataverzameling met geluidsopname

Vooraf:

- Klaarzetten lokaal op locatie van de school: tafels in vierkant
- Digi-voice-recorders (twee) verspreid over de tafels
- Laptop voor verslag
- Koffie/thee/water (school) en versnapering (onderzoekers)
- Informed consents (zie bijlage a)
- Materiaal: grote flap om TT in deze school in beeld te brengen (gebaseerd op vooraf ingestuurde overzichten), stiften, interviewleidraad, stiften, ingevuld pijlenschema (zie Meirsschaut & Ruys, 2017), blanco pijlenschema, stroomschema met info over onderzoek (zie bijlage b)

A. Introductie en kennismaking (5 min)

Er gebeurde al een introductie bij de telefonische intake. Indien nodig informeren de onderzoekers de respondent nogmaals over het Steunpunt Onderwijsonderzoek en het onderzoek naar teamteaching, het onderzoeksdoel en de onderzoeksvragen.

Materiaal: stroomschema over het onderzoek (bijlage b)

Vervolgens wordt het geplande verloop van het gesprek toegelicht a.h.v. het blanco pijlenschema.

We maken de volgende afspraken:

- Dit gesprek wordt opgenomen (cf. geïnformeerde toestemming, bijlage a) omwille van dataverwerking.
- Wat er gezegd wordt in dit interview wordt anoniem verwerkt en gerapporteerd.
- Er zijn geen juiste of foute antwoorden, we zijn vooral benieuwd naar je ervaringen.

[19] Organisatievormen bekijken we slechts oppervlakkig; dit wordt in het SR-interview met een duo team teachers diepgaander bevraagd.

B. Gesprek: vragenprotocol

Voor het verloop van het gesprek volgen we de logica van het pijlenschema.

- **Conceptualisering:** Openingsvraag: Wat is voor jou teamteaching (of) co-teaching? Welke term gebruiken jullie? Wat zijn cruciale elementen daarin? (5 min)

- **Beweegredenen**: (20 min) (focus op opstart)
    - Waarom zijn jullie gestart met teamteaching (TT)?
        - Wat was voor jullie de aanleiding om te starten met TT?
        - Hoe heb je TT leren kennen? Wat zijn de stappen die jullie hebben gezet om TT te implementeren op school? Heb je een bepaalde voorbereiding voorzien rond TT? Hoe zag die voorbereiding er precies uit? Hoeveel tijd heeft die voorbereiding geduurd? Onder welke vorm zijn jullie gestart? (experiment, project, …) Welke wijzigingen zijn er intussen gebeurd?
        - Welk doel hadden/hebben jullie voor ogen met TT, welke opportuniteiten zagen jullie erin?
            - Hoe hangt dit samen met jullie strategisch plan als school, jullie missie en visie?
            - Zijn er hierover bepaalde schooldocumenten? Kunnen we die inkijken/meekrijgen?
            - Wie heeft beslist te starten met TT?
        - Welke beslissingen zijn er genomen voor de praktische implementatie, welke 'euvels' zagen jullie (en hoe ben je daar mee omgegaan), welke resultaten verwachtte je?
        - Was meteen duidelijk wie met wie zou teamteachen, hoe het teamteachen vorm zou krijgen? Wie heeft dat zo gekozen/beslist? Op welke gronden?
        - Hoe hebben jullie ouders en leerlingen hierover geïnformeerd?
        - Wat waren de eerste reacties (in het team, bij ouders, bij de lln, bij inspectie)? Hoe zijn gesprekken hierover met het schoolbestuur, collega's uit de scholengemeenschap, eventueel inspectie hierover verlopen in de opstartfase?
        - Leefde TT bij de start in de hele school? Hoe is dit eventueel al gegroeid en waardoor?
        - Hebben jullie al overwogen om te stoppen met TT, waarom? En waarom dan toch doorgegaan? Wat heeft u overhaald?

- **Verschijningsvormen**: (20 min) (focus op huidige praktijken van TT op school)

(Hoe krijgt TT bij jullie op school vorm? Wie doet met wie aan TT, hoe ziet dat er dan uit? Zie info intake, voorbereid door onderzoekers)

    - Personeelsbeheer:
        - Op welke manier wordt op school beslist wie met wie teamteacht? Worden competenties van leraren op één of andere manier ingezet binnen de TT?
        - Welke plaats heeft TT bij de aanwerving van nieuwe collega's?
        - Op welke manier worden de competenties van leraren m.b.t. TT verder ontwikkeld? Is er bepaalde begeleiding/ondersteuning van de TT-ers op

school (intern of extern)? Zo ja, welke? (bv. extra ondersteuning? In de klas? Groep met andere leraren die TT?)
- Wordt u als directie ondersteund bij de keuze voor TT voor uw school? Door wie en op welk vlak?

- Praktische afspraken (+ enkele randvoorwaarden)
  - Op welke manier krijgen planning, materiaal en werkmethoden vorm bij het TT?
    - Bereiden de duo's samen voor? Welke vorm heeft deze voorbereiding (beperkt vs. gedetailleerd)? Welke verwachtingen heeft u daar van?
    - Waar is daar ruimte voor in de planning? Hoe gaat dat in zijn werk?
    - Hoe verloopt de communicatie over de praktijk tussen die leraren? Is er uitwisseling met andere leraren op school? Hoe en wanneer?
    - Hoe krijgt het 'samen voor de klas' vorm?
    - Hoe gaan leraren die TT-en om met handboeken in hun klassen? Ervaren zij bepaalde uitdagingen hiermee?
    - In welke mate speelt de infrastructuur een rol bij de TT? Kiezen jullie voor een specifieke klasopstelling, bepaalde groeperingen van leerlingen (grootte of samenstelling)? Deden jullie bepaalde aanpassingen in infrastructuur of zijn die gepland?
    - Zijn er bepaalde schoolbrede afspraken naar werkverdeling toe in teamteachingsklassen (bv. verbeterwerk, oudercontacten,…)?

- **Implicaties** (20 min)
  - Wat zijn volgens jou positieve gevolgen van TT?
  - Wat zijn volgens jou negatieve gevolgen van TT?
  - Zie je positieve of negatieve gevolgen voor bepaalde leerlingen individueel en/of leerlingengroep, -leraar/team, - school
    - Zie je bepaalde effecten of gevolgen bij de leerlingen die les krijgen via TT? Alleen positieve of ook negatieve? Wat zeggen de leerlingen hier zelf over?
    - Welke impact heeft het TT op jullie als leerkracht(en)? Wat betekent het voor je, wat had je vooraf zo ingeschat, wat nuanceer je intussen, …
    - Wat betekent de ervaringen met TT voor jullie als school(team)? Wat loopt anders sinds TT?
    - Indien relevant: wat zijn gevolgen op eerder korte termijn (en blijven die ook op langere termijn behouden)? Welke effecten ervaarde je pas na een langere tijd TT?
  - IKZ: Volgen jullie de impact van TT zelf op een bepaalde manier op? Hoe is dat georganiseerd? Voorzien jullie hier momenten voor om dit op een rijtje te zetten en mee te nemen in het vervolgtraject (cf. interne kwaliteitszorg, cf. verwachtingen mbt TT bij 'beweegredenen')
  - Welke effecten (positief en/of negatief) had je vooraf verwacht en heb je tot nu toe nog niet ervaren? Waarom is dat zo volgens jullie?

  Na eerste spontane reacties, leggen we de input (categorieën) uit de literatuurstudie en focusgroepen voor aan de schoolleiding. Dit kan de input nog verrijken en maakt doorvragen meer mogelijk (bvb. 'waaruit leid je af dat lln meer leren tijdens TT?', 'Hoe zie je dat concreet?', …)
- **Randvoorwaarden**: (30 min) en interrelaties

<u>Wat zijn (rand)voorwaarden om goed aan TT te kunnen doen?</u>
• Wat helpt om de TT goed te doen? Wat vraagt dit van leraren, de kinderen op school, van de schoolleiding?
• Wat vraagt TT van de leerlingen? Bij welke leerlingen werkt dit goed, bij welke moeilijker**?**
• Waar bots je op? Wat maakt het jullie als school of de leraren die TT, moeilijk om te TT? Wat zou je graag anders zien? Wat mis je? Wat is er nodig volgens jou om (nog) beter aan TT te doen?
• Op welke manier faciliteren jullie de TT? Zijn er bepaalde aanpassingen gedaan in het beleid en de schoolorganisatie omwille van teamteaching?
	• <u>Zijn er bepaalde randvoorwaarden die een invloed hebben op de manier waarop jullie TT aanpakken?</u>
	  • Wie met wie aan TT doet (samenstelling)?
	  • Hoe lang of hoe vaak je aan TT doet (duur?)
	  • Hoe TT vorm krijgt?
	• <u>Zijn er bepaalde randvoorwaarden die de effecten van de TT mee beïnvloeden</u>?
	  • Effecten voor leerlingen (individueel of als groep)?
	  • Effecten voor leraren?
	  • Effecten voor de schoolorganisatie?

Na eerste spontane reacties, leggen we de input (categorieën) uit de literatuurstudie en focusgroepen voor aan de schoolleiding. Dit kan de input nog verrijken en maakt doorvragen meer mogelijk (bvb. ‘waaruit leid je af dat lln meer leren tijdens TT?’, ‘Hoe zie je dat concreet?’, …)	

Afrondende vragen rond interrelaties (5 min)

- Welke samenhang zie je in jouw praktijkervaring tussen implicaties en andere elementen in het schema?
- Heeft de reden waarom je gestart bent met TT een invloed op hoe TT vorm krijgt op jullie school?
- Is er een verband tussen bepaalde effecten (of verwachtte effecten) en de manier waarop jullie TT organiseren?
- Welke evolutie heeft TT op jullie school al doorgemaakt? Wat zijn daarbij de belangrijkste mijlpalen en achterliggende factoren?

- **Afsluiter** (5 min)

Wat raad je collega-directeurs aan die aan TT willen doen in hun school?

C. En verder…

Vragen naar pedagogisch project, schoolwerkplan, visie op zorg voor documentenanalyse.

Korte toelichting bij de volgende stappen in het onderzoek (focusgroep kernteam + observaties + SR- interview en leerlinggesprekken)

Bedankt voor je inbreng! We houden je op de hoogte van het verdere onderzoek.

D. Bijlagen

Bijlage a: informed consent (toestemmingsformulier)

Bijlage b: stroomschema onderzoek

Toestemmingsformulier

SONO-onderzoek "Team teaching"

door
Mieke Meirsschaut en Ilse Ruys

Ondergetekende,

Naam: ……

Tewerkgesteld als ……..……..(functie)

In ……..……..…(organisatie/school)

Te ……..…….…… (plaats)

Telefoonnummer: ……

Email-adres: ……..……

verklaart door de onderzoekers voldoende op de hoogte te zijn gesteld over het opzet en de uitvoering van het onderzoek naar team teaching aan de Arteveldehogeschool in Gent in opdracht van het Steunpunt Onderwjisonderzoek van de Vlaamse Overheid.
Hij/zij verklaart vrijwillig deel te nemen en weet dat hij/zij de deelname op elk ogenblik, zonder opgave van redenen, kan beëindigen.
Hij/zij geeft hierbij ook de toelating aan de bovenvermelde projectmedewerkers om de ingezamelde gegevens (audio- en/of video-opname) te gebruiken in het kader van wetenschappelijk onderzoek op voorwaarde dat bij de archivering, verwerking en rapportering van de gegevens de vertrouwelijkheid en anonimiteit nauwgezet wordt gerespecteerd.
Tenslotte verklaart ondergetekende op de hoogte te zijn gebracht over zijn/haar recht om een samenvatting van de onderzoeksresultaten op te vragen.

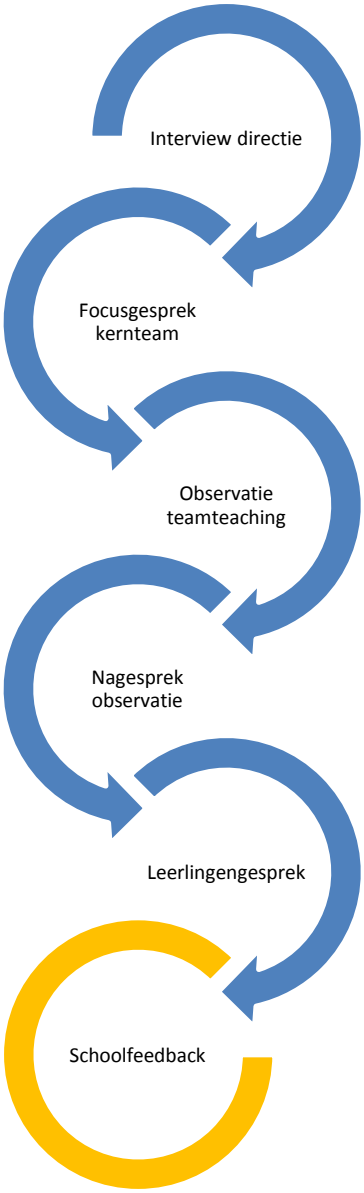
Ik stem toe met mijn deelname:
O **Ja** O **Nee**

Handtekening: Datum:

Deelname aan onderzoek naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs

In 6 basisscholen bestuderen we een praktijk van teamteaching diepgaand: *Waarom starten scholen ermee, onder welke voorwaarden hebben ze kans op succes en wat zijn de gevolgen van teamteaching voor leraren, leerlingen en de school?*

Jullie zijn één van die 6 basisscholen! Wat betekent dat concreet?



1. Een interview met de schooldirectie (+-1,5 u), met nadruk op het proces van implementatie van team teaching op school

2. Een focusgesprek (+- 1,5 tot 2u) met enkele mensen die betrokken zijn bij teamteaching op jullie school (leraren, zorgcoördinator, beleidsondersteuner, ,…) om goed zicht te krijgen op de concrete teamteachingspraktijken op school

3. Een team van teamteachers aan het werk observeren + filmen (gedurende 2 lestijden) in de klas… (beeldmateriaal wordt enkel gebruikt voor het gesprek en wordt niet verder verspreid!)

4….en hierover in gesprek (2u) gaan met hen.

5. Een gesprek met 5 leerlingen uit de geobserveerde klasgroep (1u).

Bovenstaande acties kunnen plaatsvinden tussen november 2017 en maart 2018, na afstemming met de agenda's van de scholen en de onderzoekers. Van zodra dit klaar is, ontvangt uw school een feedbackrapport.

Op basis van het onderzoek worden beleidsaanbevelingen aan het Departement Onderwijs bezorgd.

Bijlage 3: Leidraad focusgroep kernteam

Focusgroep kernteam teamteaching (2 u)

Doel: een breed en diepgaand zicht krijgen op de TT-praktijk in deze school, nl. op verschijningsvormen[20], beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties, op leerling-, leerkracht- en schoolniveau, met nadruk op het proces van implementatie en elementen op schoolniveau

Dataverzameling met geluidsopname

Vooraf:

- Klaarzetten lokaal op locatie van de school: tafels in vierkant
- Digi-voice-recorders (twee) verspreid over de tafels
- Laptop voor verslag
- Koffie/thee/water (school) en versnapering (onderzoekers)
- Informed consents (bijlage a)
- Materiaal: leidraad focusgroep, A3 onderzoeksinfo (bijlage b), flap en stift + blanco pijlenschema per deelnemer, ingevuld pijlenschema voor elke deelnemer (zie Meirsschaut & Ruys, 2017).

A. Introductie en kennismaking (10 min)

De onderzoekers stellen zichzelf voor. De deelnemers worden kort geïnformeerd over het Steunpunt Onderwijsonderzoek en het onderzoek naar teamteaching. Het onderzoeksdoel, de onderzoeksvragen worden toegelicht als basis voor het gesprek (A3 onderzoeksinfo; bijlage b).

Vervolgens wordt het geplande verloop van het gesprek toegelicht a.h.v. het blanco pijlenschema.

We maken de volgende afspraken:

- Dit gesprek wordt opgenomen (cf. geïnformeerde toestemming) omwille van dataverwerking.
- Wat er gezegd wordt in deze focusgroep wordt anoniem verwerkt en gerapporteerd.
- Er zijn geen juiste of foute antwoorden, we zijn vooral benieuwd naar jullie ervaringen.
- Gelieve niet door elkaar te praten zodat het gesprek goed te volgen is voor alle deelnemers en omwille van de audio-opname.

[20] Organisatievormen bekijken we slechts oppervlakkig; dit wordt in het SR-interview met een duo team teachers diepgaander bevraagd.

De deelnemers stellen zichzelf en hun rol in relatie tot de teamteaching op school kort voor om een vertrouwelijke en gemoedelijke gesprekssfeer te creëren en zicht te geven op hun praktijkervaring, functie, contexten, …

B. Gesprek: vragenprotocol

- **Verschijningsvormen**: (25 min) (focus op huidige praktijk van TT)

    - Hoe krijgt TT bij jullie op school vorm? Wie doet met wie aan TT, hoe ziet dat er dan uit? *(schoolbreed TT in beeld brengen)*
        - Wie doet TT met wie? (samenstelling, onderwijsniveau, graad, leerjaar) Hoeveel uren per week? (full-time, part-time, voor welke vakken, op welke momenten van de dag...).
        - Hoe lang al? (aantal maanden/jaren in dat duo, aantal jaren ervaring met TT algemeen)
        - Hoe ziet de TT er uit in jullie klas(sen) (polsen naar organisatievormen/modellen en groeperingsvormen van leerlingen)

      --> visualiseren (vooraf bereiden de onderzoekers al een ontwerp voor op basis van gegevens uit het intakegesprek)

    - Praktische afspraken (aandacht voor voorbereiding, uitvoering en reflectiefase)
        - Op welke manier krijgen planning, materiaal, werkmethoden en evaluatie vorm bij het TT?
            - Bereiden de duo's samen voor? Hoe pakken jullie dat aan? Waar is daar ruimte voor in de planning?
            - Hoe verloopt de communicatie over de praktijk tussen die leraren? Staan jullie stil bij hoe het samen lesgeven verloopt? Wanneer? Hoe systematisch gebeurt dat? Wat bespreken jullie dan?
            - Hoe ziet TT er uit bij rekenen, taal, …? Doet het leergebied ertoe om de TT vorm te geven?
            - In welke mate gebruiken jullie handboeken? Hoe? Vraagt TT een andere aanpak?
            - Hoe pakken jullie differentiatie en remediëring aan in een TT-klas (compensatie en dispensatie?)?
            - Hoe pakken jullie samen de evaluatie van leerlingen aan (en bv. rapporten)?
        - In welke mate speelt de infrastructuur een rol bij de TT? Kiezen jullie voor een specifieke klasopstelling, bepaalde groeperingsvormen?
        - Zijn er bepaalde leefafspraken in de klas die met TT te maken hebben (bv. rondlopen, lawaai, plaatsen,…)?
        - Wat is de impact van TT op het werk van andere leraren die mee betrokken zijn (bv. leraren levensbeschouwing, beweging,…)? Hoe gaan jullie daar mee om?
        - Zijn er bepaalde afspraken i.v.m. communicatie met ouders en oudercontacten (eventueel breder communicatie met ouders) in de TT-klassen?

- **Conceptualisering**: Jullie spreken van … (TT of CT). Wat zijn voor jullie cruciale elementen daarin? (5 min)

- **Beweegredenen:** (15 min) (focus op opstart)
    - Waarom zijn jullie gestart met teamteaching (TT)?
        - Hoe verliep de start van TT op jullie school?
            - Hoe heb je TT leren kennen? Heb je een bepaalde voorbereiding voorzien rond TT? Hoe zag die voorbereiding er precies uit? Hoeveel tijd heeft die voorbereiding geduurd?
            - Wie heeft beslist te starten met TT?
            - Welk doel hadden/hebben jullie voor ogen met TT?
            - Wat zijn de stappen die jullie hebben gezet om TT te implementeren op school? Onder welke vorm zijn jullie gestart? (experiment, project, …) Welke wijzigingen zijn er intussen gebeurd?
            - In welke mate was er duidelijk wie met wie zou teamteachen en hoe het teamteachen vorm zou krijgen? Wie heeft dat zo gekozen/beslist en op welke basis?
            - Welke beslissingen zijn er genomen, welke 'euvels' zagen jullie (en hoe ben je daar mee omgegaan), welke opportuniteiten verwachtte je?
            - Welke begeleiding heb je eventueel al gekregen? Van wie? Op welke vlak?
            - Hoe hebben jullie ouders en leerlingen hierover geïnformeerd?
            - Wat waren de eerste reacties (in het team, bij ouders, bij de lln)?
            - Leefde TT bij de start in de héle school? Indien ja: hoe kwam dat? Indien nee: is dat belangrijk voor jullie (of niet)? Waarom?
        - Hebben jullie al overwogen om te stoppen met TT, waarom? En waarom dan toch doorgegaan? Wat heeft u overhaald?

- **Implicaties** (25 min)

    - Wat zijn positieve gevolgen van TT?
    - Wat zijn negatieve gevolgen van TT?
    - Zie je positieve of negatieve gevolgen voor bepaalde leerlingen individueel en/of leerlingengroep, -leraar/team, - school
        - Zie je bepaalde effecten[21] of gevolgen bij de leerlingen die les krijgen via TT? Alleen positieve of ook negatieve? Wat zeggen de leerlingen hier zelf over?
        - Welke impact heeft het TT op jullie als leerkracht(en)? Wat betekent het voor je, wat had je vooraf zo ingeschat, wat nuanceer je intussen, …
        - Wat betekent de ervaringen met TT voor jullie als school(team)? Wat loopt anders sinds TT?
        - Indien relevant: wat zijn gevolgen op eerder korte termijn (en blijven die ook op langere termijn behouden)? Welke effecten ervaar je pas na een langere tijd TT?
        - Hoe verklaren jullie bepaalde positieve/negatieve gevolgen? Wat is volgens jullie precies de oorzaak?

[21] Om er voor te zorgen dat respondenten een voldoende breed begrip hebben van wat we precies bedoelen met 'implicaties', gebruiken we ook de begrippen 'effect' en 'gevolgen'.

- IKZ: Volgen jullie de impact van TT op een bepaalde manier? Hoe is dat georganiseerd?
- Welke effecten (positief en/of negatief) had je vooraf verwacht en heb je tot nu toe nog niet ervaren? Waarom is dat zo volgens jullie?

Na eerste spontane reacties, leggen we input (categorieën implicaties) uit de literatuurstudie en focusgroepen voor aan de schoolleiding. Dit kan de input nog verrijken en maakt doorvragen meer mogelijk (bvb. 'waaruit leid je af dat lln meer leren tijdens TT?', 'Hoe zie je dat concreet?', …)

- **Randvoorwaarden:** (25 min) en interrelaties

<u>Wat zijn (rand)voorwaarden om goed aan TT te kunnen doen?</u>
• Wat helpt om de TT goed te doen? Wat vraagt dit van leraren, de kinderen op school (individueel en als groep), van de schoolleiding? (zowel tijdens de voorbereiding, uitvoering als reflectiefase)
• Wat vraagt TT van de leerlingen? Bij welke leerlingen werkt dit goed, bij welke moeilijker**?**
• Waar bots je op? Wat maakt het jullie als school of de leraren die TT, moeilijk om te TT? Wat zou je graag anders zien? Wat mis je? Wat is er nodig volgens jou om (nog) beter aan TT te doen?
• Op welke manier faciliteert de school/directie/... de TT? Zijn er bepaalde aanpassingen gedaan in het beleid en de schoolorganisatie omwille van teamteaching?
• Welke ondersteuning vind je wenselijk (vorm, frequentie,…)? Worden jullie begeleid? Door wie? Op welk vlak? Hoe wordt dit ervaren? Noodzakelijk? Welke aspecten? Wat is rol van zoco/directie/collega's?, …. ?
	• <u>Zijn er bepaalde randvoorwaarden die een invloed hebben op de manier waarop jullie TT aanpakken?</u>
	  • Wie met wie aan TT doet (samenstelling)?
	  • Hoe lang of hoe vaak je aan TT doet (duur?)
	  • Hoe TT vorm krijgt?
	• <u>Zijn er bepaalde randvoorwaarden die de effecten van de TT mee beïnvloeden</u>?
	  • Effecten voor leerlingen
	  • Effecten voor leraren
	  • Effecten voor de schoolorganisatie?

Na eerste spontane reacties, leggen we input (categorieën van randvoorwaarden) uit de literatuurstudie en focusgroepen voor aan het kernteam . Dit kan de input nog verrijken en maakt doorvragen meer mogelijk (bvb. 'waaruit leid je af dat lln meer leren tijdens TT?', 'Hoe zie je dat concreet?', …)	

Afrondende vragen rond interrelaties (5 min)

- Welke samenhang zie je in jouw praktijkervaring tussen implicaties en andere elementen in het schema?
- Heeft de reden waarom je gestart bent met TT een invloed op hoe TT vorm krijgt op jullie school?
- Is er een verband tussen bepaalde effecten (of verwachtte effecten) en de manier waarop jullie TT organiseren?
- Welke evolutie heeft TT op jullie school al doorgemaakt? Wat zijn daarbij de belangrijkste mijlpalen en achterliggende factoren?

- **Afsluiter** (5 min)

Wat raad je mensen aan die starten met TT?

Praktische afspraken maken over vervolgonderzoek: observaties + SR-interview met geselecteerde teamteachers + gesprekken met leerlingen (beeldopname: informed consent)

Bedankt voor jullie inbreng! We houden jullie op de hoogte van het verdere onderzoek.

C. Bijlagen

Bijlage a: Informed consent (toestemmingsformulier)

Bijlage b: Onderzoeksinfo

Toestemmingsformulier

SONO-onderzoek "Team teaching"

door
Mieke Meirsschaut en Ilse Ruys

Ondergetekende,

Naam: ……

Tewerkgesteld als ……..……..(functie)

In ……..……..……(organisatie/school)

Te ……..……..…… (plaats)

Telefoonnummer: ……

Email-adres: ……..……

verklaart door de onderzoekers voldoende op de hoogte te zijn gesteld over het opzet en de uitvoering van het onderzoek naar team teaching aan de Arteveldehogeschool in Gent in opdracht van het Steunpunt Onderwjisonderzoek van de Vlaamse Overheid.
Hij/zij verklaart vrijwillig deel te nemen en weet dat hij/zij de deelname op elk ogenblik, zonder opgave van redenen, kan beëindigen.
Hij/zij geeft hierbij ook de toelating aan de bovenvermelde projectmedewerkers om de ingezamelde gegevens (audio- en/of video-opname) te gebruiken in het kader van wetenschappelijk onderzoek op voorwaarde dat bij de archivering, verwerking en rapportering van de gegevens de vertrouwelijkheid en anonimiteit nauwgezet wordt gerespecteerd.
Tenslotte verklaart ondergetekende op de hoogte te zijn gebracht over zijn/haar recht om een samenvatting van de onderzoeksresultaten op te vragen.

Ik stem toe met mijn deelname:
O **Ja** O **Nee**

Handtekening: Datum:

Onderzoek naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs

Onderzoeksvragen

1. Wat zijn beweegredenen en randvoorwaarden op leerling-, leerkracht- en schoolniveau die in acht genomen worden om teamteaching in te zetten op Vlaamse basisscholen?

2. Wat zijn implicaties van teamteaching in termen van:

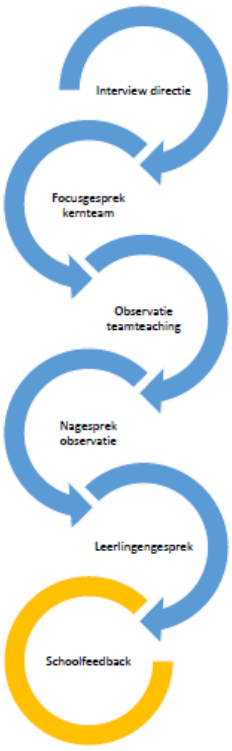
   - individuele leer- en ontwikkelingskansen van leerlingen,
   - de professionalisering van leraren in het licht van het professioneel continuüm, en
   - schoolontwikkeling of veranderingsmanagement?

3. Onder welke gesitueerde randvoorwaarden en beweegredenen leveren diverse teamteaching verschijningsvormen (on)gunstig gepercipieerde implicaties op voor leerlingen, leraren en de school als organisatie?

Meervoudige gevalsstudie

In 6 basisscholen bestuderen we een praktijk van teamteaching diepgaand: *Waarom starten scholen ermee, onder welke voorwaarden hebben ze kans op succes en wat zijn de gevolgen van teamteaching voor leraren, leerlingen en de school?*

Jullie zijn één van die 6 basisscholen! Wat betekent dat concreet?



1. Een interview met de schooldirectie (+-1,5 u), met nadruk op het proces van implementatie van team teaching op school

2. Een focusgesprek (+- 1,5 tot 2u) met enkele mensen die betrokken zijn bij teamteaching op jullie school (leraren, zorgcoördinator, beleidsondersteuner, ,...) om goed zicht te krijgen op de concrete teamteachingspraktijken op school

3. Een team van teamteachers aan het werk observeren + filmen (gedurende 2 lestijden) in de klas... (beeldmateriaal wordt enkel gebruikt voor het gesprek en wordt niet verder verspreid!)

4....en hierover in gesprek (2u) gaan met hen.

5. Een gesprek met 5 leerlingen uit de geobserveerde klasgroep (1u).

Meer weten?

www.steunpuntsono.be

Bijlage 4: Leidraad voor observatie en Video Stimulated Recall-interview

Observatie

- Doel: verzamelen van input van verschijningsvormen en implicaties van teamteaching onder vorm van beelden en woorden die ter bespreking voorliggen in het VSR-interview
- Timing: Gedurende twee opeenvolgende teamteachingslestijden
- Video-opname

Vooraf:

- Klaarzetten apparatuur op locatie van de school:
    - Camera: Eén van de onderzoekers hanteert de camera en neemt om gericht een ruim, algemeen beeld te krijgen van het lesgebeuren, met zowel de leraren als leerlingen in beeld in de mate van het mogelijke. De tweede onderzoeker neemt veldnota's in kijkwijzer (bijlage a).
    - Klaarzetten lokaal op locatie van de school: tafels in vierkant
    - Digi-voice-recorders (twee) verspreid over de tafels
    - Laptop voor verslag
    - Koffie/thee/water (school) en versnapering (onderzoekers)
    - Informed consents (zie bijlage b)
    - Materiaal: grote flap om TT in deze school in beeld te brengen (gebaseerd op vooraf ingestuurde overzichten), stiften, interviewleidraad, fiche contextinformatie (bijlage c), ingevuld pijlenschema (zie Meirsschaut & Ruys, 2017), blanco pijlenschema, stroomschema met info over onderzoek (zie bijlage d)

Instructies aan de leraren voor de observatie

- Korte kennismaking: onderzoekers stellen zichzelf voor.
- **Hoe gaan we te werk?** "We zullen twee lesmomenten meevolgen. We schrijven wat we zien en horen op en maken beeldopnames. Om alles goed te kunnen volgen zullen we ons af en toe verplaatsen. Na de observatie praten we met enkele leerlingen over teamteaching. Daarna trekken wij ons even terug in een aparte ruimte en bekijken al onze observaties en beelden en kiezen we een aantal momenten die we met jullie willen bespreken. Ondertussen komen de leraren (in opleiding) die jullie zullen vervangen langs om kennis te maken met jullie leerlingen. In de namiddag nemen zij jullie klasgroep over en kunnen wij met jullie in gesprek gaan over de teamteaching die we geobserveerd hebben."
- We hebben vooraf nog enkele dingen met jullie **te bespreken**:
    - Wat vertellen we de leerlingen over deze observatie? Bvb: "we onderzoeken hoe het is als leraren met twee (of drie of vier) samen lesgeven aan een groep

leerlingen, daarom hebben we ook aan jullie leraren gevraagd of we een les mogen meevolgen en er achteraf over praten met de leerlingen en leraren. We zullen eerst jullie les meevolgen, straks praten we graag met enkele leerlingen en vanmiddag spreken we ook met jullie leraren."

- Konden jullie de informed consents meegeven met de leerlingen en laten ondertekenen? (inzamelen)
- Met **welke 5 leerlingen** kunnen wij praten en **waar** kunnen wij dit gesprek voeren? We zoeken minstens één leerling met SOB of specifieke zorgnoden en één leerling met een versnelde ontwikkeling, graag zowel jongens als meisjes. Spreken we best in groep, per twee of elk apart?
- **Waar** kunnen wij ons straks even afzonderen om de observaties te verwerken en ons **gesprek voor te bereiden**?
- Wij zullen een aantal momenten kiezen om met jullie te bespreken, maar misschien merk je deze voormiddag ook wel iets dat je graag wil bespreken in het nagesprek. We zullen je dat na de observatie vragen.
- Even ruimte geven voor **mogelijke spanning**: Hoe is het voor jullie om geobserveerd en gefilmd te worden? Eventuele zorgen of vragen krijgen alle ruimte. Ze worden verzekerd dat de beeldopnames enkel gebruikt worden om (fragmenten ervan) samen te bekijken zo dadelijk en erover in gesprek te gaan. De beelden zullen niet gebruikt worden als goede voorbeelden (tenzij we daar uitdrukkelijk om vragen en alle deelnemers akkoord gaan).

Kijkwijzer

De onderzoekers hanteren een kijkwijzer tijdens de observatie om gericht te observeren en rapporteren (zie bijlage a)

Start van de observatie

De onderzoekers stellen zich kort voor en vertellen wat ze komen doen aan de leerlingen. Beide onderzoekers verspreiden zich over het lokaal en verplaatsen zich tijdens de observatie om zoveel mogelijk van de acties en interacties van leerlingen en leraren te zien, te noteren of op te nemen. Eén onderzoeker noteert op papier (zie kijkwijzer, bijlage a) de andere onderzoeker bestuurt de camera.

Bij het afronden van de observatie worden **leraren bevraagd**: zijn er bepaalde momenten in deze voorbije les die je straks graag wil bespreken?

De leraren kondigen aan met welke **leerlingen** de onderzoekers na de pauze graag willen praten. Enkel leerlingen voor wie een informed consent werd ingevuld en die zelf ook deelname zien zitten, komen in aanmerking voor het leerlingengesprek.

Verwerking van de observatie ter voorbereiding van het stimulated recall interview

Na de observatie en de leerlingengesprekken trekken de onderzoekers zich terug in een aparte ruimte. Ze bespreken a.h.v. de ingevulde kijkwijzers en de beeldfragmenten welke implicaties of aanzetten tot implicaties geobserveerd werden. Ze selecteren maximum 6 korte fragmenten en

bepalen een volgorde van bespreking. Hierbij wordt in de mate van het mogelijke gestreefd naar een evenwicht tussen positieve en negatieve implicaties. Voor elk fragment worden verdiepende vragen rond verschijningsvormen, beweegredenen en randvoorwaarden geformuleerd met aandacht voor de drie fasen 'voorbereiding, uitvoering, reflectie'.

Video Stimulated Recall Interview

- Doel: 'interactieve cognities' retrospectief oproepen bij de teamteachers en bijkomende contextinformatie verzamelen om diepgaand inzicht te krijgen in verschijningsvormen, beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties en hun interrelaties
- Aandacht voor de drie fasen 'voorbereiding-uitvoering-reflectie', met nadruk op ervaren implicaties op leerling- en leerkrachtniveau.
- Tijd: 2 lestijden, zo snel mogelijk volgend op de observatie
- Vervanging door studenten OKO en BNB van de klasleraren tijdens het VSR-interview indien nodig

Vooraf:

- Klaarzetten apparatuur op locatie van de school: digi-voice recorders, laptop voor verslag
- Informed consents invullen (tenzij al gebeurd in de focusgroep)
- Materiaal: fiche contextinformatie (bijlage c), blanco pijlenschema en ingevuld pijlenschema.
- Rustige ruimte voor gesprek: Belangrijk dat leraren zich op hun gemak voelen, dat de ruimte voor het gesprek voldoende rustig is, niet gestoord worden tijdens het gesprek…

Vragenprotocol:

- Ter **inleiding**: dit onderzoek kaders binnen het Steunpunt Onderwijsonderzoek (korte info onderzoek).
- **Hoe** gaan we nu in dit gesprek te werk: we hebben een aantal momenten geselecteerd waarover we graag met jullie willen praten. We zullen zo dadelijk fragment per fragment bekijken en erover praten. We zullen soms bijkomende vragen stellen om goed te begrijpen hoe het precies gaat.
- Enkele **afspraken**:
    - Dit gesprek wordt opgenomen (cf. geïnformeerde toestemming) omwille van dataverwerking.
    - Wat er gezegd wordt, wordt anoniem verwerkt en gerapporteerd.
    - Er zijn geen juiste of foute antwoorden, we zijn vooral benieuwd naar jullie ervaringen.
- We vinden het belangrijk de **context** van de klasobservatie goed te kunnen schetsen. Daarom overlopen we eerst nog enkele elementen (zie kijkwijzer, fiche context info zie bijlage c)
    - Hoeveel leerlingen in deze klasgroep hebben een verslag/gemotiveerd verslag?
    - Hoeveel leerlingen hebben specifieke onderwijsbehoeften (verhoogde zorg en meer)?
    - Wat is de aard van de specifieke onderwijsbehoeften in deze klasgroep?
    - Hebben jullie vaste afspraken over jullie samenwerking? Zo ja, welke? (overleg, klasafspraken, …)

- Welk leergebied en welke leerdoelen kwamen in deze les vooral aan bod?

Vooraleer we naar de observaties en fragmenten kijken, willen we het graag met jullie hebben over: **waarom doen jullie aan teamteaching?**

- Start VSR-interview: We bekijken en bespreken een eerste **oefen-fragment**. **Vertel maar wat je ziet of denk maar luidop na.**
  (Onderzoekers en leraren bekijken één voor één de vijf geselecteerde fragmenten. De leraren worden gevraagd telkens hun interpretatie van het fragment te geven door luidop te denken en praten over wat ze zien.) Richtinggevende vragen zijn:
  - Wat zie je in dit fragment? Waar denk je aan bij dit fragment? (eerst spontaan reageren)
  - Merk je (in dit fragment) positieve of negatieve effecten/gevolgen van teamteaching op? Zo ja, welke? Voor de leerling? Voor de leerkracht?
  - Komt dit gevolg/effect éénmalig/vaak voor? Is dit beperkt voor deze leerling/leerkracht of geldt het voor meerdere leerlingen/leraren?
  - Hangt dit gevolg/effect met een ander element samen? Bv. samen met de verschijningsvorm (model, rollen, groeperingsvorm leerlingen, …), met beweegredenen, met randvoorwaarden? Zo ja, welke? Hangt dit gevolg samen met de voorbereiding, uitvoering, reflectie?

Alle fragmenten worden opeenvolgend bekeken en besproken.

Afsluitende vragen:

- In welke mate zijn deze fragmenten een typisch beeld van hoe teamteaching er bij jullie uitziet?
- Zijn er nog andere gevolgen van teamteaching die we vandaag niet gezien of besproken hebben? Zo ja, welke?
- Heeft jullie teamteaching ook gevolgen voor jullie collega's, voor het onderwijs op jullie school? (implicaties schoolniveau)

Afsluitend: Hoe was het voor jullie om deze observatie met interview mee te maken?

Bedankt voor jullie inbreng! We houden jullie op de hoogte van de resultaten en rapportage van het onderzoek. Hebben jullie nog vragen?

Bijlagen

Bijlage a: kijkwijzer observatie

Bijlage b: informed consent

Bijlage c: fiche contextinformatie

Bijlage d: stroomschema onderzoek

Kijkwijzer observatie teamteaching

Afkorting namen van leerkrachten:

Tijd (/15min)	Notities	CODES
		Observatie-, coachings-, -ondersteunings-, sequentieel-, parallel -, hoekenwerk-, interactief model Rolverdeling: Groeperingsvorm: Klasopstelling (schets) **Implicaties voor leerlingen** + Kwaliteitsvollere leerervaringen, het zorgt voor een bredere basiszorg + Beter aansluiting vinden bij het lesgebeuren (door verschillende leerkrachtstijlen en perspectieven) + Leerlingen begrijpen de les beter door verschillende manieren van 'uitleg' + Leerlingen vinden vaker een leerkracht waar ze zich goed bij voelen + Leerlingen leren meer en sneller + Impact op leerresultaten (lezen, rekenen, motorische competenties,...) + Verhoogde betrokkenheid, motivatie en beter gedrag + Leerlingen groeien op sociaal-emotioneel vlak + Leerlingen worden zelfstandiger + Leerlingen krijgen een model van samenwerking te zien + Betere transfer, generalisatie en overgang (continuïteit in leerervaringen) + Door zorg in de klas is er meer continuïteit in instructie en transfer van leerstrategieën + Meer kansen tot interactie en individuele begeleiding + Leerlingen worden sneller geholpen + Leerlingen krijgen meer oefenkansen - Leerlingen worden soms te snel geholpen, wat hun zelfstandigheid kan beperken - Sterkere leerlingen krijgen minder ondersteuning + Onderwijsbehoeften van leerlingen beter ingevuld + Leerkrachten leren hun leerlingen en hun noden beter kennen + Leerkrachten kunnen meer en beter differentiëren + Inclusie (erbij horen) + Zorg in de klas (ipv uit de klas) werkt minder stigmatiserend – Verwarring over tot welke leerkracht leerlingen zich moeten richten – Teveel achtergrondlawaai in de klas is voor bepaalde leerlingen storend **Implicaties voor leerkrachten** + Professionele groei van leerkrachten: vaardigheden, kennis, inzicht, opvattingen, gedrag, self-efficacy + Leerkrachten leren van elkaar + De combinatie van talenten en expertises werkt versterkend; 1 + 1 > 2 + Leerkrachten voelen zich zekerder door de verantwoordelijkheid te delen + Kwaliteitsverbetering van de lessen + Gevoel van ondersteuning (persoonlijk en professioneel) + Leerkrachten staan met meer goesting en passie voor de klas + Leerkrachten zijn elkaars stand-in op moeilijke momenten + Leerkrachten delen de werklast - Een negatieve collega kan zijn collega 'besmetten' met negativiteit + Toename in reflectieve dialoog + Leerkrachten leren door samen te reflecteren over hun lespraktijk, de samenwerking, hun visie op onderwijs + Leerkrachten praten meer en grondiger over hun lespraktijk + Groei in de samenwerkingsrelatie – Twijfel (bij studenteraren) over capaciteiten om alleen voor de klas te staan – Verlies van identiteit, individualiteit en autonomie om alleen beslissingen te nemen of keuzes te maken – Spanningen tussen teamteachingspartners – Toenemende tijdsinvestering – Zeer intens om steeds met een collega voor de klas te staan – Bij deeltijds teamteachen staat één leerkracht soms alleen voor een extra grote klasgroep **Randvoorwaarden** – Professionalisering en ondersteuning – Vrij kiezen voor teamteaching – Een professionele klik tussen teamteachers – Communicatie en reflectie over visie en lespraktijk – Werken aan en in evenwaardigheid – Tijd om te plannen en te overleggen – Continuïteit in de samenwerking – Infrastructuur – De leerlingen in de groep – In dialoog met ouders en leerlingen – Samen successen vieren

Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2017). Teamteaching: casestudies, Gent: steunpunt onderwijsonderzoek.

Toestemmingsformulier

SONO-onderzoek "Team teaching"

door
Mieke Meirsschaut en Ilse Ruys

Ondergetekende,

Naam: ……

Tewerkgesteld als ……..……..(functie)

In ……..……..…(organisatie/school)

Te ……..…… (plaats)

Telefoonnummer: ……

Email-adres: ……..……

verklaart door de onderzoekers voldoende op de hoogte te zijn gesteld over het opzet en de uitvoering van het onderzoek naar team teaching aan de Arteveldehogeschool in Gent in opdracht van het Steunpunt Onderwjisonderzoek van de Vlaamse Overheid.
Hij/zij verklaart vrijwillig deel te nemen en weet dat hij/zij de deelname op elk ogenblik, zonder opgave van redenen, kan beëindigen.
Hij/zij geeft hierbij ook de toelating aan de bovenvermelde projectmedewerkers om de ingezamelde gegevens (audio- en/of video-opname) te gebruiken in het kader van wetenschappelijk onderzoek op voorwaarde dat bij de archivering, verwerking en rapportering van de gegevens de vertrouwelijkheid en anonimiteit nauwgezet wordt gerespecteerd.
Tenslotte verklaart ondergetekende op de hoogte te zijn gebracht over zijn/haar recht om een samenvatting van de onderzoeksresultaten op te vragen.

Ik stem toe met mijn deelname:
O **Ja** O **Nee**

Handtekening: Datum:

Observatie teamteaching: context van de observatie

Over het TT-team

naam	functie	M/V	Kleuter/ lager	Onderwijs-ervaring	Aantal jaren samen TT	Voltijds/aantal uren deeltijds	opmerkingen

Hebben jullie vaste afspraken over de samenwerking? Welke (overleg, klasafspraken, ...)

Over de klasgroep op moment van observatie

Klasgroep of leeftijdsgroep(en)	
Aantal leerlingen	
Aantal jongens/aantal meisjes	
Aantal leerlingen met gemotiveerd verslag/verslag	
Aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	
Aard van de specifieke onderwijsbehoeften (verhoogde zorg en meer)	

Over de les en klassituatie

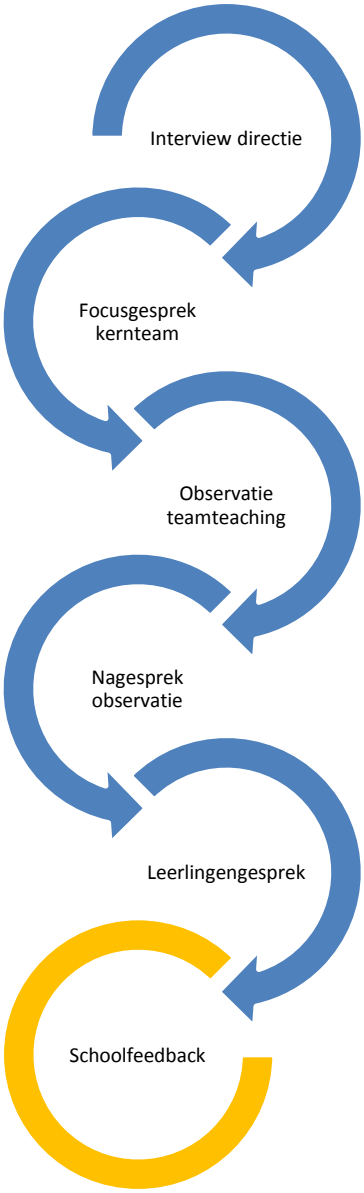
leergebied	
lesdoelen	
Beknopte omschrijving van de infrastructuur	

Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2017). Teamteaching: casestudies, Gent: steunpunt onderwijsonderzoek.

Deelname aan onderzoek naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs

In 6 basisscholen bestuderen we een praktijk van teamteaching diepgaand: *Waarom starten scholen ermee, onder welke voorwaarden hebben ze kans op succes en wat zijn de gevolgen van teamteaching voor leraren, leerlingen en de school?*

Jullie zijn één van die 6 basisscholen! Wat betekent dat concreet?



1. Een interview met de schooldirectie (+-1,5 u), met nadruk op het proces van implementatie van team teaching op school

2. Een focusgesprek (+- 1,5 tot 2u) met enkele mensen die betrokken zijn bij teamteaching op jullie school (leraren, zorgcoördinator, beleidsondersteuner, ,…) om goed zicht te krijgen op de concrete teamteachingspraktijken op school

3. Een team van teamteachers aan het werk observeren + filmen (gedurende 2 lestijden) in de klas… (beeldmateriaal wordt enkel gebruikt voor het gesprek en wordt niet verder verspreid!)

4….en hierover in gesprek (2u) gaan met hen.

5. Een gesprek met 5 leerlingen uit de geobserveerde klasgroep (1u).

Bovenstaande acties kunnen plaatsvinden tussen november 2017 en maart 2018, na afstemming met de agenda's van de scholen en de onderzoekers. Van zodra dit klaar is, ontvangt uw school een feedbackrapport.

Op basis van het onderzoek worden beleidsaanbevelingen aan het Departement Onderwijs bezorgd.

Bijlage 5: leidraad voor het leerlingengesprek

Vooraf:

- Informed consent bij ouders (bijlage a); beschikbaar in het Nederlands - Engels – Arabisch – Albanees – Slovaaks – Turks – Bulgaars, afgestemd op de leerlingenpopulaties van de scholen betrokken in het onderzoek.
- Tolk contacteren waar nodig en mogelijk
- Met de school afstemmen over lokaal waar gesprek kan doorgaan (liefst vertrouwde ruimte voor de kinderen)
- Materiaal voorbereiden (nabouwen van klas in duplo)
- We spreken van 'juffen' in deze leidraad, maar passen het taalgebruik aan de context aan (meester + juf, meesters, …)
- Wie: 5 leerlingen uit één zelfde TT-klas (waarvan minstens één leerling met SOB of specifieke zorgnoden, één leerling met een eerder versnelde ontwikkeling, zowel jongens als meisjes),
- Doel: zicht krijgen op perspectief van leerlingen op verschijningsvormen en implicaties op leerlingniveau (eventueel op leraarniveau, schoolniveau)

Kleuters

Opzet:

- Bij jongste kls (JK): gesprek twee deelgroepjes van 2-3 kleuters
- Bij oudste kls (OK): groepsgesprek met 5 kls tegelijk

Benodigdheden:

- Geluidsopnameapparatuur
- Visueel ondersteunende middelen: emotieprenten, prenten implicaties, doos met stellingen en aanvulzinnen, duplo + plattegrond van klas, blanco blaadjes met dikke duimen voor juffen + dikke duimen post-its voor leerlingen

Gespreksleidraad

1. Aanvang van het gesprek
    - Vertrouwen creëren: "ik ben… " voorstellen van aanwezigen (1 onderzoeker + eventueel tolk) + "wie ben jij?" incl. small-talk om kleuters op het gemak te stellen
    - Informeren: kort uitleggen in eenvoudige woorden wat de bedoeling is van het gesprek
        - Ik wil met jou spreken over hoe het is om meer dan één juf in de klas te hebben

- We vragen ook aan de juffen zelf hoe het is, maar ik vind het belangrijk dat we ook horen van de kinderen hoe zij dat vinden
- Je mag alles vertellen wat je wil, er zijn geen goede of foute antwoorden

2. Vragen
    - Je hebt 2 of 3 juffen/meesters in de klas.
        - Welk gevoel heb je daar bij? Kies maar een prent die past bij je gevoel (emotieprent kiezen).
        - Waarom vind je het (niet zo) leuk om meer dan één juf in de klas te hebben? Hoe komt dat?
        - Denk je dat andere kinderen in de klas hetzelfde voelen (enkel OK)?
        - Is het beter om meer dan één juf te hebben in de klas volgens jou of niet? Waarom?
        - Is het soms moeilijk om meer dan één juf te hebben? Wanneer is dat? Waarom is het dan moeilijk?
        - Is er iets dat je graag zou veranderen bij jou in de klas? Zo ja, wat?

    - **JK:** Ik heb een aantal prenten meegebracht. We gaan ze één voor één bekijken en jij mag er iets bij vertellen over jouw klas.
        - Kijk, dit is ook een klas met twee juffen. De kinderen vinden het fijn dat er altijd een juf is die tijd heeft om hen te helpen of met hen te praten
        Is dat bij jou in de klas ook zo? Zou dat anders zijn als je maar één juf had? Als jij met een juf wil praten, bij welke juf ga je dan? Waarom?
        - Deze jongen zegt dat hij meer bijleert omdat hij twee juffen heeft
        Leer jij ook meer bij omdat je twee juffen hebt? Vertel eens waarom je dat denkt?
        - Dit meisje vindt dat er soms veel lawaai in de klas is omdat er veel kinderen samen zijn.
        Is dat in jouw klas ook zo? Vind je dat moeilijk? Denk je dat andere kinderen daar (ook) last van hebben? Wat zouden we kunnen doen om het lawaai te verminderen? Waar kan je wel rust vinden in de klas?
        - Deze juffen hebben elk iets waar ze goed in zijn en elk hun eigen manier van werken en dat is leuk!
        Wat doet juf X anders dan juf Y?
        Verdelen ze soms de taken in de klas onder elkaar?
        - Sommige juffen kunnen elkaar goed helpen als ze samenwerken: ze kunnen samen meer dan alleen
        Is dat in jouw klas ook zo? Hoe zie je dat?
        Hebben de juffen het soms eens moeilijk om samen te werken? Kan je vertellen hoe je dat ziet?
        - Gebeurt het soms dat je iets wil vragen, maar dat je niet goed weet aan welke juf je het moet vragen?
        Heb je dat ook al eens gehad? Wanneer? Vertel eens… Hoe weet je waar welke juf is in de klas?
        - Als één van beide juffen ziek is, is het moeilijk omdat er maar één juf is.
        Als er een juf ziek is, hoe gaat het dan in jullie klas? Blijft er dan maar één juf over of hoe lost de andere juf het op?

- **OK:** In deze doos zitten er strookjes. Daarop staan nog een paar vragen voor jullie. Elk om beurt mag je er ééntje uitkiezen, ik zal de vraag voorlezen en dan mogen jullie antwoord geven. (doos met stellingen en aanvulzinnen; de kls antwoorden elk apart of in interactie met elkaar; de onderzoeker vraagt door waar nodig):
    - Met meerdere juffen in de klas kan je beter leren. *Ja/neen. Waarom is dat zo?*
    - Met meerdere juffen in de klas voelen kinderen zich beter in de klas. *Ja/neen. Waarom is dat zo?*
    - Er is soms veel lawaai in de klas en dat is moeilijk. Ja/neen. *Waarom is dat zo?*
    - Met meerdere juffen in de klas is het altijd leuker. *Ja/neen*. *Waarom is dat zo?*
    - Volgend schooljaar wil ik het liefst maar één juf hebben. Ja/neen. *Waarom is dat zo?*
    - Juffen kunnen elkaar goed helpen als ze samenwerken: ze kunnen samen meer dan alleen. Ja/neen. *Waarom is dat zo?*
    - Ons klaslokaal is goed om te werken met twee juffen en een grote klasgroep. Ja/neen. *Waarom is dat zo?*
    - Het is soms moeilijk om te weten bij welke leerkracht ik iets moet vragen. Ja/neen. *Waarom is dat zo?*
    - Als je twee juffen hebt, dan is er altijd wel een juf die tijd heeft om je te helpen of met je te praten. Ja/neen. Waarom is dat zo?
    - Als één van beide juffen ziek is, dan… (vul maar aan)
    - Ik denk dat we in onze klas meer dan één juf hebben omdat… (vul maar aan)
    - Toen ik vroeger in de klas zat met maar één juf, was het … (vul maar aan) (indien van toepassing)

- **OK:** We hebben jullie klas nagetekend. Zie je hier de [hoek], de … hoek,…?
  Hier zijn juf X en juf Y (duploventjes). Zouden jullie eens kunnen naspelen hoe dat gaat bij jullie, zo met twee juffen?
  Bijvoorbeeld:
    - In de kring bij het begin van de dag?
    - Als jullie spelen in de hoeken
    - Bij de turnles
    - Als er een juf ziek is…
    - Een leuk moment
    - Een minder leuk moment

3. Afsluiter van het gesprek: dikke duimen geven

We hebben nog een laatste vraag/opdracht voor jullie. Als je zo meteen teruggaat naar de klas, mag je aan de juffen een dikke duim geven. Waarom verdienen ze volgens jou een dikke duim? Zal ik dat er voor hen opschrijven? (blancoblaadje met dikke duim)

Jij krijgt van mij ook nog een dikke duim, omdat je zo veel hebt verteld bij de vragen die we stelden (duim-post-its). Dankjewel!

Leerlingen lagere school

Opzet: gesprek in groep (5 leerlingen)

Benodigdheden:

- Geluidsopnameapparatuur
- Visueel ondersteunende middelen: stellingenbox, duplo

Gespreksleidraad

1. Aanvang van het gesprek
    - Vertrouwen creëren: “ik ben… “ voorstellen van aanwezigen (1 onderzoeker + eventueel tolk) + “wie ben jij?” incl. small-talk om kinderen op het gemak te stellen
    - Informeren: kort uitleggen in eenvoudige woorden wat de bedoeling is van het gesprek
        - Ik wil met jou spreken over hoe het is om meer dan één juf in de klas te hebben
        - We vragen ook aan de juffen zelf hoe het is, maar ik vind het belangrijk dat we ook horen van de kinderen hoe zij dat vinden
        - Je mag alles vertellen wat je wil, er zijn geen goede of foute antwoorden

2. Vragen
    - Je hebt 2 of 3 juffen/meesters in de klas.
        - Welk gevoel heb je daar bij? (optioneel: Kies maar een prent die past bij je gevoel; emotieprenten)
        - Waarom vind je het (niet zo) leuk om meer dan één juf in de klas te hebben? Hoe komt dat?
        - Denk je dat andere kinderen in de klas hetzelfde voelen (enkel OK)?
        - Is het beter om meer dan één juf te hebben in de klas volgens jou of niet? Waarom?
        - Is het soms moeilijk om meer dan één juf te hebben? Wanneer is dat? Waarom is het dan moeilijk?
        - Is er iets dat je graag zou veranderen bij jou in de klas? Zo ja, wat?

    - In deze doos zitten er strookjes. Daarop staan nog een paar vragen voor jullie. Elk om beurt mag je er ééntje uitkiezen, ik zal de vraag voorlezen en dan mogen jullie antwoord geven. (doos met stellingen en aanvulzinnen; de kls antwoorden elk apart of in interactie met elkaar; de onderzoeker vraagt door waar nodig):
    - Bij een individueel leerlingengesprek: de leerling trekt zelf een strookje uit de box, leest en beantwoordt; de onderzoeker vraagt door waar nodig.

        - Met meerdere juffen in de klas kan je beter leren. *Ja/neen. Waarom is dat zo?*
        - Met meerdere juffen in de klas voelen kinderen zich beter in de klas. *Ja/neen. Waarom is dat zo?*
        - Er is soms veel lawaai in de klas en dat is moeilijk. Ja/neen. *Waarom is dat zo?*
        - Met meerdere juffen in de klas is het altijd leuker. *Ja/neen*. *Waarom is dat zo?*

- Volgend schooljaar wil ik het liefst maar één juf hebben. Ja/neen. *Waarom is dat zo?*
- Juffen kunnen elkaar goed helpen als ze samenwerken: ze kunnen samen meer dan alleen. Ja/neen. *Waarom is dat zo?*
- Ons klaslokaal is goed om te werken met twee juffen en een grote klasgroep. Ja/neen. *Waarom is dat zo?*
- Het is soms moeilijk om te weten bij welke leerkracht ik iets moet vragen. Ja/neen. *Waarom is dat zo?*
- Als je twee juffen hebt, dan is er altijd wel een juf die tijd heeft om je te helpen of met je te praten. Ja/neen. Waarom is dat zo?
- Als één van beide juffen ziek is, dan… (vul maar aan)
- Ik denk dat we in onze klas meer dan één juf hebben omdat… (vul maar aan)
- Toen ik vroeger in de klas zat met maar één juf, was het … (vul maar aan) (indien van toepassing)

- We hebben jullie klas nagetekend. Zie je hier … en …?
  Hier zijn leerkracht X en leerkracht Y (of meer indien van toepassing; duplo of legoventjes). Zouden jullie kort kunnen naspelen hoe dat gaat bij jullie, zo met méér dan één leerkracht in de klas?
  Bijvoorbeeld:
  - Bij het begin of einde van de dag?
  - Als jullie een les rekenen hebben
  - Bij de turnles
  - Als er een juf ziek is…
  - Een leuk moment
  - Een minder leuk moment

3. Afsluiter van het gesprek: dikke duimen geven

We hebben nog een laatste vraag/opdracht voor jullie. Als je zo meteen teruggaat naar de klas, mag je, als je dat wil, aan de juffen een duim geven. Waarom verdienen ze volgens jou een dikke duim? Schrijf maar op (blancoblaadje met dikke duim). Je mag het ook vertellen en dan schrijven wij het er op als dat gemakkelijker is.

Jij krijgt van mij ook nog een dikke duim, omdat je zo veel hebt verteld bij de vragen die we stelden (duim-post-its). Dankjewel!

Bijlage: informed consent

Beste ouders,

Wij zijn Mieke Meirsschaut en Ilse Ruys van de Arteveldehogeschool in Gent. In opdracht van het Departement Onderwijs (Steunpunt Onderwijsonderzoek) doen we **onderzoek naar teamteaching** in Vlaamse basisscholen.



Ook in **de klas van uw kind** geven meerdere leraren tegelijkertijd les. Daarom zijn zij een interessant voorbeeld voor ons onderzoek. We komen spreken met de directie en leraren, maar willen graag ook van 5 kinderen horen hoe het voor hen is om meerdere leraren in de klas te hebben. We spreken de kinderen in kleine groep en/of individueel, afhankelijk van hun leeftijd.

Via deze weg vragen we uw **toestemming** om uw kind te bevragen over zijn/haar ervaringen. Dit **gesprek** is gepland op maandag 27 november 2017. We voorzien waar nodig een tolk (Turks). De gegevens worden anoniem en vertrouwelijk verwerkt achteraf. [22]

Toestemmingsformulier

Ik, …… *(naam ouder)* geef

WEL / GEEN toestemming *(schrappen wat niet past)*

aan Mieke Meirsschaut en Ilse Ruys als onderzoekers van teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs in opdracht van het Departement Onderwijs (Steunpunt Onderwijsonderzoek) om mijn zoon/dochter *(schrappen wat niet past)*, ……*(naam kind)* uit …… *(klas)* van Vrije Basisschool Klimrek in Gent, te spreken over zijn/haar ervaringen met teamteaching in de klas.

Handtekening: Datum:

Gelieve dit document terug te bezorgen aan de klasleerkracht.
Hartelijk dank alvast voor uw reactie!

[22] *Wil u vooraf graag meer weten over het onderzoek of over het gesprek met uw kind, bel dan gerust naar Mieke Meirsschaut op het nummer 09/234 84 24.*

Bijlage 6: codeboek meervoudige gevalsstudie

Dit codeboek werd opgemaakt op basis van de resultaten van de literatuurstudie (Meirsschaut & Ruys, 2017) en van de focusgroepen waarover gerapporteerd werd in 'Teamteaching: samen onderwijs. Een leidraad voor de praktijk' (Meirsschaut & Ruys, 2018) en vormde de basis voor het coderen van de gegevens die verzameld werden in de meervoudige gevalsstudie. Tijdens het coderen was er mogelijkheid om bepaalde codes toe te voegen of bij te stellen (= groene tekst). Codes die niet bruikbaar bleken voor het coderen van de meervoudige gevalsstudie staan ~~doorstreept~~.

Conceptualisering (van teamteaching en co-teaching)

Voorbereiden – uitvoeren – reflecteren (nadruk op samenwerking in drie fasen)

Historiek van TT op school

Visie

Memorabele quotes

A Verschijningsvormen van teamteaching

A1 observatiemodel
~~A2 coachingsmodel~~
A3 ondersteuningsmodel
A4 sequentieel model
A5 parallel model
A6 hoekenwerk model
A7 interactief model
Mix modellen, rollen en groeperingen van lln maximaal en doelgericht
Samenstelling van het team teamteachers
Deeltijds TT (duurtijd)
Voltijds TT (duurtijd)
Co-teaching
Groeperingsvormen

B Implicaties van teamteaching voor leerlingen

B1 Kwaliteitsvollere leerervaringen, het zorgt voor een bredere basiszorg
B2 Beter aansluiting vinden bij het lesgebeuren (door verschillende leerkrachtstijlen en perspectieven)

B2a Leerlingen begrijpen de les beter door verschillende manieren van 'uitleg'
B2b Leerlingen vinden vaker een leerkracht waar ze zich goed bij voelen
B3 Leerlingen leren meer en sneller
B4 Impact op leerresultaten (lezen, rekenen, motorische competenties,…)
B5 Verhoogde betrokkenheid, motivatie en beter gedrag
B5a Leerlingen groeien op sociaal-emotioneel vlak
B5b Leerlingen worden zelfstandiger
B5c Leerlingen krijgen een model van samenwerking te zien
B5d Leerlingen leren kiezen
B6 Betere transfer, generalisatie en overgang (continuïteit in leerervaringen)
B6a Door zorg in de klas is er meer continuïteit in instructie en transfer van leerstrategieën
B7 Meer kansen tot interactie en individuele begeleiding
B7a Leerlingen worden sneller geholpen
B7b Leerlingen krijgen meer oefenkansen
B7c Leerlingen worden soms te snel geholpen, wat hun zelfstandigheid kan beperken
B7d Sterkere leerlingen krijgen minder ondersteuning
B7e Leerlingen krijgen meer bevestiging
B8 Onderwijsbehoeften van leerlingen beter ingevuld
B8a Leraren leren hun leerlingen en hun noden beter kennen
B8b Leraren kunnen meer en beter differentiëren
B9 Inclusie (erbij horen)
B9a Zorg in de klas (ipv uit de klas) werkt minder stigmatiserend
B10 Verwarring over tot welke leerkracht leerlingen zich moeten richten
B11 Teveel achtergrondlawaai in de klas is voor bepaalde leerlingen storend;
B12 Drukte, chaos, overzicht kwijt zijn

C Implicaties van teamteaching voor leraren

C1 Professionele groei van leraren: vaardigheden, kennis, inzicht, opvattingen, gedrag, self-efficacy
C1a Leraren leren van elkaar
C1b De combinatie van talenten en expertises werkt versterkend; 1 + 1 > 2
C1C Leraren voelen zich zekerder door de verantwoordelijkheid te delen
C2 Kwaliteitsverbetering van de lessen
C3 Gevoel van ondersteuning (persoonlijk en professioneel)
C3a Leraren staan met meer goesting en passie voor de klas
C3b Leraren zijn elkaars stand-in op moeilijke momenten
C3c Leraren delen de werklast
C3d negatieve collega kan zijn collega 'besmetten' met negativiteit
C4 Toename in reflectieve dialoog
C4a Leraren leren door samen te reflecteren over hun lespraktijk, de samenwerking, hun visie op onderwijs
C4b Leraren praten meer en grondiger over hun lespraktijk
C5 Groei in de samenwerkingsrelatie
C6 Twijfel (bij studentleraren) over capaciteiten om alleen voor de klas te staan
C7 Verlies van identiteit, individualiteit en autonomie om alleen beslissingen te nemen of keuzes te maken

C8 Spanningen tussen teamteachingspartners
C9 tijdsinvestering
C10 Zeer intens om steeds met een collega voor de klas te staan
C11 Bij deeltijds teamteachen staat één leerkracht soms alleen voor een extra grote klasgroep
C12 Meer mogelijkheden om contact te leggen met ouders

D Implicaties van teamteaching voor de school als organisatie
D1 School wordt lerende gemeenschap
    D1a Ervaringen delen over teamteaching binnen het team heeft een olievlekeffect
D2 Verhoogde betrokkenheid van leraren op de school als organisatie
D3 Verhoogde betrokkenheid van ouders op school

E Randvoorwaarden
E1 Professionalisering en ondersteuning: vorming, literatuur, uitwisselmomenten, praktijkvoorbeelden, praktische hulp
E2 Vrij kiezen voor teamteaching: elk op eigen tempo, praten over drempels
E3 Een professionele klik tussen teamteachers: willen samenwerken, wederzijdse flexibiliteit, complementariteit waar mogelijk
E4 Communicatie en reflectie over visie en lespraktijk
E5 Werken aan en in evenwaardigheid: openheid, vertrouwen en respect; wisselen in rollen en taakverdeling
E6 Tijd om te plannen en te overleggen: wat wordt wanneer besproken, en hoe kan de school hierin ondersteunend zijn?
E7 Continuïteit in de samenwerking: voldoende lange termijn en niet te versnipperd
E8 Infrastructuur die verandering in klasopstelling toelaat
E9 De leerlingen in de groep: noden van kinderen, groepssamenstelling en mate van zelfstandigheid
E10 In dialoog met ouders en leerlingen: praten over het waarom en hoe van teamteaching
E11 Samen successen vieren: dit is wat mij blijk maakt…, hier zijn we fier op…; administrative support
E12 Gedeeld leiderschap en zelfsturende teams

F Beweegredenen
F1 om leerlingen beter te kunnen begeleiden
    F1a om in een context van toenemende diversiteit, beter te kunnen inspelen op wat leerlingen (met specifieke onderwijsbehoeften) nodig hebben
    F1b om zorg in de klas te kunnen bieden ipv uit de klas
F2 om leraren sterker te maken in het begeleiden van hun leerlingen
    F2a om verantwoordelijkheden te delen en zo de draagkracht van leraren te verhogen
    F2b om expertises te combineren
    F2c om te leren van elkaar
F3 omdat TT sterk leeft in onderwijs en scholen willen verkennen of het ook iets voor hen is
F4 om het lesgeven in grote klasgroepen (door een toenemend lestijdenpakket maar onvoldoende lokalen om groepen te splitsen) haalbaar te maken
F5 om de overgang van de lerarenopleiding naar de klaspraktijk te verbeteren
~~F6 om voldoende geschikte stageplaatsen en opgeleide mentoren te vinden~~
~~F7 om leerkrachten zonder mandaat godsdienst te kunnen inzetten in het Katholiek onderwijs~~

~~F8 om een geïntegreerde curriculumhervorming te ondersteunen~~
~~F9 om continuïteit te garanderen voor leerlingen bij ziekte of afwezigheid van een leerkracht~~
F10 stoppen met TT

G Relaties tussen randvoorwaarden en verschijningsvormen

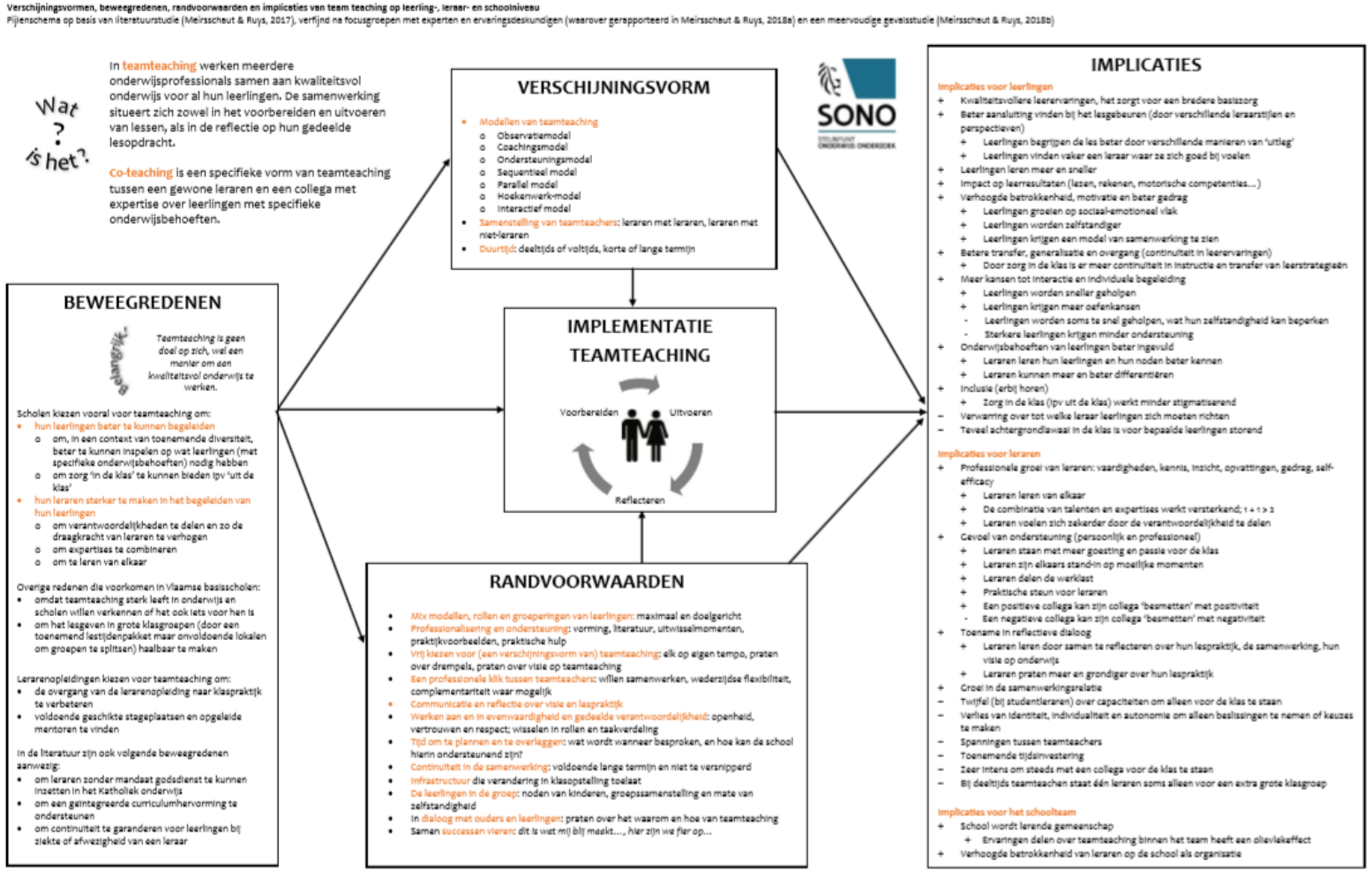
E9 lln in de groep * A verschijningsvorm
E4 communicatie en reflectie over visie en lespraktijk * A verschijningsvorm
E9 leerlingen in de groep * A verschijningsvorm
E8 infrastructuur * A verschijningsvorm
E3 professionele klik * A verschijningsvorm
E2 Vrij kiezen voor teamteaching * A verschijningsvorm
B7 meer kansen tot interactie en begeleiding * A verschijningsvorm

H Relaties tussen randvoorwaarden en implicaties

E9 lln in de groep * B11 achtergrondlawaai
E8 infrastructuur * B8a lkn kennen hun leerlingen
E4 communicatie en reflectie * C8 Spanningen tussen TTers
E3 professionele klik * E7 continuiteit * C2 kwaliteitsverbetering lessen
E3 professionele klik * C8 Spanningen tussen TTers
E7 continuiteit * C9 toenemende tijdsinvestering
E4 communicatie en reflectie * C9 Toenemende tijdsinvestering
E9 leerlingen in de groep * C9 tijdsinvestering
E4 communicatie en reflectie * E5 evenwaardigheid * C9 tijdsinvestering
E1 professionalisering en ondersteuning * C8 spanningen tussen TTErs
E5 werken aan en in evenwaardigheid * C8 Spanningen tussen teamteaching
E5 werken aan in evenwaardigheid * C7 Verlies van identiteit, individualiteit, autonomie
E3 professionele klik * C7 Verlies van identiteit, autonomie
E3 professionele klik * C3c lkn delen de werklast
E3 professionele klik * C3a Lkn staan met meer goesting
E4 Communicatie en reflectie * C3 Gevoel van ondersteuning
E3 professionele klik * C3 gevoel van ondersteuning
E5 Evenwaardigheid * C1c Lkn voelen zich zekerder
E4 communicatie en reflectie over visie * C1 professionele groei van lkn
E7 continuïteit in de samenwerking * C1 Professionele groei van leraren
E3 professionele klik * C1 Professionele groei lkn
E3 professionele klik * C implicaties voor leraren
E8 infrastructuur * B8a Lkn leren hun lln en noden beter kennen
E7 continuiteit * B8a Lkn leren hun lln en noden beter kennen
E4 Communicatie en reflectie * B8a Lkn leren hun lln en noden beter kennen
E4 communicatie en reflectie * B8 onderwijsbehoeften van lln beter ingevuld
E8 infrastructuur * B8 Onderwijsbehoeften lln beter ingevuld
E7 continuïteit * B8 Onderwijsbehoeften beter ingevuld
E5 Werken aan en in evenwaardigheid * B8 Onderwijsbehoeften beter ingevuld
E9 lln in de groep * B7 Meer kansen tot interactie en begeleiding
E8 infrastructuur * B11 achtergrondlawaai
E3 professionele klik * B1 kwaliteitsvollere leerervaringen

E9 lln in de groep * B implicaties voor lln
E5 Werken aan in evenwaardigheid * B implicaties voor lln
E3 professionele klik * B implicaties voor lln
E7 continuiteit in de samenwerking * B implicaties lln * C Implicaties lkn

Bijlage 7: Aangepast pijlenschema



Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2017). *Teamteaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur.* Eindrapport literatuurstudie. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018a). *Teamteaching: samen onderweg. Een leidraad voor de praktijk.* Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018b). *Teamteaching: beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties voor leerlingen, leraren en hun school. Onderzoeksrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse Basisonderwijs.* Niet vrijgegeven publicatie. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.