



# **TEAMTEACHING: WAT, WAAROM, HOE EN MET WELKE RESULTATEN? EEN VERKENNING VAN DE LITERATUUR**

Eindrapport literatuurstudie

dr. Mieke Meirsschaut & dr. Ilse Ruys

---



# **TEAMTEACHING: WAT, WAAROM, HOE EN MET WELKE RESULTATEN? EEN VERKENNING VAN DE LITERATUUR**

Eindrapport literatuurstudie

dr. Mieke Meirsschaut & dr. Ilse Ruys

Promotor: Kaat Delrue

Co-promotor: Prof. dr. Geert Devos

Research paper SONO/2017.OL2.2/2

Gent, 30 juni 2017

## Voorwoord

Dit eindrapport bevat de literatuurstudie die fungeert als onderbouwing bij het SONO-onderzoek over teamteaching in het basisonderwijs. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door onderzoekers van de Arteveldehogeschool van juli 2016 tot en met augustus 2018. De hoofddoelstellingen zijn (a) het verkennen van beweegredenen en randvoorwaarden van Vlaamse basisscholen om teamteaching in te zetten, en (b) het analyseren van bestaande praktijken in functie van het onderscheiden van implicaties van teamteaching – onder gesitueerde randvoorwaarden – op leer- en ontwikkelingskansen van leerlingen, professionalisering van leraren en schoolontwikkeling.

We stellen in dit rapport het concept ‘teamteaching’ scherp in relatie tot ‘co-teaching’ op basis van een verkenning van Nederlandstalige praktijkpublicaties en internationale wetenschappelijke publicaties. Daarnaast geven we zicht op de diverse verschijningsvormen van teamteaching zoals beschreven in de literatuur. Een verschijningsvorm dient daarbij te worden begrepen als de combinatie van een organisatievorm, de concrete samenstelling van onderwijsprofessionals die met elkaar samenwerken in deze organisatievorm en de duurtijd van de samenwerking. Tot slot presenteren we een overzicht van beweegredenen, randvoorwaarden bij de implementatie, en implicaties van teamteaching op leerling-, leraar- en schoolorganisatieniveau. Deze gegevens worden in de volgende onderzoeksfase gebruikt als kader voor het aftoetsen van de realiteit van teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2017). *Teamteaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur*. Eindrapport literatuurstudie. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie [Mieke.Meirsschaut@arteveldehs.be](mailto: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.

© 2017 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](http://www.steunpuntsono.be)

# Inhoud

<b>Voorwoord</b>	<b>3</b>
<b>Inhoud</b>	<b>4</b>
<b>Beleidssamenvatting</b>	<b>5</b>
<b>Inleiding</b>	<b>10</b>
<b>Hoofdstuk 1: Literatuurstudie</b>	<b>12</b>
1. Methodologische werkwijze	12
2. Teamteaching en co-teaching: een conceptuele verkenning	13
2.1 Nederlandstalige praktijkpublicaties	13
2.2 Internationale wetenschappelijke literatuur	14
2.3 Vaststellingen bij de vergelijking van beide concepten	15
2.4 Conclusie: teamteaching en co-teaching helder gedefinieerd	18
3. Verschijningsvormen van teamteaching	19
3.1 Organisatievormen	19
3.2 Diverse samenstellingen van leraren in teamteaching	30
3.3 Duurtijd van de samenwerking	31
3.4 Verfijning van de conceptualisering van teamteaching	31
4. Beweegredenen van teamteaching	33
4.1 Beweegredenen in functie van de leerlingen	33
4.2 Beweegredenen in functie van de leraar	33
4.3 Beweegredenen in functie van de organisatie	34
4.4 Conclusie	36
5. Randvoorwaarden van teamteaching	37
5.1 Persoonlijke en relationele randvoorwaarden	37
5.2 Randvoorwaarden in de professionele samenwerking	41
5.3 Beleidsmatige en organisatorische randvoorwaarden	43
5.4 Conclusie	47
6. Implicaties van teamteaching	48
6.1 Methodologie	48
6.2 Implicaties van teamteaching op niveau van leerlingen	52
6.3 Implicaties van teamteaching op niveau van leraren	59
6.4 Implicaties van teamteaching op niveau van de school als organisatie	68
6.5 Conclusie	69
<b>Bibliografie</b>	<b>95</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>104</b>

# Beleidssamenvatting

De veranderingen in het onderwijs – zowel ingegeven door maatschappelijke ontwikkelingen als door vernieuwingen die zijn doorgevoerd vanuit de Vlaamse overheid – hebben ons voor belangrijke uitdagingen geplaatst. *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 worden 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. De hoofddoelstellingen van dit onderzoek zijn (a) het verkennen van beweegredenen en randvoorwaarden van Vlaamse basisscholen om teamteaching in te zetten, en (b) het analyseren van bestaande praktijken in functie van het onderscheiden van implicaties van teamteaching – onder gesitueerde randvoorwaarden – op leer- en ontwikkelingskansen van leerlingen, professionalisering van leraren en schoolontwikkeling.

Dit onderzoek start met een literatuurstudie als onderbouwing voor de dataverzameling die plaatsvindt in 2017 en 2018.

Eerst wordt het concept ‘teamteaching’ scherp gesteld in relatie tot het begrip ‘co-teaching’. De in de literatuur aanwezige conceptualisering van teamteaching en co-teaching verschillen sterk op het vlak van concreetheid en focus, maar vertonen ook gelijkenissen. Over het algemeen wordt *teamteaching* in de literatuur geconceptualiseerd als een samenwerking tussen twee of meer leerkrachten om leerdoelen te bereiken bij een groep leerlingen. In de literatuur over *co-teaching* zijn twee verschillende inhoudelijke invullingen van het concept af te leiden, nl. *co-teaching* als (1) twee of meer leerkrachten die samenwerken om een groep leerlingen iets te leren (bv. Tobin, 2006; Villa, Thousand, & Nevin, 2008). Deze invulling van *co-teaching* is sterk vergelijkbaar met de conceptualisering van teamteaching; en (2) een ‘general teacher’ of ‘mainstream education teacher’ die samenwerkt met een ‘special (education) teacher’ omwille van één of meerdere kinderen met specifieke onderwijsbehoeften of beperkingen in de reguliere klaspraktijk (bv. Mastropieri & Scruggs, 2006). In de meeste publicaties over en beschrijvingen van praktijken van *co-teaching* die aansluiten bij deze tweede inhoudelijke invulling, worden leraren met verschillende expertises uitgedaagd samen te werken bij de inclusie van leerlingen met een beperking in het gewone onderwijs.

Voor de duidelijkheid en eenduidigheid formuleren we een nieuwe definitie van teamteaching die zal worden aangehouden als referentiekader binnen dit onderzoek. We omschrijven het als volgt: *“In teamteaching werken meerdere leraren samen aan kwaliteitsvol onderwijs voor al hun leerlingen.”* We opteren ervoor om *co-teaching* niet afzonderlijk te definiëren, maar dit als een specifieke vorm van teamteaching te zien, waarbij de context gekenmerkt wordt door enerzijds leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die

onderwijs genieten in een reguliere onderwijssetting, en anderzijds door de specifieke samenstelling van het teamteaching team (met name de combinatie van een ‘gewone’ leraar en een leraar met specifieke expertise met betrekking tot leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften).

In een tweede deel van de literatuurstudie gaan we dieper in op de verschijningsvormen van teamteaching in de klaspraktijk. De verschijningsvorm van teamteaching wordt bepaald door (1) een combinatie van verschillende organisatievormen, (2) diverse samenstellingen van team teachende leraren en (3) de duurtijd van hun samenwerking.

In de literatuur worden diverse organisatievormen of modellen van teamteaching beschreven. De indelingen verschillen van elkaar naar aantal onderscheiden (sub)modellen en de benaming van de modellen. We stellen twee typologieën voor die het meest frequent vermeld worden in de recente internationale literatuur, nl. de indeling van Friend en Cook (2003) en die van Thousand, Villa en Nevin (2006). Daarna beschrijven we de typologie van Baeten en Simons (2014), die diverse eerdere modellen samenbrengt. Om tot een eenduidige, voor de praktijk herkenbare, categorisering te komen, stellen we een beperkte bijstelling van de typologie van Baeten en Simons (2014) voor. Deze veranderingen situeren zich op het vlak van het aantal modellen en hun onderliggende hiërarchie, de vertaling van de benaming van de modellen voor de Vlaamse onderwijscontext en een verfijning van de parameters die worden gebruikt om het onderscheid tussen de verschillende modellen aan te duiden. We komen zo tot zeven onderscheiden organisatievormen van teamteaching, met name: (a) observatiemodel, (b) coachingsmodel, (c) ondersteuningsmodel, (d) sequentieel model, (e) parallel model, (f) hoekenwerk-model en (g) interactief model. We werken elk model in detail uit en situeren ook andere concepten en categorisering binnen dit nieuwe ordeningskader.

Naast de verschillende organisatievormen van teamteaching in de klaspraktijk, zijn er verschillende combinaties van samenstellingen van leraren in teamteaching mogelijk. In de meeste gevallen gaat het om duo's, uitzonderlijk worden ook trio's of kwartetten vermeld. In de literatuur wordt de samenstelling van team teachende leraren als volgt van elkaar onderscheiden:

- (a) Teamteaching tussen leraren in het gewoon onderwijs
- (b) Co-teaching tussen een ‘general educator’ en een ‘special educator’
- (c) Teamteaching tussen studentleraren
- (d) Teamteaching tussen mentor en studentleraar

De literatuur m.b.t. teamteaching vermeldt tot nu toe geen andere combinatie dan leraren met leraren. Toch zijn ook andere mogelijkheden denkbaar, bv. een leraar en een kinderverzorg(st)er of een leraar en een zorgcoördinator, die niet per definitie een opleidingsachtergrond heeft als leraar. Voor de toekomst lijkt het ons belangrijk om ook de samenwerkingsmogelijkheden met andere onderwijsprofessionals via teamteaching te verkennen.

Tot slot speelt ook de duurtijd van de samenwerking een rol in de manier waarop teamteaching zich in de praktijk toont. Publicaties die op dit element ingaan maken daarbij onderscheid tussen (a) langdurende teamteaching, waarbij verschillende leraren structureel samenwerken gedurende een periode die voldoende lang is om te komen tot een vertrouwensrelatie met elkaar en met de leerlingen; en (b) kortdurende teamteaching, waarbij leerkrachten samen de verantwoordelijkheid opnemen voor één of meerdere lessen, meestal op basis van een concrete hulpvraag.

Op basis van voorgaande paragrafen verfijnen we de eerste conceptualisering van teamteaching tot:

*“In teamteaching werken meerdere onderwijsprofessionals samen in de voorbereiding, uitvoering van en de reflectie op hun gedeelde lesopdracht aan kwaliteitsvol onderwijs voor al hun leerlingen.”*

Eens het concept van teamteaching is verhelderd en we meer zicht hebben gegeven op de vormen die dit aan kan nemen in de onderwijspraktijk, gaan we dieper in op de realiteit van teamteaching. Waarom kiest men hier voor (cf. 4. *Beweegredenen*)? Onder welke voorwaarden is dit succesvol (cf. 5. *Randvoorwaarden*)? Welke implicaties heeft teamteaching, zowel in positieve als in negatieve zin (cf. 6. *Implicaties*)? Voor de antwoorden op deze vraag baseren we ons nog steeds op wat de literatuur ons vertelt.

We kunnen in de literatuur een 10-tal beweegredenen onderscheiden die de keuze van teamteaching onderbouwen.

Eenzijds kunnen scholen en hun teams kiezen voor teamteaching in functie van hun leerlingen, omdat ze daarin mogelijkheden zien om hun leerlingen (al dan niet met specifieke onderwijsbehoeften) beter te ondersteunen.

Anderzijds vinden we heel wat beweegredenen terug die gericht zijn op de leraar. De keuze voor teamteaching wordt dan bijvoorbeeld ingegeven vanuit de extra leer- en professionaliseringskansen die men erin ziet, of om de expertise van leraren te combineren en elkaar daardoor te versterken. Soms wordt teamteaching ook ingezet om meer samenwerking onder leraren te realiseren en een gevoel van isolatie te doorbreken, of om het lesgeven aan grotere klasgroepen beter haal- en werkbaar te maken. Binnen de context van de lerarenopleiding wordt teamteaching tijdens stages van studentleraren frequent ingezet (tussen studentleraren onderling en/of samen met hun mentor) om de overgang van de lerarenopleiding naar de klaspraktijk te ondersteunen en verbeteren.

Beweegredenen op niveau van de organisatie worden in veel beperktere mate benoemd in de literatuur. Er wordt wel verwezen naar de mogelijkheden die teamteaching biedt om zieke of afwezige leraren gemakkelijker te vervangen, om een curriculumhervorming of geïntegreerd curriculum te ondersteunen, of om leraren zonder mandaat godsdienst in dienst te kunnen nemen in het katholiek onderwijs. In de lerarenopleiding zorgt de keuze voor teamteaching ervoor dat er minder stageplaatsen en mentoren nodig zijn om alle studentleraren praktijkervaring te laten opdoen.

Randvoorwaarden van teamteaching beschouwen we als factoren die bepalend zijn voor het succesvol team teachen, zowel bij de start, tijdens het team teachen zelf als bij het duurzaam integreren ervan in de schoolorganisatie. We plaatsen de randvoorwaarden uit de literatuur in dit SONO-rapport inhoudelijk onder drie clusters: (1) persoonlijke en relationele randvoorwaarden, (2) randvoorwaarden in de professionele samenwerking, en (3) beleidsmatige en organisatorische randvoorwaarden. Randvoorwaarden op niveau van leerlingen zijn niet duidelijk aanwezig in de literatuur.

Persoonlijke en relationele randvoorwaarden slaan op het belang van een goede match tussen leraren die samen lesgeven. Een relatie van openheid, vertrouwen, respect en

gelijkwaardigheid vormt daarbij een essentiële basis. Daarnaast beschikken de team teachende leraren individueel best over een aantal specifieke vaardigheden en kenmerken: bv. een positieve houding t.a.v. samenwerken, communicatie- en samenwerkingsvaardigheden, sensitieve omgang bij meningsverschillen, etc.

Bij randvoorwaarden in de professionele samenwerking is er veel aandacht in de literatuur voor effectieve en continue communicatie- en reflectieprocessen tussen team teachers, zowel over visie, over wie welke rol of verantwoordelijkheid neemt, als over de lespraktijk zelf. Het is ook van belang dat leraren in teamteaching de verantwoordelijkheden effectief met elkaar delen.

Beleidsmatige en organisatorische randvoorwaarden omvatten onder meer de steun die team teachers krijgen vanuit de schoolleiding, de aanwezige professionaliserings- en ondersteuningskansen en het vertrouwen en de autonomie die ze krijgen. Leraren moeten daarnaast beschikken over de nodige tijd om met elkaar te plannen en overleggen. Het is ook cruciaal voor het succes van teamteaching dat leraren vrijwillig kiezen om samen les te geven en dat er de nodige continuïteit is in de samenwerking. Infrastructuur kan het teamteachingsproces positief ondersteunen, net als een evenwichtige klassamenstelling.

De implicaties van teamteaching worden zowel op niveau van leerlingen, leraren als de schoolorganisatie beschreven in de literatuur met op (bijna) elk niveau zowel gunstig als ongunstig gepercipieerde implicaties.

Op niveau van leerlingen wijzen onderzoeksresultaten erop dat teamteaching (a) zorgt voor rijkere, kwaliteitsvollere leerervaringen, (b) kansen biedt voor leerlingen om gemakkelijker aansluiting te vinden bij minstens één leraar door de aanwezigheid van verschillende persoonlijkheden en leerkrachtstijlen, (c) ervoor zorgt dat leerlingen meer en sneller leren, (d) de leerresultaten van leerlingen ten goede komt (meestal is dit onderzocht m.b.t. lezen en rekenen, maar ook m.b.t. motoriek), (d) zorgt voor een verhoogde betrokkenheid en motivatie bij leerlingen en beter gedrag tijdens de lessen, (e) transfer, generalisatie en overgangen ondersteunt, (f) meer kansen biedt tot interactie met en individuele begeleiding door een leerkracht, (g) voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in betere ondersteuning resulteert, en (h) inclusie bevordert. Naast al deze positieve implicaties kan teamteaching bijvoorbeeld ook wel voor verwarring zorgen bij leerlingen over tot welke leerkracht zij zich moeten richten.

Voor leraren heeft teamteaching ook heel wat positief gepercipieerde implicaties, zoals (a) het ondersteunen van hun professionele groei, zowel op vlak van vaardigheden, kennis en inzicht, opvattingen, gedrag en self-efficacy, (b) een kwaliteitsverbetering van de lessen, vooral op vlak van variatie, rijkdom en innovatieve instructiestrategieën en afstemming op de leerlingen, (c) het gevoel van ondersteuning, emotioneel én professioneel, dat zij krijgen door hun teamteachingspartner, (d) een toename in reflectieve dialoog, en (e) het ondersteunen van groei in de samenwerkingsrelatie tot een gedeeld 'wij-gevoel'. De andere kant van de medaille is dat leraren een gevoel van verlies van identiteit, individualiteit en autonomie ervaren en dat er soms spanningen ontstaan tussen teamteachingspartners. Ook de toenemende tijdsinvestering die teamteaching vraagt zorgt voor druk en negatieve beleving. Bij studentleraren rijst er door teamteachingsstages twijfel over hun capaciteiten om alleen voor de klas te staan. Enkele andere negatieve implicaties worden slechts eenmalig benoemd in de literatuur en nemen we niet op in deze beleidssamenvatting.

We stellen vast dat implicaties op schoolniveau slechts beperkt gerapporteerd worden. Teamteaching heeft het potentieel om de school tot een meer lerende organisatie te maken door



elkaar collectief, via reflectieve dialoog, professioneel te versterken, en om de betrokkenheid van leraren op de organisatie waarin zij werkzaam zijn, te verhogen.

# Inleiding

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

In het kader van voorliggend onderzoek worden de mogelijkheden van teamteaching verkend als een mogelijke manier om leraren in het Vlaams basisonderwijs te versterken en handvatten aan te reiken om met deze uitdagingen om te gaan.

In antwoord op de verschillende uitdagingen waar het onderwijs voor staat, stelt de Vlaamse Regering (2014) dat er meer aandacht nodig is voor professionele ontwikkeling en ondersteuning tijdens het lerarenberoep binnen een cultuur van collectief leren en kritische reflectie. Professionele ontwikkeling van het onderwijzend personeel is niet langer een kwestie van enkel nascholing. Vanuit de idee van professionele leergemeenschappen is de visie ontstaan dat leraren ook van en met elkaar kunnen leren, door samen te werken en te overleggen, door praktijkervaringen met elkaar te delen en er kritisch over in gesprek te gaan met het oog op het verbeteren van de klaspraktijk (Vanblaere & Devos, 2015). Samenwerking wordt dus beschouwd als een belangrijk element in dergelijke processen van professionele ontwikkeling van leraren (Meirink, 2007). Teamteaching als een specifieke vorm van samenwerken blijkt het professioneel leren van leraren te faciliteren (Rytivaara & Kershner, 2012) en ondersteunt interacties tussen leraren die essentieel zijn voor het creëren van professionele schoolculturen (Sandholtz, 2000). Teamteaching zou ook processen van collectief leren mee kunnen ondersteunen (Verbiest, 2004). Door inhoudelijke reflecties met collega's over het pedagogisch-didactisch functioneren als leraar, over achterliggende visie op leren en onderwijzen, verbreedt het professioneel zelfverstaan van leraren en krijgen zij beter zicht op hun subjectieve onderwijstheorie (Kelchtermans, 2001). Wanneer bij teamteaching op een systematische wijze in een reflectieve dialoog wordt gegaan om de eigen onderwijspraktijk in vraag te stellen en te optimaliseren, sluit dit ook aan bij de tendens om via praktijkonderzoek te professionaliseren als leraar.

Teamteaching kan dus een pedagogisch hulpmiddel zijn om krachten en expertise van leraren te bundelen om de steeds complexer wordende klasrealiteit aan te kunnen. Onder invloed van maatschappelijke veranderingen zoals onder meer de toenemende migratie, maar ook ten gevolge van beleidsbeslissingen zoals de invoering van het M-decreet (Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, 2014), neemt de leerlingendiversiteit in het onderwijs toe. Schoolteams doen inspanningen om hun school inclusie(f)(ver) te maken en leerlingen in de eerste plaats te laten leren in het gewoon onderwijs (VN-verdrag, 2006; Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, 2014). Leraren proberen hun onderwijs dus zorgzaam af te stemmen op de

diverse noden van hun leerlingen, maar dat is niet eenvoudig. In de schooljaren 2015-2016 en 2016-2017 werd in Vlaanderen een (pre-)waarborgregeling opgestart, waarbij personeelsmiddelen van het buitengewoon onderwijs worden ingezet voor ondersteuning op de klasvloer in het gewoon onderwijs. Dit is het gevolg van een verschuiving in leerlingenaantallen van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs. Vanuit die (pre-)waarborgregeling komen ook professionals met een paramedische, medische, sociale, psychologische en orthopedagogische achtergrond terecht in het gewoon basisonderwijs. Schoolteams staan nu voor de uitdaging om deze samenwerking maximaal te laten renderen voor alle leerlingen in de klas en zien in teamteaching vaak een waardevolle strategie (Murata, 2002).

De toenemende maatschappelijke en onderwijsgerelateerde veranderingen hebben de ervaren werkdruk van leraren in het Vlaams basisonderwijs sterk doen toenemen (Ballet, 2007). Uit onderzoek van Ballet (2007) blijkt dat onder meer de werkcondities van leraren een belangrijke impact hebben in hoe leraren omgaan met al die veranderingen en vernieuwingen: de aanwezigheid van een overlegcultuur onder collega's en gedeelde culturele normen zijn positief mediërende factoren. In het kader van zowel een verruimde aanvangsbegeleiding als flexibele, gedifferentieerde loopbanen in functie van retentie, lijken daarom het collegiaal ondersteunend karakter van teamteaching (Mandel & Eiserman, 2016) en het inherente perspectief op toenemende rolverdeling en samenwerking (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007) waardevol. Afgestudeerden uit de lerarenopleiding ervaren immers bij hun start in het lerarenberoep een enorme praktijkschok, die niet alleen toegeschreven kan worden aan aspecten op klasniveau, maar waarbij ook het socialisatieproces in de school als organisatie een belangrijke rol speelt (Kelchtermans & Ballet, 2002). Kan teamteaching een kentering betekenen in een evolutie waarbinnen steeds meer recent afgestudeerde leraren het beroep vroegtijdig verlaten (Huyge et al., 2011; Rots, Kelchtermans, & Aeltermans, 2012) en kan het meer ervaren leraren gemotiveerd en operationeel houden in het lerarenberoep door de ervaren intensificatiedruk te kenteren (Van Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014)?

De hoofddoelstellingen van dit onderzoek zijn (a) **het verkennen van beweegredenen en randvoorwaarden van Vlaamse basisscholen om teamteaching in te zetten**, en (b) **het analyseren van bestaande praktijken in functie van het onderscheiden van implicaties van teamteaching – onder gesitueerde randvoorwaarden – op leer- en ontwikkelingskansen van leerlingen, professionalisering van leraren en schoolontwikkeling**.

Deze literatuurstudie fungeert als onderbouwing voor de dataverzameling die plaatsvindt in 2017-2018. Vooreerst wordt het concept 'teamteaching' scherp gesteld en zicht gegeven op hoe teamteaching vorm kan krijgen in de klaspraktijk (cf. verschijningsvormen van teamteaching). Verder geven we ook inzicht in beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties van teamteaching op leerling-, leerkracht en schoolorganisatieniveau.

# Hoofdstuk 1: Literatuurstudie

## 1. Methodologische werkwijze

Voor deze literatuurstudie werd methodologisch gezien op twee verschillende wijzen te werk gegaan, die van elkaar verschillen in breedheid maar wel in elkaars verlengde liggen.

Voor de eerste paragrafen – i.c. conceptuele verkenning, verschijningsvormen, beweegredenen en randvoorwaarden – werd gerapporteerd vanuit een brede literatuurverkenning. Hierbij werd vertrokken vanuit publicaties die werden gebruikt bij de uitwerking van het SONO-onderzoeksplan (cf. aanvraagprocedure) en in het kader van eerder onderzoek naar teamteaching (STEL, 2014). Dit bronnenmateriaal werd verzameld via digitale databanken (Web of Science, Google Scholar, ERIC,...), in papieren versies van praktijkgerichte tijdschriften (bv. School+Visie) en in boeken. Daarbij werden zowel nationale als internationale studies meegenomen in de verwerking. Alle gevonden studies werden weerhouden, ongeacht

- het jaar van publicatie
- het type uitgave: boeken, praktijkpublicaties, *peer-reviewed* onderzoeksartikels, ...
- het specifieke onderwijsniveau waarop teamteaching werd onderzocht (basis-, secundair en hoger onderwijs)

In lijn met het advies van Randolph (2009) werden van relevante en belangrijke (d.w.z. frequent door anderen geciteerd) publicaties ook de literatuurreferenties gecontroleerd. Artikelen, boeken, etc. waar naar verwezen werd, werden opgezocht, doorgenomen en vervolgens werd ook van deze teksten de bibliografie nagetrokken tot deze procedure niets meer opleverde (cf. saturatiepunt).

Voor de implicaties van teamteaching werd een meer afgebakende methodologische werkwijze gehanteerd. Hier werden enkel publicaties weerhouden die refereren aan het basisonderwijs, omwille van het belang van de vergelijkbaarheid ervan voor de resultaten van de dataverzameling in het huidige onderwijs. Daarnaast werden nog andere criteria gehanteerd (bv. recentheid van het onderzoekswerk: afbakening van de periode 2001-2016; enkel internationale *peer-reviewed* onderzoekspublicaties,...) om de kwaliteit en relevantie van deze paragraaf te bewaken. De specifieke methodologische werkwijze wordt meer uitgebreid beschreven in 6.1 *Methodologie*.

Op basis van nieuwe artikelen die werden gevonden via deze systematische reviewwerkwijze, werden waar nodig gegevens uit voorgaande rubrieken nog inhoudelijk verfijnd of aangevuld. Dit was voornamelijk het geval voor de randvoorwaarden van teamteaching.

## 2. Teamteaching en co-teaching: een conceptuele verkenning

Zowel in nationale als internationale literatuur worden diverse concepten gebruikt die verwijzen naar samenwerking tussen leraren. Bronson & Dentith (2014, p. 508) geven in Figuur 1 een coherent overzicht van veelgebruikte terminologie in internationale literatuur:

<b>Interdisciplinary Teams</b>	This team consists of three to five teachers with different talents and knowledge across disciplines that come together to provide integrated or thematic curriculum or instruction. In middle schools, interdisciplinary teaming has been around since the mid 1960's (Alsbaugh & Harting, 1998). Within the middle school construct, each student is assigned to a team of teachers with various (usually core) disciplinary strengths who fill both instructional and advisory roles (Alsbaugh & Harting, 1998).
<b>Multidisciplinary Teams</b>	Teachers share instructional responsibilities for particular content as a team, but take responsibilities and work from their disciplinary specialty. (Pitton, 2001).
<b>Teacher Collaboration</b>	Includes teacher professional learning teams where teachers come together in job-embedded professional development focused on learning together as colleagues to improve instruction and student achievement. (Flowers, Mertens, & Mulhall, 1999). Teacher collaboration may also occur as peer mentoring or coaching, where experienced or master teachers join or lead a team of less experienced teachers.
<b>Team Teaching</b>	Team teaching is practiced within the same discipline or, in elementary schools, within the same grade or across grades when several teachers come together for short periods or an entire year to share some instructional responsibilities. This type of teaming usually refers to two or more teachers (Anness, 2000).
<b>Partnering</b>	Two staff members are involved in the instructional collaboration (Bishop & Stevenson, 2000).
<b>Co-teaching</b>	Refers to a special education or ELL specialist joining a mainstream teacher within a classroom full time or for ongoing portions of time to provide instruction that includes all students (Bishop & Stevenson, 2000).

Figuur 1. Een blik op veelgebruikte terminologie in internationale literatuur m.b.t. samenwerking tussen leraren (Bronson & Dentith, 2014, p.508)

In functie van het voorliggende onderzoek is voornamelijk het onderscheid tussen teamteaching en co-teaching relevant. In de nationale en internationale literatuur zijn diverse definities rond teamteaching en co-teaching terug te vinden. Uit onderstaande zal vlug duidelijk worden dat beide concepten containerbegrippen zijn waaronder meerdere variaties van samenwerken tussen leraren begrepen kunnen worden. Daarnaast blijkt ook duidelijk dat er niet steeds eensgezindheid is over hoe beide concepten begrepen moeten worden, waardoor verdere uitklaring noodzakelijk is.

In wat volgt (‘2. Teamteaching en co-teaching: een conceptuele verkenning’) staat het breed in kaart brengen van variaties in conceptualisering in Nederlandstalige en internationale literatuur centraal. Op het einde van dat deel stellen we het onderscheid tussen teamteaching en co-teaching scherp.

### 2.1 Nederlandstalige praktijkpublicaties

Kwaliteitsvolle, relevante praktijkpublicaties in Vlaanderen en Nederland met betrekking tot teamteaching en co-teaching zijn relatief beperkt aanwezig.

De voorbije jaren verschenen vanuit ‘Katholiek Onderwijs Vlaanderen’ enkele artikels in School + Visie over teamteaching en co-teaching in het basisonderwijs. De definitie die daar naar voor wordt geschoven luidt voor teamteaching: “We spreken van teamteaching wanneer meerdere leerkrachten op een gestructureerde manier in een gelijkwaardige relatie een gedeelde verantwoordelijkheid

dragen voor het onderwijzen van een groep leerlingen in eenzelfde of twee aanpalende ruimtes en hen de onderwijsdoelstellingen te laten bereiken” (Haeck & Van den Brande, 2012, p. 24). Belangrijke elementen in deze definitie zijn (Haeck & Van den Brande, 2012, p. 25):

- (1) Op een gestructureerde manier: er wordt formeel beslist op welke momenten er wordt samengewerkt, er zit regelmaat in de samenwerking en als leerkracht staat men samen met een collega in voor de voorbereiding, de uitvoering en de evaluatie van de onderwijsactiviteiten.
- (2) In een gelijkwaardige relatie: samenwerkende collega’s kunnen die gelijkheid tonen door elkaar te respecteren, door ervan overtuigd te zijn dat hun collega unieke en nuttige ervaringen heeft die het onderwijs aan de leerlingen kan verrijken, door competenties te bundelen.
- (3) Gedeelde verantwoordelijkheid: soms neemt één leraar het voortouw en zorgt de andere voor ondersteuning. Toch blijven ze samen verantwoordelijk voor het onderwijsleerproces. Ze zijn beide betrokken op de inhoud en de vorderingen van de kinderen in de klas.

Als men in deze artikels spreekt over co-teaching, beklemtoont men de verschillende achtergrond van de betrokken leraren die samen voor de klas staan: *“Bij co-teaching gaat het om personeelsleden met een verschillende opleiding en/of expertise die samen de verantwoordelijkheid voor een klas dragen. Concreet gaat dit over een leerkracht basisonderwijs en een personeelslid uit het buitengewoon (basis)onderwijs die samen als gelijkwaardige partners voor de klas van het gewoon basisonderwijs staan”* (De Feyter, Jennes, & Vanhove, 2016, p.27).

Ook in andere Nederlandstalige publicaties over co-teaching wordt deze invalshoek voor conceptualisering gedeeld. Groeneweg (2010, p.424) stelt in het Tijdschrift voor Orthopedagogiek: *“Co-teaching is wanneer een speciale leraar in de rol van co-teacher als tweede leraar in de klas aanwezig is gedurende een langere periode – bij voorkeur het hele schooljaar – en deze in gelijke mate verantwoordelijk is voor het lesgeven aan alle leerlingen in de klas”*. De Vroey (2012) voegt er nog aan toe dat, vanuit de verschillende expertise van de samenwerkende leraren, bij co-teaching de focus ligt op differentiatie en remediëren bij leerlingen (De Vroey, 2012). Ook in Nederland wordt co-teaching in grote mate verbonden aan het vormgeven van ‘passend onderwijs’, waarbij de inclusiegedachte vorm krijgt in de praktijk en leraren op zoek gaan hoe met deze veranderde realiteit om te gaan (Koot, 2012; Fluijt et al., 2016a). Co-teaching betekent volgens Fluijt en collega’s (2016a, p.9) *“dat twee of meer leraren in één klaslokaal als gelijkwaardige partners samenwerken om zo veel mogelijk leerlingen de doelstellingen van een les of een lessenspakket te laten halen”*, waarbij in deze leerlingengroep één of meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften om aangepast onderwijs vragen, dat via co-teaching kan worden waargemaakt.

## 2.2 Internationale wetenschappelijke literatuur

In internationale wetenschappelijke (meestal peer-reviewed) literatuur is een variatie aan termen en definities terug te vinden, die frequent – maar niet altijd – als synoniemen worden gebruikt, bijvoorbeeld: teamteaching, co-teaching, cooperative teaching, collaborative teaching, et cetera. Niet in alle publicaties is een omschrijving van het begrip terug te vinden (bv. Murata, 2002). Op

basis van een selectie van wat wel beschikbaar is, geven we zicht op de inhoudelijke invulling die wordt gegeven aan zowel teamteaching al co-teaching in tabel 1.

### 2.3 Vaststellingen bij de vergelijking van beide concepten

Over het algemeen wordt *teamteaching* in de literatuur geconceptualiseerd als een samenwerking tussen twee of meer leerkrachten om een groep leerlingen iets te leren. In de omschrijvingen in tabel 1 en ook ruimer in de literatuur, stellen we vast dat er nooit wordt gesproken over welke kenmerken de betrokken leraren of leerlingen hebben.

In de literatuur over *co-teaching* zijn twee verschillende inhoudelijke invullingen van het concept af te leiden, nl. *co-teaching* als

- (1) twee of meer leerkrachten die samenwerken om een groep leerlingen iets te leren (bv Tobin, 2006; Villa, Thousand, & Nevin, 2008).

In sommige definities – veelal recent (na 2014) en vanuit een Vlaamse/Nederlandse achtergrond – wordt benadrukt dat de samenwerking niet zomaar gericht is op ‘een groep leerlingen’ maar dat dit ten voordele is van *alle* leerlingen (bv. Dieker, 2001; Fluijt et al., 2016b, ...). Deze eerste suggestie tot inhoudelijke invulling van *co-teaching* is sterk vergelijkbaar met de conceptualisering van *teamteaching*.

- (2) een ‘general teacher’ of ‘mainstream education teacher’ die samenwerkt met een ‘special (education) teacher’ omwille van één of meerdere kinderen met specifieke onderwijsbehoeften of beperkingen in de reguliere klaspraktijk (bv. Cook & Friend, 1995; Mastropieri, & Scruggs, 2006).

De context van de meeste publicaties over en beschrijvingen van praktijken van *co-teaching* die aansluiten bij deze tweede inhoudelijke invulling, ligt in het ‘No Child Left Behind’-beleid in Amerika, waarbij leraren worden uitgedaagd samen te werken bij de inclusie van leerlingen met een beperking in het gewone onderwijs. In Nederland wordt *co-teaching* ingezet bij het realiseren van ‘passend onderwijs’ (Koot, 2012). Ook in Vlaanderen is er, na de invoering van het M-decreet en bijhorende (pre-)waarborgregeling, een toename van *co-teachingspraktijken* merkbaar in het basisonderwijs. Centraal daarbij staat de samenwerking tussen een leraar en een leraar/specialist in een klascontext met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (De Vroey, 2012), waarbij de samenwerking wel gericht is op goed/beter onderwijs voor alle leerlingen in deze klascontext.

Auteur	TT of CT (in oorspronkelijke bron)	Definiëring	TT of CT (o.b.v. conclusies in 2.3)
Arguelles, Hughes, & Schumm, 2000	CT	<i>“Co-teaching is an instructional delivery model used to teach students with disabilities and those at risk of educational failure in the least restrictive, most productive, integrated classroom settings, where both general and special educators share responsibility for planning, delivering and evaluating instruction for all students.” (p. XX)</i>	CT
Bacharach, Heck, & Dahlberg 2010	CT	<i>“Co-teaching in student teaching provides two professionally prepared adults in the classroom who are actively engaged with students for greater periods of time” (p. 12)</i>	→ TT
Baeten & Simons, 2014	TT	<i>“Two or more teachers in some level of collaboration in the planning, delivery, and/or evaluation of a course” (p.93)</i>	TT
Bauwens & Hourcade, 1997	CT	<i>“A restructuring of teaching procedures in which two or more educators possessing distinct sets of skills work in a co-active and coordinated fashion to jointly teach academically and behaviorally heterogeneous groups of students in educationally integrated settings, that is, in general classrooms” (p. 46)</i>	→ TT
Bauwens, Hourcade, & Friend, 1989	CT	<i>“An educational approach in which two teachers work in a coactive and coordinated fashion to jointly teach academically and behaviourally heterogeneous groups of students in an integrated setting.” (p. 10)</i>	→ TT
Bronson & Dentith, 2014	TT	<i>“The practice of teachers working together with the same group of children in common settings” (p.507)</i>	TT
Chanmugan & Gerlach, 2013	TT	<i>“Is a method of instruction that brings together two teachers of equal status to create a learning community with shared planning, instruction and student assessment” (p.110)</i>	TT
Cook & Friend, 1995	CT	<i>“Two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse, or blended group of students in a single physical space” (p. 1)</i>	→ TT
Cook & Friend, 1996	CT	<i>“Co-teaching can be defined as one general educator and one special educator who share physical space, actively instruct a blended group of students, including those with disabilities.” (p. XX)</i>	CT
Dieker, 2015	CT	<i>“Co-teaching is a model that emphasizes collaboration and communication among all members of a team to meet the needs of all students” (para. 1)</i>	→ TT
Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016	CT	<i>“Multiple professionals working together in a co-teaching team, on the basis of a shared vision, in a structured manner, during a longer period in which they are equally responsible to good teaching and good learning to all students in their classroom.” (p.12)</i>	→ TT
Friend, 2015	CT	<i>“Co-teaching is a service delivery mechanism. Two or more professionals with equivalent licensure and employment status are the participants in co-teaching. Co-teachers share instructional responsibility and accountability for a single group of students for whom they both have ownership. Co-teaching occurs primarily in a shared classroom or workspace. Co-teachers’ specific level of participation may vary based on their skills and the instructional needs of the student group” (para. 1)</i>	→ TT
Friend & Cook, 2007	CT	<i>“Two or more professionals jointly deliver substantive instruction to a diverse, or blended group of students in a single physical space” (p.113)</i>	→ TT
Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2003	CT	<i>“The sharing of instruction by a general education teacher and a special education teacher or another specialist in a general education class that includes students with disabilities” (p. 9)</i>	CT
Fuller & Bail, 2011	CT	<i>“Co-teaching is described as - two or more people - sharing responsibility for teaching - some or all of the students assigned to a class.” (p. XX)</i>	→ TT
Gately & Gately, 2001	CT	<i>“A collaboration between general and special education teachers who are responsible for educating all students assigned to a classroom” (p. 41)</i>	CT
Jang, 2008	TT	<i>“Team-teaching involves two or more preservice teachers whose primary concern are the sharing of teaching experiences in the classroom, being reflective dialoguing with each other.” (p. 647)</i>	TT
Jenkins & Crawford, 2016	TT	<i>“Teamtaching essentially describes a teaching approach in which two or more teachers share planning, presenting and assessing” (p.1)</i>	TT



Johnson & Lobb, 1959	TT	"A teaching team is a group of two or more persons assigned to the same students at the same time for instructional purposes in a particular subject or combination of subjects" (p.59)	TT
Letterman & Dugan, 2004	TT	"At the university level, teamteaching could be two or more academics members working together teaching one course or "planning several classes as cluster courses". (p.76)	TT
Mastropieri & Scruggs, 2014	CT	"Special education teachers and classroom assistants (or paraprofessionals) may deliver instruction to students with special needs in the general education classroom." (p.18)	CT
Rytivaara & Kershner, 2012	CT	"Co-teaching is, at least potentially, a genuinely peer-learning relationship in which communication shifts between different contexts within and beyond the classroom. (...) Successful co-teaching calls for the active involvement of both teachers in the task of instruction, and true sharing of the work is seen to be essential." (p. 1001).	→ TT
Sandholtz, 2000	TT	"Although a commonly used term, teamteaching has a variety of operational definitions. For example, the term may refer to (1) a simple allocation of responsibilities between two teachers, (2) team planning but individual instruction, or (3) cooperative planning, instruction, and evaluation of learning experiences." (p.40)	TT
Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007	CT	"Implemented to provide support for increasing the inclusion of students with disabilities, co-teaching usually consists of one general education teacher paired with one special education teacher in an inclusive classroom of general education and special education students" (p. 392)	CT
Sileo, 2003	CT	"Co-teaching is an instructional delivery model used to teach students with disabilities and those at risk of educational failure in the least restrictive, most productive, integrated classroom settings where both general and special educators share responsibility for planning, delivering, and evaluating instruction for all students."(p. 33)	CT
Tschida, Smitch, & Fogarty, 2015	CT	"Co-teaching involves two or more adults collaborating to instruct groups of students" (p.12)	→ TT
Thousand, Villa, & Nevin, 2006	TT	"When two or more people share responsibility for teaching some or all of the students assigned to a classroom" (p.5)	TT
Tobin, 2006	CT	"Co-teaching involves two or more teachers who teach and learn together in an activity in which all co-teachers share the responsibility for the learning of the students" (p.133)	→ TT
Welch, Brownell, & Sheridan, 1999	TT	"The simultaneous presence of two educators in a classroom setting who share responsibility in the development, implementation, and evaluation of direct service in the form of an instructional or behavioral intervention to a group of students with diverse needs." (p. 38)	TT

**Tabel 1.** Overzicht van conceptualisering van co-teaching (CT) en teamteaching (TT) in internationale literatuur

## 2.4 Conclusie: teamteaching en co-teaching helder gedefinieerd

De conceptualisering van teamteaching en co-teaching (zie tabel 1) verschillen sterk op het vlak van concreetheid en focus, maar vertonen ook gelijkenissen. Voor de duidelijkheid en eenduidigheid formuleren we graag een nieuwe definitie van teamteaching die zal worden aangehouden als referentiekader binnen dit SONO-onderzoek.

Teamteaching wordt daarbij bondig omschreven als volgt: *“In teamteaching werken meerdere leraren samen aan kwaliteitsvol onderwijs voor al hun leerlingen.”*

We opteren ervoor om co-teaching niet afzonderlijk te definiëren, maar dit als een specifieke vorm van teamteaching te zien, waarbij de context gekenmerkt wordt door enerzijds leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die onderwijs genieten in een reguliere onderwijssetting, en anderzijds door de specifieke samenstelling van het teamteaching team (met name de combinatie van een ‘gewone’ leraar en een leraar met specifieke expertise met betrekking tot leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften - zie ook 3.2).

Anders dan in bestaande conceptualisering, opteren we ervoor om geen cruciale elementen met betrekking tot de randvoorwaarden, beweegredenen, of implicaties van teamteaching aan de definitie toe te voegen, aangezien onvoldoende verantwoordbaar is waarom bepaalde elementen wel en andere niet in de omschrijving worden opgenomen. Het toevoegen van dergelijke elementen maakt de conceptualisering bovendien nodeloos complex.

### 3. Verschijningsvormen van teamteaching

De verschijningsvorm van teamteaching wordt bepaald door een combinatie van verschillende organisatievormen die teamteaching in de praktijk kan aannemen (3.1), diverse samenstellingen van team teachende leraren (3.2) en de duurtijd die de samenwerking tussen de team teachende leraren aanneemt (3.3).

#### 3.1 Organisatievormen

In de literatuur worden diverse organisatievormen of modellen van teamteaching beschreven. De indelingen verschillen van elkaar naar aantal onderscheiden (sub)modellen en de benaming van de modellen. De modellen an sich vertonen in alle typologieën een verschillende mate van samenwerking tussen de team teachende leraren, en (soms als gevolg daarvan ook) een verschillende rol van deze leraren in het onderwijsleerproces.

Eerst worden twee typologieën voorgesteld die het meest frequent vermeld worden in de recente internationale literatuur, nl. de indeling van Friend en Cook (2003) en die van Thousand, Villa en Nevin (2006). Daarna wordt de typologie van Baeten en Simons (2014) beschreven. Die werd vanuit Vlaanderen uitgewerkt en internationaal gepubliceerd. Ondanks de verschillen tussen deze modellen, vallen ook de overeenkomsten onmiddellijk op. Om tot een eenduidige, voor de praktijk herkenbare, categorisering te komen, stellen we een beperkte bijstelling van de typologie van Baeten en Simons (2014) voor (cf. 3.1.4 *Integratie van diverse typologieën in een nieuw kader*). Ook andere, minder frequent geciteerde indelingen van organisatievormen van teamteaching, worden gesitueerd binnen dit nieuwe kader.

##### 3.1.1 Indeling van Friend en Cook (2003)

De indeling zoals die wordt gesuggereerd door Friend en Cook (2003) werd in minder recente literatuur ook al door tal van andere auteurs gebruikt om verschillende organisatievormen van teamteaching te onderscheiden (bv. Bauwens & Hourcade, 1997; Cook & Friend, 1995; Welch et al., 1999) en ook in meer recente literatuur wordt er nog frequent naar verwezen (bv. Scruggs et al., 2007). Friend en Cook (2003) delen de organisatievormen van teamteaching in als volgt:

- a) **One teach, one assist (het assistent-leraar model):** dit is een model waar de ene leraar het voortouw neemt in de instructieactiviteiten (en daarvoor ook de hoofdverantwoordelijkheid draagt), terwijl de andere leraar een eerder ondersteunende rol op zich neemt: hij verplaatst zich doorheen het klaslokaal om te observeren en leerlingen te helpen waar nodig.
- b) **Station teaching:** bij station teaching zijn er in eenzelfde klaslokaal groepjes leerlingen aan het werk. Elke leraar geeft individuele ondersteuning aan één zo'n 'station'. De groepjes leerlingen roteren zodat ze bij elke leerkracht eenmaal geweest zijn. Station teaching

vraagt erom de inhoud en de fysieke ruimte van de klas te verdelen, zodat elke leraar kan werken met een deel van de groep en met focus op een deel van de leerinhouden.

- c) **Parallel teaching:** leraren geven in dit model op hetzelfde moment dezelfde inhoud aan een heterogene subgroep van de klas.
- d) **Alternative teaching:** in dit model neemt één leraar een specifiek groepje leerlingen mee naar een andere plaats voor een korte periode van specifieke instructie. Deze vorm leunt dicht aan bij parallel teaching, maar hier gaat het om groepen van een verschillende omvang.
- e) **Teamteaching (or interactive teaching):** hierbij nemen de leraren een gelijke verantwoordelijkheid op en vertonen een gelijke betrokkenheid in het begeleiden van instructieactiviteiten. De betrokken leraren nemen beurtelings de leiding of werken samen (bv. tijdens een rollenspel).

Scruggs et al. (2007) geven kritisch aan dat leraren bij co-teaching vaak vervallen in het eerste model, nl. het assistent-leraar model, vanuit de assumptie dat een 'special education teacher' niet voldoende aan de noden van alle leerlingen zou kunnen tegemoetkomen. In vele gevallen wordt die ondergeschikte rol toegeschreven aan een relatief grotere vakinhoudelijke kennis van de 'general education teacher'. Bovendien willen de general teachers vaak de 'leider' van hun klas blijven en de dingen doen op hun manier, waardoor het eigenaarschap over het onderwijsleerproces niet gelijk gedeeld wordt tussen beide co-teachers.

### 3.1.2 Indeling van Thousand, Villa & Nevin (2006)

Thousand, Villa en Nevin (2006) onderscheiden vier dominante vormen van co-teaching.

- a) **Supportive teaching:** Eén leraar neemt de leiding en de andere observeert, luistert en verplaatst zich tussen de leerlingen om één-op-één ondersteuning te geven waar daar nood aan is. Thousand et al. (2006) waarschuwen ervoor dat diegene die de ondersteunende rol opneemt (in co-teaching is dat de paraprofessional of de 'special educator') niet te sterk mag vasthangen aan bepaalde individuele leerlingen. Dit kan immers als stigmatiserend ervaren worden door de leerlingen die vaak ondersteuning krijgen en kan zowel deze leerlingen als de ondersteunende leraar buiten de klasgroep plaatsen. Dit model is vergelijkbaar met het assistent-leraar model van Friend en Cook (2003); in dat opzicht verbaast het niet dat ook hier wordt gewaarschuwd voor mogelijke gevolgen van de keuze voor deze organisatievorm binnen co-teaching.
- b) **Parallel teaching,** waarbij leraren elk werken met een verschillende groep leerlingen op een verschillende plaats in het klaslokaal. Thousand et al. (2006) onderscheiden binnen deze manier van parallelwerk minstens 8 verschillende variaties:
  - **Split class.** Elke leraar is hierbij verantwoordelijk voor een specifieke groep leerlingen. Hij zorgt ervoor dat ze inzicht verwerven in de inhoud en geeft daartoe instructie, begeleiding, waar nodig ook herhaling.
  - **Station teaching of leercentra.** Elke leraar is verantwoordelijk om één of meerdere hoeken, 'stations' of leercentra vorm te geven en te begeleiden. De leerlingen verplaatsen zich tussen de verschillende 'stations'.

- **Rotatie.** De betrokken leraren roteren tussen twee of meerdere groepen leerlingen, zodat elke groep begeleiding en instructie ontvangt van alle betrokken leraren.
- **Each co-teacher teaching a different component of the lesson.** Dit wordt vergeleken met station teaching, met als verschil dat in deze variant niet de leerlingen zich verplaatsen tussen de verschillende ‘stations’, maar wel de leraren.
- **Cooperative group monitoring.** Elke leraar neemt verantwoordelijkheid voor het begeleiden van een bepaald aantal coöperatieve groepen van leerlingen.
- **Experiment of lab monitoring.** Elke leraar neemt verantwoordelijkheid voor het begeleiden van een bepaald aantal labogroepen.
- **Learning style focus.** Elke leraar werkt met een groep leerlingen via voornamelijk visueel ondersteunde instructietechnieken, terwijl de andere voornamelijk auditief werkt, en eventueel nog een andere eventueel met motorische strategieën om op die manier tegemoet te komen aan verschillen in leerstijl tussen leerlingen.
- **Bijkomende instructie.** Eén leraar werkt met het grootste deel van de klas. De andere leraar zorgt voor bijkomende instructie voor de andere leerlingen die daar vanuit hun noden baat bij hebben. Het gaat daarbij zowel over verdiepen of verbreden van de inhoud voor leerlingen met nood aan extra uitdaging, als over extra begeleiding voor leerlingen waarbij de ontwikkeling moeilijker verloopt.

Ook bij deze organisatievormen waarschuwen de auteurs voor bepaalde ongewenste mogelijke gevolgen, zoals het creëren van een klas binnen de gewone klasgroep door op systematische wijze dezelfde leerlingen in dezelfde groep bij dezelfde leraar te groeperen.

- c) **Complementary teaching:** de ene leraar onderneemt actie om de instructies van de andere leraar te versterken door bv. te parafaseren, notities aan te brengen op het bord... De complementariteit kan op het handelingsniveau zitten zowel vanuit een vergelijkbare achtergrond als vanuit verschillende expertises (bv. bij co-teaching).
- d) **Teamteaching,** wanneer twee of meer leraren de taken opnemen wat in een traditionele onderwijssetting één leraar doet: planning, lesgeven, evalueren vanuit een verantwoordelijkheid voor alle leerlingen in de klas. Die verantwoordelijkheid wordt bij teamteaching gedeeld; er wordt afgewisseld in wie de leiding neemt.

### 3.1.3 Indeling van Baeten en Simons (2014)

Baeten en Simons (2014) hebben heel wat internationale literatuur doorgenomen over modellen van teamteaching. Na een analyse van de kenmerken van de verschillende modellen, maken zij een onderscheid tussen 5 modellen, waarin zij een toenemende mate van samenwerking opmerken. Binnen deze indeling zijn ook andere benamingen en onderscheiden vormen duidelijk te situeren.

- a) **Observation model:** dit model wordt in de literatuur vaak benoemd als het ‘one teaching, one observing’ model of het ‘participant-observer’ model. Het gaat erom dat de ene leraar de andere observeert terwijl die lesgeeft, om op die manier informatie te verzamelen over bv. interactie met leerlingen, instructiegedrag, et cetera. De observator heeft over het algemeen eerder een passieve rol en is niet actief betrokken bij het lesgebeuren; in vele gevallen zijn de betrokken leraren niet hiërarchisch gelijk. Meestal bespreken de leraren

vooraf waar de observator op zal letten. Het is belangrijk in dit model dat leraren de verzamelde observatiegegevens analyseren en bediscussiëren in functie van de impact ervan op het eigen professioneel leren (Badiali & Titus, 2010; Graziano & Navarette, 2012).

b) **Coaching model:** naast observeren, zal de ondersteunende leraar ook suggesties en hulp verstrekken. Dit kan vanuit een algemeen coachende houding zijn ten aanzien van zijn collega, maar ook vanuit een specifieke expertise op inhoudelijk of pedagogisch vlak. Dan is de ene leraar voornamelijk een consultant voor de andere. In dat verband wordt het coachingsmodel soms ook benoemd als ‘consultant’ model (Austin, 2001) of ‘collaborative consultation’ (Nevin, Thousand, & Villa, 2009).

c) **Assistant teaching model:** In dit model heeft de ene leraar de volledige verantwoordelijkheid en leiding over de les. De andere neemt een rol in als assistent die zich doorheen de klas verplaatst om leerlingen die hulp nodig hebben, te ondersteunen. Smith (2004) spreekt over een ‘back-up’ leraar in plaats van een assistant-leraar. Anderen benoemen dit model als ‘one teaching, one assisting’ (Cook & Friend, 1995), ‘one teach, one guide’ (Badiali & Titus, 2010), ‘tandem model’ (Smith, 2004), ‘monitoring teacher’ (Al-Saaideh, 2010), en ‘supportive (co-)teaching’ (Nevin et al., 2009; Thousand, Villa, & Nevin, 2006).

Baeten en Simons (2014) beschouwen ‘complementary co-teaching’ (Nevin et al., 2009; Thousand et al., 2006) als nauw verwant met het assistant teaching model, waarbij de ondersteunende leraar vooral complementair werkt aan de leraar die de leiding neemt.

d) **Equal status model.** Leraren verhouden zich niet hiërarchisch tegenover elkaar zoals in bovenstaande modellen, maar hebben een gelijke status. Er zijn nog drie submodellen onderscheidbaar hierbinnen:

- **Sequential teaching.** Leraren verdelen de inhouden of instructieactiviteiten en nemen elk verantwoordelijkheid voor een of meerdere fasen van de les of lessenreeks. Wanneer de ene leraar lesgeeft, is de andere niet per definitie aanwezig in het klaslokaal. Als synoniemen verwijzen Baeten en Simons (2014) naar ‘alternate teaching’ (Dugan & Letterman, 2008), ‘serial arrangement’ (Carpenter et al., 2007), het ‘rotational team-teaching model’ (Helms et al., 2005).
- **Parallel teaching.** In parallel teaching verdelen leraren de groep in subgroepen en elke leraar geeft les over dezelfde inhouden aan een subgroep, waarbij hij zich wel aanpast aan de leerstijl en beginsituatie van de leerlingen. Soms ‘roteren’ de leraren ook tussen de subgroepen, zoals in het eerder beschreven model van Thousand et al. (2006). ‘Alternative teaching’, dat we in eerdere typologieën bespraken, beschouwen Baeten en Simons (2014) als nauw verwant met parallel teaching. In ‘alternative teaching’ wordt de groep eveneens verdeeld in subgroepen, maar ongelijk qua aantal leerlingen. De kleinste groep krijgt instructie aangepast aan de eigen leernoden. Soms worden ‘parallel teaching’ en ‘alternative teaching’ ook ‘split class’ teaching genoemd (Al-Saaideh, 2010).
- **Station teaching,** waarbij leraren de inhouden of instructieactiviteiten verdelen alsook de klasgroep. Elke leraar werkt met een subgroep aan een bepaalde inhoud of activiteit. De leerlingen (of leraren) verplaatsen zich naar de verschillende ‘stations’ in de klasruimte.

- e) **Teaming model:** in het ‘equal status’ model werken leraren wel samen, maar ze dragen nog geen gedeelde verantwoordelijkheid over zowel de planning, het uitvoeren als evalueren van de onderwijsactiviteiten. In het teaming model delen leraren deze verantwoordelijkheid wel. Als synoniemen verwijzen Baeten en Simons (2014) naar ‘synchronous teamteaching’ (Badiali & Titus, 2010), the ‘simultaneously taught two-person course’ (Dugan & Letterman, 2008) en de ‘interactive team-teaching approach’ (Helms et al., 2005).

### 3.1.4 Integratie van diverse typologieën in een nieuw kader

Na analyse van bovenstaande categorisering en andere indelingen voelen we de noodzaak om tot een nieuw voorstel te komen dat een lichte bijstelling is van de indeling die werd beschreven door Baeten en Simons (2014). De veranderingen situeren zich op het vlak van het aantal modellen en hun onderliggende hiërarchie, de vertaling van de benaming van de modellen voor de Vlaamse onderwijscontext en een verfijning van de parameters die worden gebruikt om het onderscheid tussen de verschillende modellen aan te duiden.

*Aantal modellen en hun onderliggende hiërarchie.* In een paar van de modelbenamingen in de indeling van Baeten en Simons (2014) schuilt al de concrete verschijningsvorm, zoals bv. het observation model (de partner-leraar observeert), coaching model (de partner-leraar coacht), assistant teaching model (de partner-leraar assisteert), ... Dat maakt dat de organisatievorm herkenbaar is voor wie hem wil toepassen of observeren in de praktijk. Bij het ‘equal status model’ is die concrete verschijningsvorm niet duidelijk af te leiden en heeft men de benaming van de submodellen nodig om tot een herkenbare praktijkrealiteit te komen. Daarom schuiven we de drie submodellen ‘sequential teaching, parallel teaching en station teaching’ van het ‘equal status model’ (model d) van Baeten en Simons (2014) als drie volwaardige modellen naar voor. Dit resulteert in een indeling van zeven organisatievormen van teamteaching (cf. supra).

Een bijkomend argument voor deze aanpassing is dat de benaming ‘equal status model’ van model (d) in Baeten en Simons (2014) ook van toepassing is voor hun laatste model, het ‘teaming model’ (e). Dat wordt namelijk eveneens omschreven als een model waarin betrokken leraren een gelijke status hebben. De overlap tussen benamingen van verschillende modellen kan als verwarrend ervaren worden, vooral omdat het ‘teaming model’ toch kenmerken heeft waarmee het zich onderscheidt van de andere ‘equal status’-modellen (bv. het simultaan lesgeven in interactie met elkaar).

*Vertaling van benamingen.* In het nieuwe kader opteren we voor het toevoegen van een Nederlandstalige benaming voor de organisatievormen omwille van de verstaanbaarheid voor de praktijk. Een concept als ‘station teaching’ roept immers bij een gemiddelde Vlaamse leraar wellicht niet de setting op die ermee bedoeld wordt, terwijl ‘hoekenwerkmodel’ wel meteen een concrete verschijningsvorm representeert.

*Verfijning van parameters.* Baeten en Simons (2014) vergelijken en situeren de verschillende organisatievormen in hun kader op basis van twee parameters nl. (a) de mate van samenwerking

tussen de betrokken leraren en (b) de positie/status die beide opnemen in de samenwerking met elkaar.

We stellen vast dat de inschattingen voor de eerste parameter vooral gebaseerd zijn op een subjectief aanvoelen over de mate van samenwerking waarbij Baeten en Simons (2014) de verschillende modellen ordenen van 'lage' tot 'hoge' mate van samenwerking. Wij zijn echter van mening dat die mate van samenwerking niet enkel kan verschillen over organisatievormen heen, maar ook kan verschillen afhankelijk van de reële situatie (bv. meer of minder tijd beschikbaar op een bepaald moment) en ook van fase tot fase (voorbereidings, uitvoerings, of evaluatiefase; Baeten en Simons, 2014).

Volgens Baeten en Simons (2014) moet de samenwerking tussen onderwijsprofessionals in teamteaching op minstens één van de verschillende fasen van het onderwijsproces gericht zijn. Wij verkiezen echter om verschillende andere auteurs te volgen die in hun conceptualisering van teamteaching verwijzen naar het belang van samenwerking binnen zowel de voorbereidings-, uitvoerings-, en evaluatiefase (Bouck, 2007; Chanmugan & Gerlach, 2013; Villa, Thousand & Nevin, 2008).

In tabel 2 opteren we er daarom voor om het belang van samenwerking, in meer of mindere intensiteit, in elke fase van het onderwijsproces te expliciteren (cf. parameter: Fasen in het onderwijsproces met samenwerking; nl. door in elke fase een 'x' te zetten). In de voorbereidingsfase omvat de samenwerking overleg en de gezamenlijke voorbereiding van de onderwijsactiviteiten. Samenwerking in de uitvoeringsfase beschouwen we daarbij als de situatie waarbij leraren feitelijk in interactie gaan met elkaar tijdens het lesgeven, of elkaar parallel of sequentieel aanvullen. Ook de samenwerking bij de evaluatie van leerlingcompetenties zien we als een onderdeel van de uitvoeringsfase. Voor de derde fase kiezen we voor het begrip 'reflectiefase' in plaats van 'evaluatiefase' om verwarring met assessment bij de leerlingen te vermijden. In de reflectiefase focust de samenwerking op uitwisseling over het lesgebeuren en het handelen van beide leraren in functie van het professioneel leren als leraar, met het oog op het optimaliseren van de onderwijsleerprocessen en de samenwerking daarin onder de betrokken leraren. Reflectie betreft het (her)structureren van ervaringen of kennis, volgens een bepaalde systematiek. Op basis van het model van Korthagen et al. (2002) kunnen team teachende leraren elkaar ondersteunen in het terugblikken op hun ervaringen, het analyseren ervan en het ontwikkelen van alternatieven in functie van toekomstige teamteachingmomenten.

Het begrip 'reflectiefase' roept mogelijks de veronderstelling op dat reflectieve dialoog enkel wordt ingezet na het team teachen. We merken hierbij graag op dat de drie bovenstaande fasen deel uitmaken van een cyclisch proces dat telkens opnieuw wordt doorlopen. De reflectiefase kan daarbij (deels) vervlochten zijn met de voorbereidings- en uitvoeringsfase; de fasen volgen elkaar dus niet per definitie consecutief op. In de paragraaf rond randvoorwaarden bij teamteaching wordt duidelijk dat deze reflectieve dialoog doorheen het gehele proces van samenwerken een belangrijk element vormt, en breed is in zijn focus (zowel visie, lespraktijk, etc.).

Recente studies (bv. Fluijt et al., 2016b) benadrukken dat in vele teamteaching situaties de reflectiefase slechts beperkt aanwezig tot afwezig is – ondanks het belang ervan voor de impact van teamteaching op het professioneel leren van leraren (Chang & Lee, 2010; Craig, 2007; Jang, 2008; Tobin, 2006; Vanblaere & Devos, 2015). Deze vaststelling levert een bijkomende argument aan voor onze keuze om het belang van samenwerking voor alle organisatievormen in de drie fasen te benadrukken.



Een volgende parameter nemen we ook over uit het model van Baeten en Simons (2014), nl. de onderlinge positie/rol (als vertaling van het Engelstalige begrip ‘status’) van leraren binnen de samenwerking. Baeten en Simons (2014) onderscheiden een gelijke dan wel ongelijke positie/rol van leraren. Deze indeling maakt echter onvoldoende duidelijk vanuit welk perspectief de positie gelijk dan wel ongelijk is: gaat dit om hoe de betrokken leraren dit ervaren (cf. ‘gelijk’ of ‘ongelijk’ in tabel 2), of hoe lerenden dit kunnen percipiëren (cf. ‘zichtbaar’ of ‘mogelijk niet zichtbaar voor de leerlingen’)? In het ‘teaming model’ kan de positie van beide leraren als gelijk worden beschouwd aangezien leraren simultaan interactief onderwijsleerprocessen begeleiden. In het ‘sequential teaching model’, ‘parallel teaching model’, en ‘station teaching model’ werken leraren samen door leerlingen, inhouden of activiteiten onderling te verdelen, waardoor de feitelijke samenwerking en dus ook de onderling gelijke positie van leraren voor lerenden moeilijker zichtbaar is voor de leerlingen. We verkiezen daarom de volgende indeling voor deze parameter: gelijke positie (maar mogelijk niet zichtbaar voor de leerlingen), zichtbaar gelijke positie, ongelijke positie en zichtbaar ongelijke positie. We stellen vast dat een ongelijke positie die mogelijk niet zichtbaar is voor de leerlingen an sich niet voorkomt: als de rol van de team teachende leraren ongelijk is, blijkt dat ook duidelijk zichtbaar voor de leerlingen.

Tot slot is er in bepaalde modellen een verschil in focus van de betrokken leraren. Enerzijds zijn er modellen waarbij de focus van de leraren op het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen ligt en waarbij beiden de verantwoordelijkheid voor het onderwijsleerproces van de hele klasgroep dragen. Anderzijds zijn er modellen waarbij duidelijk één leraar deze verantwoordelijkheid op zich neemt en waarbij een andere leraar meer gefocust is op zijn/haar collega. Die collegafocus is in eerste instantie gericht op professionele groei bij de leraar en dus slechts indirect gericht op het optimaliseren van het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen. Dit is met name zo in het coachingsmodel. Ook in het observatiemodel zoals omschreven door Baeten en Simons (2014) is de gerichtheid eerder collega- dan leerlinggerelateerd. Het observatiemodel kan echter evenzeer leerlinggericht worden ingevuld; daarom wordt die nuance toegevoegd in tabel 2.

*Voorstel tot nieuwe typologie.* Na het doorvoeren van bovenstaande suggesties tot aanpassing van het model van Baeten en Simons (2014), komen we tot zeven onderscheiden organisatievormen van teamteaching die we in het kader van voorliggend onderzoek als nieuw kader naar voor willen schuiven:

- (A) Observatiemodel - Observation model
- (B) Coachingsmodel - Coaching model
- (C) Ondersteuningsmodel - Assistent teaching model
- (D) Sequentieel model - Sequential teaching model
- (E) Parallel model – Parallel teaching model
- (F) Hoekenwerk-model - Station teaching model
- (G) Interactief model - Teaming model

In tabel 2 werken we dit in detail uit, en situeren we ook andere concepten en categorisering binnen dit nieuwe ordeningskader.

In Bijlage 1 van dit rapport situeren we eerder uitgewerkte visuele configuraties van teamteaching voor kleuter- en lager onderwijs binnen deze nieuwe typologie. Deze configuraties werden eerder door De Feyter, Jennes en Vanhove (2016) voorgesteld. We vulden deze nog aan met eigen ontworpen configuraties voor het coachingsmodel en het sequentieel model. Aangezien die configuraties voornamelijk herkenbaar zijn voor en toepasbaar zijn in het lager onderwijs, vullen we graag aan met visualiseringen die herkenbaar zijn voor de context van het kleuteronderwijs. Die laatste visualiseringen werden in het kader van het project<sup>1</sup> ‘Op Stage met Twee Effectief Leren’ in 2013-2014 uitgewerkt (STEL, 2014). Vanuit voorliggend onderzoek adviseren we krachtige visualiseringen aansluitend bij de 7 bovenstaande modellen, aangezien nog niet alle modellen momenteel reeds visueel zijn uitgewerkt.

Het mag duidelijk zijn geworden in de beschrijving van de verschillende indelingen en verschijningsvormen dat er niet één bepaalde, vaste manier bestaat om teamteaching vorm te geven in de onderwijspraktijk, maar wel meerdere. Haeck, Van den Brande en Verhelst (2013) beklemtonen het belang om als leraar jezelf niet vast te zetten in een bepaalde werkvorm, maar verschillende mogelijkheden uit te proberen en aan te voelen wat het beste werkt in bepaalde situaties. Het kan scholen en leraren uitdagen om na te denken over hoe ze hun samenwerking willen en kunnen vormgeven, afhankelijk van het soort activiteit of les, de mogelijkheden van de infrastructuur of de eigen dromen (als leraar en in het team).

Naast de verschillende organisatievormen van teamteaching in de klaspraktijk, zijn er verschillende combinaties van samenstellingen van leraren in teamteaching mogelijk. In de volgende paragraaf, werken we dit uit.

---

<sup>1</sup> Dit project werd gefinancierd door het toenmalige ExpertiseNetwerk Lerarenopleiding van de AUGent en uitgevoerd door de lerarenopleidingen bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs van Arteveldehogeschool, Hogeschool Gent en Hogeschool West-Vlaanderen.

Benaming van het model	Parameters			Positie van leraren	Focus van het model	Beschrijving	Vergelijkbare concepten uit andere typologieën
	Fasen in het onderwijsproces met samenwerking						
	Vorbereiding	Uitvoering	Reflectie				
(A) <b>Observatiemodel</b> <b>Observation model</b>	x	x	x	zichtbaar ongelijk	collega	De ene leraar observeert vanuit een niet-actieve rol in het klasgebeuren een andere leraar om informatie te verzamelen over instructiegedrag, met als bedoeling dit achteraf samen te analyseren en te bespreken met het oog op toenemend inzicht in het professioneel functioneren als leraar en het optimaliseren van het instructiegedrag. Leraren kunnen in dit model verschillen in hun hiërarchische positie (bv. in het kader van aanvangsbegeleiding), maar dit is niet noodzakelijk. Binnen het onderwijsleerproces nemen de team teachende leraren een voor-de-leerlingen zichtbaar ongelijke rol op in het onderwijsproces. De observerende leraar focust in dit model op zijn collega.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation model (Baeten &amp; Simons, 2014)</li> <li>• One teaching, one observing (Graziano &amp; Navarette, 2012)</li> <li>• One teach, one observe (Fluijt et al., 2016b)</li> <li>• Participant-observer model (Helms, Alvis, &amp; Willis, 2005)</li> </ul>
					of	De focus van de observatie kan ook liggen op één of meerdere leerlingen en hoe die zich binnen de klasactiviteiten gedragen, waarbij in de nabespreking de nadruk ligt op hoe je als leraar (nog) beter kan inspelen op de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerlingen.	
(B) <b>Coachingsmodel</b> <b>Coaching model</b>	x	x	x	zichtbaar ongelijk	collega	De ene leraar ondersteunt de andere leraar – die de verantwoordelijkheid draagt over het klasgebeuren – vanuit een coachende houding. De focus van de ondersteuning ligt dus niet bij de leerlingen, wel bij de collega-leraar. De coaching kan gebeuren naar aanleiding van een specifieke vraag van de leraar (consultatie), maar het kan ook dat de ondersteunende leraar het initiatief neemt in de coaching. Het is duidelijk dat in dit model de positie van de betrokken leraren in de samenwerking zichtbaar ongelijk is.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coaching model (Austin, 2001; Baeten &amp; Simons, 2014)</li> <li>• Consultant model (Austin, 2001)</li> <li>• Collaborative consultation (Nevin, Thousand, &amp; Villa, 2009)</li> <li>• Complementary teaching (Thousand et al., 2006)</li> <li>• Co-teaching ingevuld als ‘coaching on the job’ (Koot, 2012)</li> </ul>
	Parameters					Beschrijving	Vergelijkbare concepten uit andere typologieën

Benaming van het model	Fasen in het onderwijsproces met samenwerking			Positie van leraren	Focus op lerenden		
	Voorbereiding	Uitvoering	Reflectie				
<b>(C) Ondersteuningsmodel</b> <b>Assistent teaching model</b>	x	x	x	zichtbaar ongelijk	leerling (en)	De ene leraar neemt de volledige verantwoordelijkheid en leiding over het klasgebeuren, terwijl de andere een ondersteunde rol opneemt ten aanzien van leerlingen die daar nood aan hebben. Beide leraren zijn onmiddellijk gericht op het leerproces van de leerlingen, maar ze hebben daarbij een zichtbare ongelijke positie.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistent teaching model (Baeten &amp; Simons, 2014)</li> <li>• One teaching, one assisting (Cook &amp; Friend, 1995)</li> <li>• One teach, one assist (Scruggs et al., 2007)</li> <li>• One teach, one guide (Badiali &amp; Titus, 2010)</li> <li>• Tandem model (Smith, 2004)</li> <li>• Monitoring teacher (Al-Saaidh, 2010)</li> <li>• Supportive (co)teaching (Nevin et al., 2009)</li> <li>• Complementary co-teaching (Nevin et al., 2009; Thousand et al., 2006)</li> </ul>
<b>(D) Sequentieel model</b> <b>Sequential teaching model</b>	x	x	x	Gelijk (maar mogelijk niet zichtbaar voor de leerlingen)	Leerling (en)	Leraren verdelen de inhoud of instructieactiviteiten en nemen elk verantwoordelijkheid voor een vergelijkbaar deel van de lesfasen of van de lessen binnen een lessenreeks. De uitvoering gebeurt enkel samen wanneer de leraren elk een deel van de lesfasen opnemen. Indien ze elk apart volledige lessen opnemen binnen een reeks, dan is de ene leraar niet per definitie aanwezig in de klasruimte wanneer de andere leraar lesgeeft, waardoor de gelijke positie voor de lerenden niet altijd goed zichtbaar is.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternate teaching (Dugan &amp; Letterman, 2008)</li> <li>• Serial arrangement (Carpenter et al., 2007)</li> <li>• Alternative teaching (Badiali &amp; Titus, 2010; Cook &amp; Friend, 1995)</li> <li>• Rotational team-teaching model (Helms et al., 2005; Jenkins &amp; Crawford, 2016)</li> </ul>
<b>(E) Parallel model</b> <b>Parallel teaching model</b>	x	x	x	zichtbaar gelijk  of  gelijk (maar mogelijk niet zichtbaar voor de leerlingen)	Leerling (en)	De ene leraar geeft les aan een subgroep, terwijl de andere leraar lesgeeft over dezelfde leerinhouden aan een andere subgroep. Tijdens de uitvoeringsfase zijn beide leraren actief, maar niet in interactie met elkaar.  De leraren kunnen ervoor opteren om te differentiëren in hun aanpak, aansluitend bij de noden van hun specifieke subgroep.  In sommige situaties zijn de subgroepen gelijk, in andere situaties verschillen zij in grootte. Wanneer de groepsgrootte verschillend is, percipiëren de leerlingen mogelijk niet dat de positie van beide leraren in de samenwerking toch gelijk is.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternative teaching (Badiali &amp; Titus, 2010; Cook &amp; Friend, 1995)</li> <li>• Split class teaching (Al-Saaidh, 2010)</li> </ul>

Benaming van het model	Parameters			Positie van leraren	Focus op lerenden	Beschrijving	Vergelijkbare concepten uit andere typologieën
	Fasen in het onderwijsproces met samenwerking						
	Vorbereiding	Uitvoering	Reflectie				
(F) <b>Hoekenwerk-model</b> <b>Station teaching model</b>	x	x	x	zichtbaar gelijk	Leerling (en)	Beide leraren werken met een kleine subgroep aan een verschillende inhoud of activiteit. De overige leerlingen zijn zelfstandig of in kleine groepjes aan het werk in andere hoeken. De leraren of de leerlingen verplaatsen zich naar de verschillende hoeken in de klasruimte. In de uitvoeringsfase zijn ze allebei actief, maar mogelijk niet in interactie met elkaar. Ze hebben in het onderwijsleerproces een zichtbare gelijke positie en zijn direct gefocust op het leren van de leerlingen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Station teaching (Badiali &amp; Titus, 2010; Cook &amp; Friend, 2010; Scruggs et al., 2007)</li> <li>• Rotational team-teaching model (Helms et al., 2005; Jenkins &amp; Crawford, 2016)</li> </ul>
(G) <b>Interactief model</b> <b>Teaming model</b>	x	x	x	zichtbaar gelijk	Leerling (en)	Leraren werken samen en dragen een gedeelde verantwoordelijkheid over zowel het plannen, uitvoeren van als de reflectie op de onderwijsactiviteiten. Ze geven simultaan les voor de hele klasgroep en zijn daarbij ook voortdurend in interactie met elkaar, en met de leerlingen. Dit maakt dat ze een zichtbaar gelijke rol opnemen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teaming or collaborative model (Austin, 2001)</li> <li>• Synchronous teamteaching (Badiali &amp; Titus, 2010)</li> <li>• Simultaneously taught two-person course (Dugan &amp; Letterman, 2005)</li> <li>• Interactive team-teaching (Helms et al., 2005; Scruggs et al., 2007)</li> <li>• Teamteaching (Scruggs et al., 2007; Thousand et al., 2006; Welch et al., 1999)</li> </ul>

**Tabel 2.** Categoriëring van verschijningsvormen van teamteaching, aangepaste versie op basis van Baeten en Simons (2014)

## 3.2 Diverse samenstellingen van leraren in teamteaching

Murphy et al. (2009) en Baeten en Simons (2014) zien de toepassing van de diverse organisatievormen mogelijk binnen **verschillende samenstellingen van wie met elkaar team teacht**. De literatuurstudie van nationale en internationale literatuur bevestigt onderstaande indeling, waarbij de meeste studies spreken over leraren in **duo's (uitzonderlijk ook trio's of kwartetten** (bv. Jang, 2008):

### 3.2.1 Teamteaching tussen leraren in het gewoon onderwijs

bv. Craig, 1998; Murata, 2002; Rytivaara & Kershner, 2012

### 3.2.2 Co-teaching tussen een 'general educator' en een 'special educator'

bv. Austin, 2001; Fluijt et al., 2016b; Pratt, 2014; Scruggs et al., 2007

### 3.2.3 Teamteaching tussen studentleraren

bv. Ambrosetti & Dekkers, 2010; Anderson et al., 2005; Baeten & Simons, 2014; Baeten & Simons, 2016; Walsh & Elmslie, 2005

### 3.2.4 Teamteaching tussen mentor en studentleraar

bv. Bullough et al., 2002; Craig, 1998; Smith, 2004; Sorensen, 2008; Tschida, Smitch, & Fogarty, 2015

Haeck en Van den Branden (2012) beklemtonen daarnaast dat de **samenstelling van teamteaching teams** ook kan bestaan uit jonge leerkrachten samen met ervaren leerkrachten, of bachelors met masters. In Vlaanderen zijn ook voorbeelden bekend waarin de combinatie wordt gemaakt van een leraar zonder mandaat rooms-katholieke godsdienst in een katholieke basisschool in combinatie met een collega die wel over het mandaat beschikt in functie van het realiseren van godsdienstactiviteiten voor de leerlingen (Van den Brande & Haeck, 2011).

De literatuur m.b.t. teamteaching vermeldt tot nu toe geen andere combinatie dan leraren met leraren. Toch zijn ook andere mogelijkheden denkbaar, bv. een leraar en een kinderverzorg(st)er of een leraar en een zorgcoördinator, die niet per definitie een opleidingsachtergrond heeft als leraar. Voor de toekomst lijkt het ons boeiend om ook de samenwerkingsmogelijkheden met **andere onderwijsprofessionals** via teamteaching te verkennen.

### 3.3 Duurtijd van de samenwerking

Enkel Fluijt et al. (2016a) gaan in op de duurtijd van de samenwerking. Zij maken een onderscheid tussen **‘langdurende of structurele’** en **‘kortdurende’** teamteaching.

Bij langdurende teamteaching nemen beide leerkrachten structureel de verantwoordelijkheid op gedurende een periode die voldoende lang is om te komen tot een vertrouwensrelatie met elkaar en met de leerlingen. De rollen in het onderwijsleerproces kunnen daardoor steeds meer gelijkwaardig worden opgenomen zoals bij een interactief model (cf. 2.2.4). Een langdurende samenwerking biedt kansen om gericht af te wisselen tussen verschillende organisatievormen.

Bij kortdurende teamteaching nemen leerkrachten samen de verantwoordelijkheid op voor één of meerdere lessen, meestal op basis van een concrete hulpvraag. In het geval van co-teaching wordt er daarna gekeken of er bepaalde aanpassingen kunnen geïntegreerd worden in het lesverloop, zonder aanwezigheid van de ‘special educator’. Deze kortdurende teamteaching en co-teaching biedt veel kansen om kort op de bal te spelen in klassen of situaties waar het even moeilijker verloopt, maar vertrekt eerder vanuit een observatiemodel of coachingsmodel (zie 2.2.4) dan vanuit een interactief model.

### 3.4 Verfijning van de conceptualisering van teamteaching

In paragraaf 2.4 van deze literatuurstudie werd het onderscheid tussen teamteaching en co-teaching scherp gesteld, waarbij co-teaching als een specifieke vorm van teamteaching wordt gedefinieerd. Op basis van de informatie uit voorafgaande paragrafen m.b.t. de organisatievormen en samenstellingen van teamteaching, stellen we voor om enkele verfijningen door te voeren aan de conceptualisering van teamteaching.

Zoals blijkt uit tabel 1, bevatten verschillende definities uit de literatuur verwijzingen naar een gedeelde verantwoordelijkheid van leraren binnen zowel de voorbereidings-, uitvoerings- en evaluatiefase van onderwijsopdrachten (Bouck, 2007; Chanmugan & Gerlach, 2013; Villa, Thousand, & Nevin, 2008). Zoals eerder aangegeven, kiezen we het begrip reflectiefase boven evaluatiefase.

Hoewel we de typologie van Baeten en Simons (2014) opnemen als basis voor onze eigen typologie in dit eindrapport, volgen we hen niet in de stelling dat in teamteaching de samenwerking op minstens één van de verschillende fasen van het onderwijsproces gericht moet zijn. We vinden het belangrijk dat de samenwerking zich situeert in de drie fasen, al kan de intensiteit van de samenwerking wel verschillen van fase tot fase, van organisatievorm tot organisatievorm, van situatie tot situatie. Een goede samenwerking vraagt immers dat er voorbereidend wordt bekeken op welke manier er samen les wordt gegeven en wie welke rol daarin opneemt (cf. organisatievormen) en welke doelen en inhouden via welke didactische aanpak aan bod zullen komen. In het realiseren van lesopdrachten (uitvoeringsfase) gaan leraren samen aan de slag, dit kan zowel in interactie met elkaar, parallel of sequentieel zijn. Voor de reflectiefase geloven we dat de meerwaarde van de verschillende organisatievormen voor het professionele groeiproces van

leraren pas ten volle tot zijn recht komt wanneer er ook samen gereflecteerd wordt (Chang & Leen, 2010; Jang, 2008; Vanblaere & Devos, 2015). Teamteaching kan het professioneel leren van leraren door reflectieve dialoog versterken. Op basis van dergelijke reflectieve dialoog over het lesgeven en over interpersoonlijke en normatieve aspecten van onderwijs zijn teamteaching teams in staat om een kleinschalige professionele leergemeenschap te creëren (Kelchtermans, 2001).

Uit de verschillende mogelijke samenstellingen van de teamteaching teams leiden we af dat het kan gaan om verschillende leraren, maar dat er ook andere mogelijkheden zijn binnen de lerarenopleiding (studentleraren) en zelfs ruimer in de onderwijscontext (bv. kinderverzorg(st)ers, ergotherapeuten, logopedisten,...). We prefereren daarom het begrip ‘onderwijsprofessional’ in plaats van leraar.

De conceptualisering van teamteaching uit paragraaf 2.4 (“*In teamteaching werken meerdere leraren samen aan kwaliteitsvol onderwijs voor al hun leerlingen*”) stellen we op basis van bovenstaande elementen graag bij tot het volgende:

*“In teamteaching werken meerdere onderwijsprofessionals samen in de voorbereiding, uitvoering van en de reflectie op hun gedeelde lesopdracht aan kwaliteitsvol onderwijs voor al hun leerlingen.”*



## 4. Beweegredenen voor teamteaching

In de literatuur vinden we een aantal elementen terug die schoolteams aangeven als beweegredenen voor teamteaching. ‘Beweegredenen’ zien we als argumenten om te starten met teamteaching.

We stellen vast dat het onderscheid tussen elementen die als beweegredenen genoemd worden en elementen die als implicaties van teamteaching omschreven worden soms moeilijk te maken is. Beide concepten liggen dicht bij elkaar: een beweegreden die werkelijkheid wordt, is dan ook een implicatie. Elementen die louter als voordelen, meerwaarde of effect van teamteaching vastgesteld worden **tijdens** het team teachen, beschouwen we als implicaties en hebben we in deze paragraaf niet opgenomen.

In tabel 3 geven we een overzicht van 10 mogelijke beweegredenen op leerling-, leerkracht- en organisatieniveau. Het onderscheid tussen deze drie niveaus is niet altijd even scherp te maken omdat de meeste beweegredenen met elkaar verbonden zijn. Bovendien is het streven naar kwaliteitsvol onderwijs voor elke leerling vermoedelijk het hoger doel dat elk schoolteam drijft.

### 4.1 Beweegredenen in functie van de leerlingen

Zowel teamteaching als co-teaching kunnen worden ingezet om het aantal leerlingen per leraar te verminderen en zo **meer interactie, betrokkenheid en ondersteuning per leerling** te kunnen bieden (Bronson & Dentith, 2014; McDuffie, Mastropieri, & Scruggs, 2009; Thousand, Villa, & Nevin, 2006). Zo kan je als leerkracht tegemoet komen aan de noden van verschillende leerlingen (Thousand, Villa, & Nevin, 2006) en de basisondersteuning (of brede basiszorg, nvdr) in de klas sterker uitbouwen (Koot, 2012).

Een beweegreden die specifiek geldt voor co-teaching is de combinatie van de expertise van een ‘algemene’ leraar en een ‘buitengewone’ leraar in een inclusieve klas om zo **beter te kunnen inspelen op wat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften nodig hebben** (Bronson & Dentith, 2014; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010; Pratt, 2014; Scruggs et al., 2007; Thousand, Villa, & Nevin, 2006).

### 4.2 Beweegredenen in functie van de leraar

In de literatuur wordt vermeld dat teamteaching **kansen** schept **voor de professionalisering van leerkrachten** (Haec & Van den Brande, 2012; Koot, 2012; Rytivaara & Kershner, 2012; Trent et al., 2003). In bepaalde studies (bv. Jang, 2008; Tobin, 2006; Wassell & LaVan, 2009) wordt hierbij het belang beklemtoond van de reflectiefase in teamteaching (cf. supra).

Teamteaching wordt ook ingezet om de **expertise van leraren te combineren** zodat zij elkaar kunnen versterken. Het kan hierbij gaan om expertise op vlak van algemene leservaring, zoals

wanneer een mentor en studentleraar samen voor de klas staan (Bronson & Dentith, 2014; Eick, Ware, & Jones, 2004; Scantlebury, Gallo-Fox, & Wassell, 2008), of om een expertise in een specifieke topic (Benjamin 2000; Bronson & Dentith, 2014; Murphy, Beggs, Carlisle, & Greenwood, 2004) zoals bijvoorbeeld een leraar met Engels als moedertaal samen voor de klas met een anderstalige leraar (Carless, 2006) of een ‘buitengewone’ leraar met expertise in het omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in co-teaching met een algemene leraar (cf. supra).

In een aantal publicaties wordt teamteaching beschreven als een manier om **meer samenwerking en minder isolatie onder leerkrachten** te realiseren (Baeten & Simons, 2014; Baeten & Simons, 2016; Chanmugan & Gerlach, 2013; Cornu, 2005; Murata, 2002). Voor studentleraren zijn er hierbij een aantal specifieke beweegredenen om te kiezen voor teamteaching.

Twee studentleraren of een studentleraar en een mentor geven samen les om de **overgang tussen lerarenopleiding en klaspraktijk minder bruusk** te maken (Baeten & Simons, 2014; Brouwer & Korthagen, 2005; Kurtts & Levin, 2000; Murphy, Carlisle, & Beggs, 2009). Studentleraren voelen zich door elkaar gesteund op sociaal-emotioneel vlak en zien het ook als een manier om de werklast te verlichten door ze te delen (Chanmugan & Gerlach, 2013; Kurtts & Levin, 2000).

Teamteaching in de stages van de lerarenopleiding creëert bovendien **extra leerkansen** (Chanmugan, & Gerlach, 2013) op vlak van samen plannen, samen lesgeven of samen reflecteren (Baeten & Simons, 2014, 2016; Wassell & LaVan, 2009).

In vergelijking met een klassiek stagemodel biedt het ook **meer kansen tot samenwerking** tussen student en mentor (Baeten & Simons, 2016).

De keuze voor teamteaching wordt ten slotte soms ingegeven vanuit de mogelijkheid om **in grote groepen het lesgeven haalbaar en werkbaar te maken** voor de leerkracht (Benjamin, 2000; Ivins, 1967 in Murata, 2002). Dit is zeker zinvol wanneer er onvoldoende ruimtes binnen de organisatie beschikbaar zijn om kleinere klasgroepen te vormen (Graue, Hatch, Rao, & Oen, 2007).

### 4.3 Beweegredenen in functie van de organisatie

Tot slot spelen kunnen ook een aantal beweegredenen op organisatieniveau de keuze voor teamteaching mee beïnvloeden.

Teamteaching biedt kansen om een **curriculumhervorming te ondersteunen of op een meer geïntegreerde manier onderwijs te geven** (Murata, 2002). De expertises van de verschillende betrokkenen worden dan ingezet om een vernieuwing te dragen of samen na te denken over hoe verschillende domeinen in onderwijs elkaar kunnen raken en geïntegreerd aangeboden kunnen worden. **Bij ziekte of afwezigheid** van de teamteachingspartner, kan de klas vlotter overgenomen worden door de andere collega en teamteaching maakt het ook mogelijk om **leerkrachten zonder mandaat godsdienst** toch in te zetten in het team binnen een katholieke basisschool (Haeck & Van den Brande, 2012).

In bepaalde lerarenopleidingen wordt er voor teamteaching gekozen omwille van moeilijkheden om **voldoende geschikte stageplaatsen** (Baeten & Simons, 2014; Bullough et al., 2002; Tschida, Smitch, & Fogarty, 2015) en geschikte mentoren te vinden (Tschida, Smitch, & Fogarty, 2015).

<b>Beweegreden</b>	<b>Niveau</b>	<b>Bronnen</b>
Om leerlingen (al dan niet met specifieke onderwijsbehoeften) beter te kunnen ondersteunen	leerlingniveau	Bronson & Dentith, 2014; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010; Koot, 2012; McDuffie, Mastropieri & Scruggs, 2009; Pratt, 2014; Scruggs et al., 2007; Thousand, Villa, & Nevin, 2006
Om extra leerkansen te bieden aan de (student)leraar (professionalisering)	leerkrachtniveau	Baeten & Simons, 2014; Baeten & Simons, 2016; Chanmugan, & Gerlach, 2013; Trent et al., 2003; Wassell & LaVan, 2009
Om de expertise van leerkrachten te combineren en elkaar te versterken	leerkrachtniveau	Benjamin 2000; Bronson & Dentith, 2014; Carless, 2016; Eick, Ware, & Jones, 2004; Murphy, Beggs, Carlisle, & Greenwood, 2004; Scantlebury, Gallo-Fox, & Wassell, 2008
Om meer samenwerking en minder isolatie onder leerkrachten te realiseren	leerkrachtniveau	Baeten & Simons, 2014; Baeten en Simons, 2016; Chanmugan & Gerlach, 2013; Cornu, 2005; Kurtts & Levin, 2000; Murata, 2002
Om de overgang van de lerarenopleiding naar de klaspraktijk te verbeteren	leerkrachtniveau	Baeten & Simons, 2014; Brouwer & Korthagen, 2005; Kurtts & Levin, 2000; Murphy, Carlisle, & Beggs, 2009; Chanmugan & Gerlach, 2013; Kurtts & Levin, 2000
Om het lesgeven in grote klasgroepen haalbaar of werkbaar te maken	leraar- en organisatieniveau	Benjamin 2000; Bronson & Dentith, 2014; Graue, Hatch, Rao, & Oen, 2007; Ivins, 1967 in Murata 2002; Thousand, Villa, & Nevin, 2006
Om zieke of afwezige leerkrachten vlotter te kunnen vervangen	organisatieniveau	Haeck & Van den Brande, 2012
Om een curriculumhervorming of geïntegreerd curriculum te ondersteunen	organisatieniveau	Murata, 2002
Om leerkrachten zonder mandaat godsdienst in dienst te kunnen nemen	organisatieniveau	Haeck & Van den Brande, 2012
Om minder stageplaatsen en mentoren te moeten zoeken	organisatieniveau	Baeten & Simons, 2014; Bullough et al., 2002; Tschida, Smitch, & Fogarty, 2015

**Tabel 3.** Beweegredenen voor teamteaching op leerling-, leerkracht- en organisatieniveau

## 4.4 Conclusie

Zoals blijkt uit de literatuur onderscheidt men een 10-tal beweegredenen van teamteaching.

Scholen en hun teams kiezen voor teamteaching in functie van hun leerlingen, omdat ze daarin mogelijkheden zien om hun leerlingen (al dan niet met specifieke onderwijsbehoeften) beter te ondersteunen. Dat is een beweegreden op leerlingniveau die relatief vaak vermeld wordt.

Daarnaast vinden we heel wat beweegredenen die gericht zijn op de leraar. De keuze voor teamteaching wordt dan bijvoorbeeld ingegeven vanuit de extra leer- en professionaliseringskansen die men erin ziet, of om de expertise van leraren te combineren en elkaar daardoor te versterken. Soms wordt teamteaching ook ingezet om meer samenwerking onder leraren te realiseren en een gevoel van isolatie te doorbreken, of om het lesgeven aan grotere klasgroepen beter haal- en werkbaar te maken. Binnen de context van de lerarenopleiding wordt teamteaching tijdens stages van studentleraren frequent ingezet (tussen studentleraren onderling en/of samen met hun mentor) om de overgang van de lerarenopleiding naar de klaspraktijk te ondersteunen en verbeteren.

Beweegredenen op niveau van de organisatie worden in veel beperktere mate benoemd in de literatuur. Er wordt wel verwezen naar de mogelijkheden die teamteaching biedt om zieke of afwezige leraren gemakkelijker te vervangen, om een curriculumhervorming of geïntegreerd curriculum te ondersteunen, of om leraren zonder mandaat godsdienst in dienst te kunnen nemen in het katholiek onderwijs. In de lerarenopleiding kan teamteaching ervoor zorgen dat er minder stageplaatsen en mentoren nodig zijn om alle studentleraren praktijkervaring te laten opdoen.

## 5. Randvoorwaarden van teamteaching

Onder randvoorwaarden verstaan we: factoren die bepalend zijn voor succesvol team teachen, zowel bij het starten met, tijdens het team teachen zelf als bij het duurzaam integreren van teamteaching in de schoolorganisatie. In de literatuur zijn tal van opsommingen van randvoorwaarden te vinden. Ze worden op allerlei manieren omschreven en geordend, zo ook als uitdagingen, succesfactoren, aanbevelingen of tips. We kunnen de randvoorwaarden inhoudelijk samenbrengen onder volgende drie clusters (zie tabel 4):

1. Persoonlijke en relationele randvoorwaarden
2. Randvoorwaarden in de professionele samenwerking
3. Beleidsmatige en organisatorische randvoorwaarden

De eerste twee clusters betreffen randvoorwaarden op leerkrachtniveau, omdat ze voornamelijk betrekking hebben op de leerkracht zelf. Onder de derde cluster situeren zich vooral factoren die vallen onder de verantwoordelijkheid van beleid en organisatie. Opmerkelijk is dat er in de literatuur slechts één randvoorwaarde wordt vermeld die direct gerelateerd is aan leerlingen, namelijk de klassensamenstelling. Deze werd in dit eindrapport evenwel niet op leerlingniveau geplaatst maar wel onder de beleidsmatige en organisatorische randvoorwaarden vanuit de redenering dat het de schoolorganisatie is die beslist over de klassamenstelling.

### 5.1 Persoonlijke en relationele randvoorwaarden

#### 5.1.1 Een goede match tussen partners die team teachen

Een **goede match** tussen partners die team teachen is een veelgenoemde succesfactor (Carless, 2006; Chanmugan & Gerlach, 2013; Tschida, Smitch, & Fogarty, 2015). Ook bij studentleraren onderling of tussen studentleraar en mentor vergroot een positieve match de kans op een positieve stage-ervaring (Bullough et al., 2003; Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011). Zelf je partner kunnen kiezen is hierbij volgens sommige studies belangrijk (Chanmugan & Gerlach, 2013; Ciampa & Gallagher, 2016; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; York-Barr et al., 2007), alsook elkaar goed leren kennen binnen en buiten het klasverband (Baeten & Simons, 2016; Carless, 2016; Trent et al., 2003; York-Barr et al., 2007).

Een aantal auteurs doen een poging om te concretiseren wat een ‘goede’ match dan precies inhoudt: het gaat om partners die complementair zijn in sterktes, compatibel in persoonlijkheid, in aanpak, in communicatiestijl, enzovoort (Carless, 2006; Graue et al., 2007; Kamens, 2007; Magiera et al., 2006; Murata, 2002; Pratt, 2014; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; Shin et al., 2016). In het kader van de pre-waarborgregeling wordt ook specifiek gesproken over het belang van een zo optimaal mogelijke afstemming van gevraagde en uitgestuurde expertise (Departement Onderwijs en Vorming, 2016). Die wenselijke compatibiliteit en complementariteit zou de kans op gelijkwaardigheid vergroten. Dit wordt verder uitgewerkt onder 5.1.2.

	Randvoorwaarde	Niveau	bronnen
<b>5.1</b>	<b>Persoonlijke en relationele randvoorwaarden</b>		
5.1.1	Goede match	leerkrachtniveau	Bullough et al., 2003; Carless, 2016; Chanmugan & Gerlach, 2013; Ciampa & Gallagher, 2016; Cramen & Nevin, 2006; Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011; Departement Onderwijs en Vorming, 2016; Friend et al., 2010; Hedin & Conderman, 2015; Kamens, 2007; Magiera et al., 2006; Mastropieri et al., 2005; Murata, 2002; Pratt, 2014; Rytivaara, & Kershner, 2012; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; Shin et al., 2016; Tschida, Smitch, & Fogarty, 2015; York-Barr et al., 2007
5.1.2	Relatie van openheid, vertrouwen, respect en gelijkwaardigheid	leerkrachtniveau	Bacharach, Heck, Dahlberg, 2010; Baeten & Simons, 2016; Bronson & Dentith, 2014; Bullough et al., 2003; Carless, 2016; Chanmugan & Gerlach, 2013; Cook & Friend, 1995; Craig, 1998; Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011; Departement Onderwijs en Vorming, 2016; Goodnough et al., 2009; Graue et al., 2007; Kamens, 2007; Kerin & Murphy, 2015; Krüger & York, 2010; Luo, 2014; Magiera et al., 2006; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; Moghaddam et al., 2015; Rytivaara & Kershner, 2012; Scantlebury, Gallo-Fox, & Wassel, 2008; Shin et al., 2016; Siry & Lara, 2012; Trent et al., 2003; York-Barr et al., 2007
5.1.3	Individuele vaardigheden en kenmerken: positieve houding t.a.v. de samenwerking, vaardigheden in communicatie en in samenwerking, sensitief omgaan met meningsverschillen, toegeeflijk	leerkrachtniveau	Carless, 2006; Departement Onderwijs en Vorming, 2016; Gardner, 2006; Kerin & Murphy, 2015; Krüger & Yorke, 2010; Magiera et al., 2006
<b>5.2</b>	<b>Randvoorwaarden in de professionele samenwerking</b>		
5.2.1	Effectief en continu communiceren en reflecteren over:		
5.2.1.1	Visie op (inclusief) onderwijs, leren en teamteaching	leerkrachtniveau	Carless, 2006; Chanmugan & Gerlach, 2013; Cook & Friend, 1995; Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011; Departement Onderwijs en Vorming, 2016; Fluijt, Bakker & Struyf, 2016; Goodnough, et al., 2009; Haek & Van den Brande, 2012; Hedin & Conderman, 2015; Hersi et al., 2016; Krüger & York, 2010; Magiera et al., 2006; Murata, 2002; Pratt, 2014; Rytivaara & Kershner, 2012; Santamaria & Thousand, 2004; Scruggs et al., 2007; Strogilos et al., 2016; Trent et al., 2003; York-Barr et al., 2007
5.2.1.2	Wie welke rol of verantwoordelijkheden opneemt	leerkrachtniveau	Bacharach, Heck, Dahlberg, 2010; Bullough et al., 2003; Carless, 2016; Chanmugan & Gerlach, 2013; Cook & Friend, 1995; Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011; Goodnough et al., 2009; Magiera et al., 2006; Shin et al., 2016; Siry & Lara, 2012; Strogilos et al., 2016; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Trent et al., 2003; York-Barr et al., 2007
5.2.1.3	Lespraktijk, ...	leerkrachtniveau	Bacharach, Heck, Dahlberg, 2010; Baeten & Simons, 2016; Bronson & Dentith, 2014; Bullough et al., 2003; Carless, 2006; Cook & Friend, 1995; Geduld, 2015; Goodnough et al., 2009; Kerin & Murphy, 2015; Kremenitzer & Myler, 2006; Magiera et al., 2006; McCormack et al., 2014; Rahmawati, Koul, & Fisher, 2015; Rytivaara & Kershner, 2012; Siry & Lara, 2012; Trent et al., 2003; York-Barr et al., 2007
5.2.2	Het effectief delen van verantwoordelijkheden	leerkrachtniveau	Bacharach, Heck, Dahlberg, 2010; Baeten & Simons, 2014; Bouck, 2007; Bronson & Dentith, 2014; Bullough et al., 2003; Chanmugan & Gerlach, 2013; Departement Onderwijs en Vorming, 2016; Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016; Gardner, 2006; Haek & Van den Brande, 2012; Kamens, 2007; Krüger & Yorke, 2010; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; Murawski & Swanson, 2001; Rytivaara & Kershner, 2012; Shin et al., 2016; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Villa, Thousand, & Nevin, 2008

<b>5.3 Beleidsmatige en organisatorische randvoorwaarden</b>			
<b>5.3.1</b>	Steun vanuit de schoolleiding	organisatieniveau	Bronson & Dentith, 2014; Carless, 2016; Chanmugan & Gerlach, 2013; Cook & Friend, 1995; Departement Onderwijs en Vorming, 2016; Kamens, Susko & Elliot, 2013; Krüger & Yorke, 2010; Moghaddam et al., 2015; Pratt, 2014; Santamaria & Thousand, 2004; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; Trent et al., 2003
<b>5.3.2</b>	Tijd om te overleggen, plannen	organisatieniveau	Bacharach, Heck, Dahlberg, 2010; Baeten & Simons, 2016; Bronson & Dentith, 2014; Bullough et al., 2003; Carless, 2006; Carter et al., 2009; Ciampa & Gallagher, 2016; Craig, 1998; Cook & Friend, 1995; Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011; Departement Onderwijs en Vorming, 2016; Fenninck & Liddy, 2001; Friend & Cook, 2010; Geduld, 2015; Goodnough et al. 2009; Haeck & Van den Brande, 2012; Hedin & Conderman, 2015; Hersi et al., 2016; Krüger en Yorke, 2010; Luo, 2014; Magiera et al., 2006; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; McCormack et al., 2014; Murata, 2002; Murawski en Lochner, 2010; Pratt, 2014; Rytivaara & Kershner, 2012; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; Shin et al., 2016; Strogilos et al., 2016; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Tschida, Smitch, & Fogarty, 2015; Trent et al., 2003; York-Barr et al., 2007
<b>5.3.3</b>	Continuïteit in de samenwerking	organisatieniveau	Baeten & Simons, 2016; Carless, 2006; Ciampa & Gallagher, 2016; Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011; Departement Onderwijs en Vorming, 2016; Fluijt et al., 2016; Graue et al., 2007; Hedin & Conderman, 2015; Krüger & Yorke, 2010; Magiera et al., 2006; Rytivaara & Kershner, 2012
<b>5.3.4</b>	Professionalisering en ondersteuning	organisatieniveau	Bacharach, Heck, & Dahlberg, 2010; Bronson & Dentith, 2014; Carless, 2006; Carter et al., 2009; Ciampa & Gallagher, 2016; Cook & Friend, 1995; Darragh et al., 2011; Departement Onderwijs en Vorming, 2016; Dieker & Murawski, 2003; Fenninck & Liddy, 2001; Friend & Cook, 2010; Goodnough et al., 2007; Graue et al., 2007; Haeck & Van den Brande, 2012; Hedin & Conderman, 2015; Hersi et al., 2016; Krüger & Yorke, 2010; Magiera et al., 2006; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; McCormack et al., 2014; Moghaddam et al., 2015; Santamaria & Thousand, 2004; Shin et al., 2016; Trent et al., 2003; Pratt, 2014; York-Barr et al., 2007
<b>5.3.5</b>	Vrije keuze tot teamteaching	organisatieniveau	Bullough et al., 2003; Chanmugan & Gerlach, 2013; Dee et al., 2006; Graue et al., 2007; Krüger & Yorke, 2010; Magiera et al., 2006; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; Murawski & Lochner, 2010; Murawski & Swanson, 2001; Santamaria & Thousand, 2004; York-Barr et al., 2007
<b>5.3.6</b>	Vertrouwen en autonomie	organisatieniveau	Bullough et al., 2003; Rytivaara & Kershner, 2012
<b>5.3.7</b>	Klassamenstelling	organisatieniveau (m.b.t. leerlingen)	Luo, 2014; Magiera et al., 2006; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; Santamaria & Thousand, 2004; Trent et al., 2003
<b>5.3.8</b>	Infrastructuur	organisatieniveau	Graue et al., 2007; Haeck en Van den Brande, 2012; Santamaria & Thousand, 2004; Trent et al., 2003

**Tabel 4.** Randvoorwaarden van teamteaching op leerling-, leerkracht- en organisatieniveau

### 5.1.2 Een relatie gekenmerkt door openheid, vertrouwen, respect en gelijkwaardigheid

Een goede **relatie gekenmerkt door openheid, vertrouwen, respect en gelijkwaardigheid** (Bullough et al., 2003; Bronson & Dentith, 2014; Chanmugan & Gerlach, 2013; Cook & Friend, 1995; Graue et al., 2007; Krüger & York, 2010; Luo, 2014; Magiera et al., 2006; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; Rytivaara & Kershner, 2012; Scantlebury, Gallo-Fox, & Wassel, 2008) is cruciaal bij teamteaching. Deze waarden zijn evengoed van belang wanneer studentleraren lesgeven samen met een ervaren leerkracht of mentor (Bacharach, Heck, Dahlberg, 2010; Baeten & Simons, 2016; Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011; Goodnough et al., 2009; Kamens, 2007; Kerin & Murphy, 2015; Siry & Lara, 2012). Een **open relatie**, met **vertrouwen in elkaar** is een voorwaarde opdat partners zich kwetsbaar durven opstellen tijdens het observeren en feedback geven aan elkaar (Chanmugan & Gerlach, 2013; Cook & Friend, 1995; Moghaddam et al., 2015) en opdat ze ondersteuningsvragen durven stellen aan elkaar (Departement Onderwijs en Vorming, 2016).

Volgens een aantal auteurs kan een te grote ongelijkheid op het vlak van ervaring of expertise problemen geven op vlak van gelijkwaardigheid (Craig, 1998; Rytivaara, & Kershner, 2012; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; York-Barr et al., 2007). Gelijkwaardigheid in rollen blijkt bvb. meer kans te hebben bij teamteaching dan bij co-teaching omdat beide partners meestal expertise in vergelijkbare domeinen hebben, waaronder het curriculum en klasmanagement (Friend et al., 2010). Voor co-teachers blijkt het moeilijker om evenwichtige complementariteit en dus **gelijkwaardigheid** te vinden. De ‘general teacher’ houdt vaak de touwtjes in handen wat betreft het leerprogramma en klasmanagement, terwijl de ‘special teacher’ specifieke expertise inbrengt bvb. in het omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De special teacher komt dan in een ondergeschikte positie terecht en blijft bvb. in zijn rol vaak beperkt tot ‘helper van’ omwille van gebrekkige vakkennis (Friend et al., 2010; Hedin & Conderman, 2015). De casestudie van Mastropieri en collega’s (2005) illustreert dit ook met een voorbeeld van een special teacher die zelden een instructie geeft voor de hele klas, in tegenstelling tot de general teacher. Cramer en Nevin (2006) nuanceren dan weer de impact van een verschil in vakkennis; volgens hen speelt het vermoedelijk meer bij co-teaching in het secundair dan in het basisonderwijs. Co-teachers en hun ondersteuners in de prewaarborgstudie benadrukken dat de erkenning van elkaars expertise een eerste kritische succesfactor is, om dan vervolgens samen kennis te zoeken en op te bouwen (Departement Onderwijs en Vorming, 2016). In tegenstelling tot de ondergeschikte special teacher in sommige studies (cf. Friend et al., 2010; Hedin & conderman, 2015; Mastropieri et al., 2005), waarschuwen zij voor de ‘expert-val’, nl. dat de co-teacher verheven wordt tot de alwetende expert. Ook dat is nefast voor een relatie van gelijkwaardigheid.

Ook in de relatie student-leraar en mentor is gelijkwaardigheid belangrijk maar niet vanzelfsprekend. In dat opzicht blijkt het belangrijk dat team teachers leren omgaan met problemen rond gelijkwaardigheid (Bacharach, Heck, Dahlberg, 2010; Shin et al., 2016).



### 5.1.3 Individuele kenmerken en vaardigheden

Een beperkt aantal studies verwijst expliciet naar kenmerken en vaardigheden op niveau van elke individuele team teacher die een rol spelen: bv. een positieve houding ten aanzien van de samenwerking (Carless, 2006; Departement Onderwijs en Vorming, 2016; Kerin & Murphy, 2015), het **kunnen samenwerken** (Carless, 2006; Gardner, 2006; Magiera et al., 2006), goede communicatievaardigheden en strategieën (Krüger & Yorke, 2010; Magiera et al., 2006; zie ook 5.1.1) het **sensitief omgaan met (verschillen in) standpunten, praktijken en expertise** van collega's en bereidwilligheid om **toegevingen** te doen, los te komen van de eigen bestaande visie of aanpak (Carless; 2006; Departement Onderwijs & Vorming, 2016; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010).

## 5.2 Randvoorwaarden in de professionele samenwerking

### 5.2.1 Effectief en continu communiceren en reflecteren

Om succesvol als team teachers les te geven is het essentieel dat collega's vanaf de start van hun samenwerking **continu en effectief met elkaar in gesprek gaan** en samen reflecteren (Ciampa & Gallagher, 2016; Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011; Fluijt, Bakker & Struyf, 2016; Goodnough et al., 2009; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; Shin et al., 2016; Siry & Lara, 2012). Een constructieve dialoog, open communicatie en kritische reflectie blijkt van belang in alle dimensies van teamteaching; zowel op persoonlijk, relationeel en professioneel vlak als op het niveau van praktische organisatie en van het beleid. Daarnaast wordt er in een aantal studies heel expliciet nadruk gelegd op de dialoog over volgende elementen: de visie op (inclusief) onderwijs, leren en teamteaching, de verdeling van rollen en verantwoordelijkheden en de lespraktijk zelf. We lichten ze hieronder toe.

#### 5.2.1.1 Over visie op (inclusief) onderwijs, leren en team-teaching

Het is belangrijk dat collega's in dialoog gaan over hun **visie op onderwijs en op leren** en over wat kwaliteitsvol onderwijs voor hen betekent (Chanmugan & Gerlach, 2013; Cook & Friend, 1995; Haek & Van den Brande, 2012; Hedin & Conderman, 2015; Hersi et al., 2016; Murata, 2002; Pratt, 2014; Rytivaara & Kershner, 2012; Scruggs et al., 2007; Trent et al., 2003; York-Barr et al., 2007). Andere auteurs benadrukken dat team teachers samen tot een **gedeelde visie op onderwijs, op teamteaching** en het doel ervan moeten komen (Carless, 2006; Departement Onderwijs & Vorming, 2016; Fluijt, Bakker & Struyf, 2016; Santamaria & Thousand, 2004). Volgens Fluijt en collega's (2016) vraagt dit om actief leren, reflectief denken en participatie van beide leraren. Hun dagelijkse praktijkervaringen leveren stof tot reflectie en zijn tegelijk hun referentiekader. Ook studentleraren en hun mentor worden gestimuleerd tot dialoog over hun visie op teamteaching (Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011; Goodnough et al., 2009). Chanmugan en Gerlach (2013) adviseren ook nog om de visie op teamteaching bij de start van de lessen te **bespreken met de leerlingen**. Dit kan onder de vorm van een klasgesprek over hoe de samenwerking tussen leerkrachten vorm zal krijgen en hoe teamteaching kan helpen om te werken aan de onderwijsdoelen en de ondersteuning van leerlingen hierbij.

Een aantal onderzoekers maken de dialoog over visies nog specifiek. Team teachers gaan ook best in gesprek over hun **visie op leerlingen met een beperking** en hun **visie op inclusief onderwijs** (Departement Onderwijs & Vorming, 2016; Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016; Krüger & York, 2010; Pratt, 2014). Santamaria en Thousand (2004) stellen vast dat co-teachers doorzetten in moeilijke omstandigheden dankzij een sterk geloof in de noodzaak van inclusie. Volgens Magiera en collega's (2006) kunnen *special* en *general teachers* best grondig bespreken welke leerdoelen en -resultaten ze kunnen verwachten van een leerling met een individueel aangepast curriculum in vergelijking tot leerlingen in het gemeenschappelijk curriculum. Wanneer men echter vooral samenwerkt vanuit de visie dat de special teacher er is voor de leerlingen met leerproblemen en dat de general teacher de rest van de klas voor zich neemt, dan wordt een kwaliteitsvolle, gedeelde aanpak zeer moeilijk (Strogilos et al., 2016).

#### 5.2.1.2 Over wie welke rol of verantwoordelijkheden opneemt

Daarnaast is het expliciet bespreken van **wie welke rol of verantwoordelijkheid opneemt** in de samenwerking van groot belang (Carless, 2016; Chanmugan & Gerlach, 2013; Cook & Friend, 1995; Magiera et al., 2006; Siry & Lara, 2012; Strogilos et al., 2016; Trent et al., 2003; York-Barr et al., 2007). Zo kunnen onduidelijkheden en frustraties in de samenwerking worden vermeden (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Deze randvoorwaarde hangt duidelijk samen met het belang van een goede match en gelijkwaardigheid tussen team teachers (cf. supra).

Lerarenopleiders stimuleren studentleraren en hun mentor evenzeer om hun verwachtingen naar rollen en verantwoordelijkheden uit te spreken (Bacharach, Heck, Dahlberg, 2010; Bullough et al., 2003; Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011; Goodnough et al., 2009); anders zorgt dit voor onzekerheid bij studentleraren (Shin et al., 2016).

#### 5.2.1.3 Over de lespraktijk

Tot slot moeten partners ook zeker met elkaar spreken over: hun **lespraktijk** als team teachers, de **lesvoorbereiding**, de **structuur van een les** en de **klasregels, -management en -organisatie** (Baeten & Simons, 2016; Bronson & Dentith, 2014; Carless, 2006; Cook & Friend, 1995; Magiera et al., 2006; McCormack et al., 2014; Rahmawati, Koul, & Fisher, 2015; Rytivaara & Kershner, 2012; Siry & Lara, 2012; Trent et al., 2003). Geduld (2015) omschrijft hoe team teachers samen nadenken hoe ze barrières in het leerproces kunnen wegnemen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. York-Barr en collega's (2007) benadrukken dat variatie in didactische keuzes zeer belangrijk is, bv. het afwisselen tussen verschillende modellen van teamteaching.

Dit is uiteraard niet anders bij teamteaching tussen studentleraren en hun mentor (Bacharach, Heck, Dahlberg, 2010; Goodnough et al., 2009; Kamens, 2007; Kerin & Murphy, 2015; Kremenitzer & Myler, 2006;). Samen analyseren zij bv. het lesgeven (Bullough et al., 2003) of denken ze na over mogelijke modellen van samenwerking (Goodnough et al., 2009).

In de context van teamteaching in stages binnen de lerarenopleiding vraagt dit van ervaren leerkrachten dat ze zich bewust worden van hun eigen manier van werken en dit leren expliciet maken in gesprek met de studentleraar (Bacharach, Heck, & Dahlberg, 2010; Baeten & Simons, 2016). Het **expliciteren van de eigen onderwijspraktijk** is evenzeer een aandachtspunt voor ervaren leerkrachten onderling (Cook & Friend, 1995).

Gesprekken over de lespraktijk gebeuren zowel face-to-face als virtueel (Kerin & Murphy, 2015). Ook videofeedback wordt gebruikt als medium (Siry & Lara, 2012).

### 5.2.2 Effectief delen van verantwoordelijkheden

Een tweede aspect dat de professionele samenwerking in teamteaching bepaalt, is **het effectief delen van verantwoordelijkheden**; het volstaat dus niet van erover te praten. Het is hierbij belangrijk om in alle fasen verantwoordelijkheden te delen, zowel bij de voorbereiding, de uitvoering als de evaluatie/reflectie van teamteaching<sup>2</sup> (Bouck, 2007; Chanmugan & Gerlach, 2013; Haeck & Van den Brande, 2012; Villa, Thousand, & Nevin, 2008). Begrippen als ‘collegialiteit’ en ‘true sharing’ worden in dat verband gebruikt (Bronson & Dentith, 2014; Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016; Krüger & Yorke, 2010; Murawski & Swanson, 2001; Rytivaara & Kershner, 2012). Bij de implicaties van teamteaching merken we dat team teachers beginnen te spreken in de ‘wij’-vorm of van ‘mijn klas is jouw klas’ als een bewijs van het samen dragen van verantwoordelijkheid en een gedeeld eigenaarschap van het onderwijsproces (cf. infra; zie ook Gardner, 2006; Departement Onderwijs en Vorming, 2016).

Kamens (2007) stelt vast dat wanneer een special en general teacher effectief verantwoordelijkheden delen, er voor leerlingen geen verschil in rollen zichtbaar is. Wanneer er echter geen openheid of gelijkwaardigheid in de relatie is, wordt het effectief delen van rollen zeer moeilijk (McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; Shin et al., 2016; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012).

Ook van studentleraren in teamteaching wordt verwacht dat ze effectief verantwoordelijkheden opnemen (Bullough et al., 2003). Uiteraard worden ze hierin begeleid en wordt de mate van verantwoordelijkheden dragen gradueel opgebouwd (Bacharach, Heck, & Dahlberg, 2010).

## 5.3 Beleidsmatige en organisatorische randvoorwaarden

### 5.3.1 Steun vanuit de schoolleiding

‘Administrative support’ of **steun vanuit de schoolleiding** wordt erg vaak genoemd als beleidsmatige randvoorwaarde voor teamteaching (Bronson & Dentith, 2014; Carless, 2016; Chanmugan & Gerlach, 2013; Cook & Friend, 1995; Departement Onderwijs & Vorming, 2016; Kamens, Susko & Elliot, 2013; Krüger & Yorke, 2010; Moghaddam et al., 2015; Pratt, 2014; Santamaria & Thousand, 2004; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; Trent et al., 2003). Deze steun vanuit de schoolleiding wordt regelmatig gekoppeld aan een aantal bijkomende randvoorwaarden zoals het faciliteren van overleg- en plantijd, van continuïteit in teamteaching, van professionalisering, van vrije keuze tot teamteaching, van een klimaat van vertrouwen en autonomie, van een doordachte klassamenstelling en van geschikte infrastructuur.

---

<sup>2</sup> We merken hierbij graag op dat de drie fasen elkaar niet per definitie consecutief opvolgen. Ze maken bovendien deel uit van een cyclisch proces dat telkens opnieuw wordt doorlopen.

### 5.3.2 De schoolorganisatie faciliteert tijd om te plannen en overleggen

Een eerste element waarin de schoolleiding kan faciliteren is het voorzien van tijd voor de team teachers: **tijd om te overleggen**, om het team te **plannen** en samen **lessen voor te bereiden** (Baeten & Simons, 2016; Bronson & Dentith, 2014; Carless, 2016; Carter et al., 2009; Ciampa & Gallagher, 2016; Craig, 1998; Cook & Friend, 1995; Departement Onderwijs & Vorming, 2016; Fenninck & Liddy, 2001; Friend & Cook, 2010; Geduld, 2015; Hedin & Conderman, 2015; Hersi et al., 2016; McCormack et al., 2014; Pratt, 2014; Rytivaara & Kershner, 2012; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; Tschida, Smitch, & Fogarty, 2015; Trent et al., 2003). Ook bij studentleraren en hun mentor is het nodig om overleg rond planning vast te leggen bij het team teachen (Bacharach, Heck, & Dahlberg, 2010; Bullough et al., 2003; Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011; Goodnough et al., 2009). Murawski en Lochner (2010) omschrijven het samen plannen als een voorwaarde om tot gelijkwaardige rolverdeling te komen bij co-teaching: alleen zo kan de special teacher proactief zijn bijdrage leveren in de instructiefase.

Krüger en Yorke (2010) beschrijven een samenwerking tussen een general en special teacher die evolueert van een pull-outaanpak tot co-teaching en besluiten dat co-teaching meer plannings- en overlegtijd vraagt. In verschillende studies geven leerkrachten aan plannings- en overlegtijd tekort te hebben (Luo, 2014; Magiera et al., 2006; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; Shin et al., 2016; Strogilos et al., 2016; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; York-Barr et al., 2007). Een co-planning die geïntegreerd zit in de schooldag zelf is nodig (Magiera et al., 2006). Wanneer de schoolleiding beslist over roostering van lestijden moet dat vooral gebaseerd worden op de noden van leerlingen en leerkrachten (Haeck & Van den Brande, 2012; Murata, 2002).

### 5.3.3 De schoolorganisatie faciliteert continuïteit in de samenwerking

Het opbouwen van een constructieve, professionele relatie onder team teachers vraagt tijd (Baeten & Simons, 2016; Departement Onderwijs & Vorming, 2016; Rytivaara & Kershner, 2012). Partners in teamteaching moeten voldoende gelegenheden krijgen om te groeien in hun ervaring en reflecties als team teachers (Baeten & Simons, 2016; Carless, 2006; Fluijt et al., 2016; Hedin & Conderman, 2015). Idealiter worden ook studentleraren voor een langere periode bij hun mentor geplaatst om een goede relatie op te bouwen (Darragh et al., 2011). **Continuïteit in de samenwerking** kan helpen en moet door de schoolleiding mogelijk worden gemaakt in de verdeling van de lesopdrachten. Verder is het inschakelen van team teachers voor de vervanging van zieke leerkrachten te vermijden (Graue et al., 2007). Ook in het onderzoek omtrent de pre-waarborgregeling (Departement Onderwijs en Vorming, 2016) bleek het belangrijk te bewaken dat de co-teachers niet teveel versnipperd of voor vervanging van collega's werden ingezet.

Wanneer er dankzij teamteaching extra leerbegeleiding wordt gerealiseerd is het belangrijk dat dit een volledige schooldag lang kan gecontinueerd worden (Krüger & Yorke, 2010). In een actieonderzoek door Magiera en collega's (2006) krijgen de teams van general en special teachers twee opeenvolgende jaren tijd om te team teachen in dezelfde constellatie. De schoolorganisatie slaagt er echter niet altijd in om een teamteachingsmodel gaande te houden (Trent et al., 2003); een daling van het aantal leerlingen met leerproblemen met een verschuiving in

leerkrachtenposities als gevolg, kan ervoor zorgen dat collega's niet langer samen kunnen team teachen.

Continuïteit in de klassen waar je komt als team teacher is ook belangrijk, omdat enkel zo de kans gecreëerd wordt om leerlingen voldoende te leren kennen (Carless, 2006). Volgens Carless (2006) worden team teachers daarom best bij niet meer dan twee verschillende klasgroepen betrokken en dat voor lessen van ten minste 4u/week. In een studie van Ciampa en Gallagher (2016) team teachen leerkrachten basis- en secundair onderwijs; dit helpt leerlingen om de overgang naar het secundair onderwijs vlotter te laten maken. Ook hier is voldoende continuïteit in de samenwerking bepalend voor het succes.

#### 5.3.4 De schoolorganisatie faciliteert kansen tot professionalisering en ondersteuning

Om succesvol te kunnen samenwerken onder de vorm van teamteaching is het belangrijk dat leerkrachten kansen krijgen om zich te **professionaliseren** (Dieker & Murawski, 2003; Fenninck & Liddy, 2001; Krüger & Yorke, 2010; McCormack et al., 2014; Trent et al., 2003). Training **in communicatie- en samenwerkingsvaardigheden** maakt hier best deel van uit (Bronson & Dentith, 2014; Carless, 2006; Carter et al., 2009; Friend & Cook, 2010; Magiera et al., 2006; Pratt, 2014). Ook opleiding **in gedeelde planning** is zinvol (Cook & Friend, 1995). Begeleiding in het vinden van **instrumenten, methodieken en instructiestrategieën** die zich lenen voor het gekozen organisatiemodel van teamteaching is nodig (Ciampa & Gallagher, 2016; Cook & Friend, 1995; Graue et al., 2007; Magiera et al., 2006; Santamaria & Thousand, 2004).

Voor studentleraren en hun mentor worden vaak gelijkaardige trainingen voorzien; nl. om elkaar professioneel te leren kennen, te leren samenwerken, samen te plannen, zicht te krijgen op teamteachingsstrategieën (Bacharach, Heck, & Dahlberg, 2010; Darragh et al., 2011). Bovendien is het belangrijk om al van bij de start in de lerarenopleiding te investeren in strategieën voor teamteaching zodat studenten voorbereid naar hun stage vertrekken (Darragh et al., 2011; Shin et al., 2016). Goodnough en collega's (2009) vinden het belangrijk dat ook studentleraren leren om modellen van teamteaching flexibel in te zetten aangepast aan de noden van de leerlingen, leraren en de school.

Zonder opleiding in teamteaching riskeren 'general' en 'special educators' in hun samenwerking te blijven hangen bij het ondersteuningsmodel (Graue et al., 2007; Hedin & Conderman, 2015). De professionaliseringsbehoeften bij co-teaching kunnen bovendien zeer verschillend zijn tussen de 'general' en 'special educator', terwijl dat bij teamteaching tussen leerkrachten of tussen mentor en studentleraar niet zo hoeft te zijn, gezien hun vergelijkbare curriculumkennis. Studies naar teamteaching met een specifieke samenstelling vermelden wel het belang van training in specifieke vakinhoudelijke kennis om een gelijkwaardige rol te kunnen opnemen; bvb. Engels bij teamteaching tussen een gewone leraar en een leraar Engels (als tweede taal) (McClure & Cahnmann-Taylor, 2010) of wetenschappelijke kennis bij teamteaching tussen leerkrachten basis- en secundair onderwijs (McCormack et al., 2014).

Waar mogelijk wordt de professionele ontwikkeling van leraren gestimuleerd door hen samen te brengen in een **lerend netwerk** rond teamteaching binnen het team of schooloverstijgend (Ciampa & Gallagher, 2016; Hersi et al., 2016; Moghaddam et al., 2015). In het onderzoek naar de pre-waarborgregeling blijkt dat wanneer leraren binnen een team uitwisselen over hun ervaringen met co-teaching, dit als een olievlekprincipe ook andere collega's kan inspireren en overtuigen (Departement Onderwijs en Vorming, 2016). Een team kan zich ook laten begeleiden door externen (Carless, 2006; Ciampa & Gallagher, 2016; Haeck & Van den Brande, 2012; Santamaria & Thousand, 2004; York-Barr et al., 2007; cf. begeleiding van co-teachers door competentiebegeleiders in de waarborgregeling M-decreet). In een studie van Santamaria en Thousand (2004) laten de team teachers zich bijkomend ondersteunen door studentleraren.

### 5.3.5 De schoolorganisatie geeft vrije keuze tot teamteaching

Een schoolleiding laat haar leerkrachten best de **vrije keuze om** al dan niet **te team teachen** (Chanmugan & Gerlach, 2013; Murawski & Lochner, 2010). Een aantal studies vermeldt expliciet dat leraren vrijwillig instappen (Dee et al., 2006; Magiera et al., 2006; Murawski & Swanson, 2001; Santamaria & Thousand, 2004). In één studie worden leraren beloond voor hun eventuele engagement (Dee et al., 2006).

Volgens Chanmugan en Gerlach (2013) hypothekeert het opdringen van teamteaching aan iemand die er geen meerwaarde in ziet de kansen op succes. In verschillende studies blijkt dat leraren (Krüger & Yorke, 2010; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; York-Barr et al., 2007) of studentleraren (Bullough et al., 2003) niet vrij kiezen om te team teachen. Soms dwingt de context hen, bvb. in een programma van *class size reduction* (Graue et al., 2007) moeten een aantal leraren gedwongen team teachen in een klas van 30 leerlingen, aangezien de infrastructuur geen twee aparte klassen van 15 leerlingen toelaat.

### 5.3.6 De schoolorganisatie biedt vertrouwen en autonomie

Het gevoel van **vertrouwen en autonomie** te krijgen van de schoolorganisatie (Rytivaara & Kershner, 2012) of van de mentor (Bullough et al., 2003) speelt een rol in het succes van teamteaching en de mate waarin leerkrachten leren uit teamteaching.

### 5.3.7 De schoolorganisatie denkt na over de klassamenstelling

Zowel het aantal leerlingen (Luo, 2014) als evenwicht in de **klassamenstelling** - geen overwicht aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of meervoudige problematieken<sup>3</sup> - worden als elementen benoemd die de complexiteit van teamteaching beïnvloeden (Magiera et al., 2006; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; Santamaria & Thousand, 2004; Trent et al., 2003).

---

<sup>3</sup> Murawski en Dieker (2008) spreken hier over een maximum van 20% leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften als absolute maximum.

### 5.3.8 De schoolorganisatie biedt adequate infrastructuur

Tot slot vermelden enkele studies (Graue et al., 2007; Haeck en Van den Brande, 2012; Santamaria & Thousand, 2004; Trent et al., 2003) het belang van de **infrastructuur** voor teamteaching, die moet zich nl. lenen tot het naar believen vergroten en verkleinen van klasgroepen en wijzigen van de klasopstelling.

## 5.4 Conclusie

Uit de literatuurstudie blijkt dat er op niveau van leerlingen geen randvoorwaarden genoemd worden. Het is echter, ons inziens, niet uit te sluiten dat er bij teamteaching toch randvoorwaarden een rol spelen die rechtstreeks betrekking hebben op leerlingen. Om die reden wordt dit als aandachtspunt meegenomen in de volgende fasen van dit onderzoek, o.a. in de meervoudige gevalstudie.

Er worden in de literatuur wel verschillende elementen gevonden die te maken hebben met (1) persoonlijke en relationele randvoorwaarden, (2) randvoorwaarden in de professionele samenwerking, en (3) beleidsmatige en organisatorische randvoorwaarden.

Persoonlijke en relationele randvoorwaarden slaan op het belang van een goede match tussen leraren die samen lesgeven. Een relatie van openheid, vertrouwen, respect en gelijkwaardigheid zijn van groot belang. Daarnaast beschikken de team teachende leraren individueel best over een aantal specifieke vaardigheden en kenmerken: bv. een positieve houding t.a.v. samenwerken, communicatie- en samenwerkingsvaardigheden, sensitieve omgang bij meningsverschillen, etc.

Bij randvoorwaarden in de professionele samenwerking is er veel aandacht in de literatuur voor effectieve en continue communicatie- en reflectieprocessen tussen team teachers, zowel over visie, over wie welke rol of verantwoordelijkheid neemt, als over de lespraktijk zelf. Het is ook van belang dat leraren in teamteaching de verantwoordelijkheden effectief met elkaar delen.

Beleidsmatige en organisatorische randvoorwaarden omvatten onder meer de steun die team teachers krijgen vanuit de schoolleiding, de aanwezige professionaliserings- en ondersteuningskansen en het vertrouwen en de autonomie die ze krijgen. Leraren moeten daarnaast beschikken over de nodige tijd om met elkaar te plannen en overleggen. Het is ook cruciaal voor het succes van teamteaching dat leraren vrijwillig kiezen om samen les te geven en dat er de nodige continuïteit is in de samenwerking. Infrastructuur kan het teamteachingsproces positief ondersteunen, net als een evenwichtige klassamenstelling.



## 6. Implicaties van teamteaching

Met dit laatste luik van de literatuurstudie wordt het fundament gelegd voor de derde onderzoeksvraag van dit onderzoek, met name *"Onder welke gesitueerde randvoorwaarden en beweegredenen leveren diverse teamteaching verschijningsvormen (on)gunstig gepercipieerde implicaties op voor leerlingen, leraren en de school als organisatie?"*. In een verdere fase van dit onderzoek zal deze onderzoeksvraag beantwoord worden voor teamteachingspraktijken uit het Vlaamse basisonderwijs.

Er worden zowel implicaties op niveau van de leerling, de betrokken leraren en de school als organisatie onderscheiden. Dit deel van de literatuurstudie start met een beschrijving van de methodologische werkwijze, die voor dit deel van de literatuurstudie werd aangepakt als review en niet als brede literatuurverkenning zoals de eerdere delen van dit rapport.

### 6.1 Methodologie

#### 6.1.1 Selectieprocessen en -criteria

Dit luik werd opgevat als een review, waarbij drie elektronische databases werden geraadpleegd: Web of Science, Scopus (incl. Science Direct) en ERIC. Als zoektermen werd het concept "teamteaching", "co-teaching", "cooperative teaching", of "collaborative teaching" of "teaming" achtereenvolgens gecombineerd met de Booleaanse operator AND en respectievelijk "implications", "impact", "effect", "benefit", "advantages", "disadvantages", of "professional development".

Volgende criteria werden gebruikt om tijdschriftartikels te selecteren:

- a. Enkel peer-reviewed publicaties werden weerhouden om de kwaliteit van het werk te bewaken.
- b. Een tijdsperiode werd afgebakend: enkel studies gepubliceerd tussen 2001 en 2016 werden aanvaard. Zo krijgt enkel recente literatuur een plaats. 2001 werd als startperiode geselecteerd, aangezien de No Child Left Behind-wet uit 2001 een toename in relevante literatuur liet optekenen.
- c. Zowel kwantitatieve als kwalitatieve studies werden meegenomen. Meta-analyses met betrekking tot implicaties werden ook opgenomen.
- d. De context van de studies was het basisonderwijs. Onderzoek met een gemengde doelgroep van basis- en secundair onderwijs werden weerhouden, al worden dan enkel de resultaten m.b.t. basisonderwijs gerapporteerd (bv. in geval van reviewstudies). Studies over studentleraren die in hun opleiding tot leraar basisonderwijs team teachen, onderling of met een mentor, werden eveneens meegenomen. Implicaties waarover in die studies gerapporteerd werd op leerling- of leerkrachtniveau situeren zich altijd in de context van het basisonderwijs en zijn dus relevant voor dit onderzoek. Wat betreft



implicaties op organisatieniveau rapporteren we enkel vanuit de context van de basisschool als organisatie en niet vanuit de context van de lerarenopleiding als organisatie.

Een eerste selectie van manuscripten werd bekomen door grondige lezing van de abstracts van alle artikels die bovenstaande zoekacties opleverden. Dit leverde 117 artikels op.

Die selectie werd verder verfijnd door een eerste screening van de volledige manuscripten, om na te gaan in welke mate daadwerkelijk aan bovenstaande criteria werd voldaan. In deze fase werden publicaties niet langer weerhouden die (a) toch geen betrekking hadden op het basisonderwijs, maar waar dat uit het abstract onvoldoende af te leiden was, of (b) toch geen resultaten beschreven m.b.t. de implicaties van teamteaching op niveau van leerlingen, leraren en/of de school als organisatie. Hiervoor werden specifiek de methodologie en resultatensectie bekeken. Na deze fase werden 33 publicaties weerhouden.

### 6.1.2 Achtergrondinformatie bij weerhouden publicaties

In tabel 5 is meer methodologische informatie bij elk van de 33 weerhouden studies beschreven. Het valt onmiddellijk op dat het merendeel van de publicaties resultaten beschrijven van kwalitatief onderzoek ( $n = 22$ ), waarvan de meeste studies kleinschalige (veelal interpretatieve) casestudies zijn. Zes publicaties rapporteren resultaten van kwantitatief onderzoek en 2 artikels zijn gebaseerd op een mixed method design. Bijkomend zijn ook twee reviewstudies opgenomen (Murawski & Swanson, 2001; Shin et al., 2016). Zoals duidelijk blijkt uit tabel 5, zijn verschillende publicaties beperkt in hun resultaten m.b.t. implicaties van teamteaching. Op niveau van de school als organisatie zijn nauwelijks resultaten gerapporteerd, en in bepaalde artikels (bv. Hersi et al., 2016) zijn de gerapporteerde implicaties over het algemeen zeer beperkt.

Bijna de helft van de artikels ( $n = 15$ ) heeft teamteaching, zoals geconceptualiseerd in het begin van dit literatuurrapport, als focus. In de overige gevallen gaat het meestal ( $n = 11$ ; waaronder twee reviewstudies over co-teaching) om publicaties over co-teaching tussen één of meerdere 'general' en 'special teachers'. In 5 studies is de co-teacher een leraar met specifieke expertise (bv. native speaker taalexpertise) (Carless, 2006; Gardner, 2006; Hersi et al., 2016; Luo, 2014; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010). In het onderzoek van Takala en Uusitalo-Mamivaara (2012) is de co-teacher een 'special teacher' of een vakleraar. Bij York-Barr et al. (2007) is er co-teaching tussen 'general teachers', 'special teachers' en 'special teachers' voor anderstalige nieuwkomers (vgl. NT2-leraar).

In 11 publicaties (Bacharach et al., 2010; Bullough et al., 2003; Darragh et al., 2011; Geduld, 2015; Goodnough et al., 2009; Kamens, 2007; Kerin & Murphy, 2015; Kremenitzer & Myler, 2006; Santamaria & Thousand, 2004; Shin et al., 2016; Siry & Lara, 2012) zijn studentleraren mee betrokken als participanten, soms in teamteaching met elkaar, soms met hun mentor. Jolly en Evans (2015) rapporteren over de teamteaching tussen klasleraren en hun klasassistenten.

### 6.1.3 Codering

De resultaten die hieronder (cf. 6.2, 6.3 en 6.4) worden beschreven zijn gebaseerd op de weerhouden publicaties uit tabel 5. Deze publicaties werden grondig doorgelezen en gecodeerd,

waarbij volgende codes werden gebruikt: (a) verschijningsvorm van teamteaching, (b) implicaties van teamteaching voor leerlingen, (c) implicaties van teamteaching voor leraren, (d) implicaties van teamteaching voor de school als organisatie, (e) randvoorwaarden en (f) beweegredenen.

Voorbeelden van subcodes zijn:

- Verschijningsvorm van teamteaching, bv. hoekenwerkmodel, aantal team teachers, ...
- Implicaties van teamteaching voor leerlingen, bv. verbeterde schoolresultaten, ...
- Implicaties van teamteaching voor leraren, bv. professionele groei, emotionele steun, ...
- Implicaties van teamteaching voor de school als organisatie, bv. sterkere betrokkenheid op de organisatie,...
- Randvoorwaarden, bv. goede match, overlegtijd, communicatievaardigheden, ...
- Beweegredenen, bv. om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beter te kunnen ondersteunen, ...

Een overzicht van alle codes is terug te vinden in bijlage 2.

Het codeerwerk van elke publicatie gebeurde door één van beide auteurs van dit rapport, waarbij interpretaties van de gegevens grondig werden bediscussieerd met de andere auteur. Enkel implicaties m.b.t. teamteaching werden gecodeerd; dit betekent specifiek voor de publicatie van Graue et al. (2007) dat resultaten van het SAGE<sup>4</sup> programma zelf niet verder verwerkt werden, aangezien teamteaching maar één onderdeel van het programma was en bepaalde resultaten niet zuiver als implicaties van teamteaching kunnen worden beschouwd. Deze publicatie werd evenwel toch weerhouden bij de 33 geselecteerde artikels, omdat het artikel ook beperkte gegevens bevat waarvan wel duidelijk is dat het louter over teamteaching gaat.

Vooraleer de resultaten worden gepresenteerd m.b.t. de implicaties van teamteaching op respectievelijk leerling-, leraar- en organisatieniveau, worden nog enkele algemene resultaten beschreven die gerelateerd zijn aan de eerdere delen van dit literatuurrapport, m.n. de verschijningsvormen van teamteaching, de beweegredenen en randvoorwaarden.

*Verschijningsvormen.* Bij de methodologische informatie van de weerhouden publicaties, wordt steeds vermeld reeds wie met elkaar samen voor de klas stond (cf. verhouding van publicaties over teamteaching versus co-teaching, publicaties over studentleraren,...). In de meeste gevallen gaat het om duo's of trio's die gedurende enkele lessen tot één schooljaar op regelmatige basis samen voor de klas staan. Enkel in het onderzoek van Bacharach et al. (2010), Kremenitzer en Myler (2006), Magiera et al. (2006), Rytivaara en Kershner (2012) en York-Barr et al. (2007) worden implicaties beschreven van teamteachingservaringen gespreid over meerdere jaren (in concreto 2 tot 4 jaar).

In ongeveer de helft van de publicaties vinden we daarnaast ook informatie over de concrete organisatievorm(en) van teamteaching die in de klaspraktijk voorkwamen. Daaruit blijken volgende modellen regelmatig te worden benoemd:

---

<sup>4</sup> SAGE Programme = Student Achievement Guarantee in Education Programme, bedoeld om de impact van armoede op de leerresultaten te verminderen.

- Het observatiemodel (frequent binnen de samenwerking tussen studentleraren onderling en/of met hun mentor; bv. Bacharach et al. 2010; Goodnough et al., 2009; Moghaddam et al., 2015);
- Het ondersteuningsmodel (frequent binnen een context van co-teaching, zeker bij het begin van de samenwerking tussen een ‘general teacher’ en ‘special teacher’; bv. Graue et al. 2007, Luo, 2014; Magiëra et al., 2006; Strogilos et al., 2016; maar ook regelmatig in de samenwerking met studentleraren; bv. Bullough et al., 2003; Goodnough et al., 2009);
- Het parallel model (bv. Graue et al., 2007; Hersi et al., 2016; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; Santamaria & Thousand, 2014; Siry & Lara, 2012)
- Het interactief model (bv. Bacharach et al., 2010; Geduld, 2015; Santamaria & Thousand, 2014).

In de meeste studies (o.a. Bullough et al., 2003; Darragh et al., 2011; Gardner, 2006; Goodnough et al., 2009; Krüger & Yorke, 2010; York-Barr et al., 2007) worden meerdere modellen afgewisseld, wat aansluit bij het advies van Haeck, Van den Branden en Verhelst (2013) om voldoende te variëren. Verschillende auteurs verwijzen specifiek naar een groeipad in teamteaching, waarbij steeds meer gevarieerd en/of een steeds meer gelijke rol wordt opgenomen door de lesgevende partners naarmate ze langer samen voor de klas staan (bv. Jolly & Evans, 2005; Kamens, 2007; McCormack et al., 2014).

*Bewegredenen.* We stellen vast dat in verschillende studies geen bewegredenen wordt vermeld. Waar het wel wordt geëxpliciteerd, wordt teamteaching vaak ingezet om leerlingen beter te kunnen ondersteunen. In vele gevallen gaat het daarbij over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs die ondersteund worden via co-teaching (o.a. Krüger & Yorke, 2010; Magiera et al., 2006; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; Santamaria & Thousand, 2004).

Ook het versterken van leraren door expertises te combineren wordt frequent benoemd als bewegredenen, al dan niet in combinatie met de voorgaande bewegredenen (o.a. Bardaglio et al., 2015; Carless, 2006; Dee et al., 2006; Jolly & Evans, 2005; Kamens, 2007; Kerin & Murphy, 2015; Krüger & Yorke, 2010; Luo, 2014; McClure & Coahnmann-Taylor, 2010; Moghaddam et al., 2015; Rytivaara & Kershner, 2012). Teamteaching wordt ook regelmatig ingezet om meer samenwerking tussen (student)leraren te stimuleren en hun professioneel isolement te doorbreken (Dee et al., 2006; Hersi et al., 2016; Kerin & Murphy, 2015; Moghaddam et al., 2015; Rytivaara & Kershner, 2012). Slechts tweemaal wordt verwezen naar de keuze voor teamteaching om extra leerkansen te bieden aan leraren, als een vorm van professionalisering (Bacharach et al., 2010; Kremenitzer & Myler, 2006).

Aangezien in de weerhouden publicaties geen beschreven verband is terug te vinden tussen de achterliggende bewegredenen om te kiezen voor teamteaching, en de feitelijke implicaties, zullen we geen bewegredenen meer vermelden in de rapportage van implicaties op de verschillende niveaus. We opteren er wel voor om bewegredenen voor teamteaching te behouden in de uitwerking van een antecedentenmatrix, vanuit het vermoeden dat de bewegredenen voor teamteaching wel degelijk relevant kunnen zijn in relatie tot de feitelijke implementatie en de bekomen resultaten.

*Randvoorwaarden.* In het voorgaande deel van de literatuurstudie werd gekomen tot een clustering van randvoorwaarden (cf. tabel 4), m.n. persoonlijke en relationele randvoorwaarden, randvoorwaarden in de professionele samenwerking, en beleidsmatige en organisatorische randvoorwaarden. In tabel 5 is voor elke weerhouden studie aangegeven welke randvoorwaarden expliciet worden beschreven in het onderzoek. We stellen echter vast dat deze randvoorwaarden niet vaak expliciet in verband worden gebracht met de implicaties. In de beschrijving van de implicaties op leerling-, leraar en organisatieniveau vermelden wij wel expliciet randvoorwaarden wanneer deze in de context van dat specifieke onderzoek belangrijk blijken.

### 6.1.3 Rapportering implicaties

De implicaties van teamteaching worden gerapporteerd op niveau van leerlingen, leraren en organisatie elk afzonderlijk. Voor de eerste twee delen worden eerst gunstig gepercipieerde implicaties gepresenteerd, vervolgens komen implicaties aan bod die eerder als ongunstig gepercipieerd worden. Voor implicaties op niveau van de organisaties wordt dit onderscheid niet gemaakt, aangezien slechts een zeer beperkt aantal implicaties op dit niveau werden teruggevonden in de literatuur.

Bepaalde implicaties op leerlingniveau komen soms terug op leraarniveau of hangen er sterk mee samen. Er is voor geopteerd om de implicaties te beschrijven op het niveau waar ze het vaakst gerapporteerd worden; waar nodig wordt expliciet gewezen op de samenhang tussen verschillende niveaus.

## 6.2 Implicaties van teamteaching op niveau van leerlingen

In 22 van de 33 weerhouden artikels worden implicaties op leerlingniveau vermeld. Er worden vooral positieve implicaties beschreven. We stellen vast dat implicaties op niveau van de leerling op verschillende manieren vastgesteld worden, ten eerste bij de leerlingen zelf: door het meten van leerresultaten, via klasobservaties en/of via interviews met leerlingen (Bacharach et al., 2010; Bardaglio et al., 2015; McCormack et al., 2014; Tremblay, 2013). Ten tweede worden implicaties voor leerlingen ook indirect onderzocht door (student)leraren erover te bevragen: dan gaat het om gepercipieerde implicaties die in acht studies beschreven werden (Darragh et al., 2011; Goodnough et al., 2009; Jolly & Evans, 2005; Magiera et al., 2006; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010; Santamaria & Thousand, 2004; Strogilos et al., 2016; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Negen van de hieronder besproken studies onderzoeken implicaties voor leerlingen door zowel leerlingen als leraren te bevragen. Tot slot werd ook één meta-analyse van leerlingenimplicaties weerhouden (Murawski & Swanson, 2001).

## 6.2.1 Gunstig gepercipieerde implicaties

### 6.2.1.1 Rijkere, kwaliteitsvollere leerervaringen

In een aantal studies schrijft men dat teamteaching zorgt voor rijkere, **kwaliteitsvollere leerervaringen** voor leerlingen (Bullough et al., 2003; Carless, 2006; Goodnough et al., 2009; Krüger & Yorke, 2010; Darragh et al., 2011). Deze implicatie komt nog vaker terug op leraarniveau onder de noemer ‘kwaliteitsverbetering van de lessen’ (cf. 6.3.1.2) en zal daar uitgebreider worden beschreven.

### 6.2.1.2 Verschillende leerkrachtstijlen

In een aantal studies wordt benoemd dat het les krijgen van twee of meer leerkrachten in teamteaching het voordeel biedt dat leerlingen **verschillende perspectieven** te horen krijgen, kunnen leren van **verschillende persoonlijkheids- en leerkrachtstijlen** en zo dus meer kans hebben aansluiting te vinden bij één van hun leraren (Darragh et al., 2011; Krüger & Yorke, 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; York-Barr et al., 2007).

Volgens de leerkrachten bevraagd door Takala en Uusitalo-Malmivaara (2012) is het ook positief dat teamteaching een vorm van modelleren is. Het geeft leerlingen de kans om twee **volwassenen te zien samenwerken** vanuit vertrouwen in elkaar, maar ook constructief in discussie te zien gaan.

### 6.2.1.3 Leerlingen leren meer en sneller

Enkele auteurs vermelden in algemene verwoordingen dat leerlingen beter en sneller leren dankzij de samenwerking in teamteaching (Bullough et al., 2003; Darragh et al., 2011; Jolly & Evans, 2005; Luo, 2014; York-Barr et al., 2007). Volgens de mentoren in het onderzoek van Bullough et collega's (2003) kan de leerstof ook aan een sneller tempo gegeven worden wanneer 2 studentleraren aan teamteaching doen.

### 6.2.1.4 Impact op leerresultaten

In vijf studies en één meta-analyse zijn **kwantitatieve data** over een verbetering in leerresultaten dankzij teamteaching terug te vinden.

Bacharach en collega's (2010) bestudeerden 4 jaar lang de impact van teamteaching op resultaten voor lezen en wiskunde van 400 'K-6' leerlingen. Ze vonden in deze vier opeenvolgende jaren een statistisch significante vooruitgang in **lezen en wiskunde**, gemeten met het *Minnesota Comprehensive Assessment*, voor de leerlingen in een teamteachingsklas, vergeleken met leerlingen in controleklassen waar er geen teamteaching plaatsvond. Ook met een tweede instrument, de *Woodcock-Johnson III*, vonden ze significante leerwinst in de vier onderzoeksjaren voor lezen en in twee van de vier onderzoeksjaren voor wiskunde. Teamteaching in deze studie kreeg voornamelijk vorm vanuit het interactieve model, waarbij zowel mentor als studentleraar (geleidelijk aan) gedeelde verantwoordelijkheden opnamen zowel in de voorbereiding, uitvoering als reflectiefase.

Beide leraren werden volgens de auteurs ook grondig voorbereid en begeleid bij deze samenwerking (cf. randvoorwaarden, 5.3.4).

Uit het onderzoek van Bardaglio en collega's (2015) blijkt dat leerlingen significant meer vooruitgang boeken op vlak van **motorische vaardigheden** wanneer ze begeleid worden door twee instructoren in teamteaching in een specifiek *Physical Education Program* in vergelijking met leerlingen in een experimentele conditie met maar één instructor en met leerlingen in een controlegroep. De auteurs vermoeden dat dit ligt aan het feit dat twee leraren meer aandacht en tijd kunnen geven aan de kinderen (cf. beweegredenen, 4.1) dan één en dat de combinatie van leraren met verschillende persoonlijkheden leerlingen meer kansen biedt om met tenminste één leraar een goede relatie op te bouwen (cf. beweegredenen, 4.2). De auteurs verschaffen geen informatie over de voorwaarden of de verschijningsvorm van teamteaching waaronder deze resultaten gevonden zijn.

Om de overgang van lager naar secundair onderwijs vlotter te laten verlopen, wordt in het onderzoek van McCormack en collega's (2014) het CASE<sup>5</sup> programma geïmplementeerd. In de experimentele groep bestuderen ze de cognitieve ontwikkeling met betrekking tot **wetenschappen** van leerlingen uit het 6e leerjaar en het 1e middelbaar in drie condities; (A) de klasleraar geeft les, (B) de klasleraar en onderzoeker doen aan teamteaching (ondersteunings- en interactief model), (C) de onderzoeker geeft les en de klasleraar observeert (observatiemodel). Een residual gain score (RGS)-analyse van de leerlingengroep 6e leerjaar toont aan dat de conditie B, waar teamteaching hoofdzakelijk vorm krijgt vanuit het ondersteunings- en interactief model, de hoogste RGS vertoont (M= 1.33, SD= 2.29). De C-conditie volgt met een gemiddelde van M= 1.10 (SD=2.44); de A-conditie haalt de laagste RGS (M=0.83; SD=2.35). De condities verschillen echter niet significant ( $F(2, 301) = 1.11, p > .05$ ). (De resultaten voor de groep leerlingen 1e middelbaar worden hier niet gerapporteerd, gezien de focus op basisonderwijs van deze literatuurstudie).

Tremblay (2013) vergeleek 12 inclusieve klassen met co-teaching tussen een gewone en een buitengewone leraar met 13 klassen in het buitengewoon onderwijs (cf. Type 8) die les kregen van een leraar buitengewoon onderwijs. Hij gebruikt een *Observation Survey* en de *Tedi-Math* om de leerlingen te testen voor lezen, schrijven en wiskunde. Voor *Grade 1* klassen vindt hij dat de leerlingen in de inclusieve co-teachingsetting significant beter presteerden voor **lezen en schrijven** dan de leerlingen in de buitengewone setting. Beide groepen verschilden niet significant voor wiskunde. Ook in *Grade 2* bleken de leerlingen in de inclusieve setting beter te presteren voor wiskunde, schrijven en lezen dan de leerlingen in de buitengewone setting, echter niet significant.

York-Barr, Ghore en Sommernes (2007) bestudeerden gedurende drie jaar o.a. de uitkomsten voor leerlingen van *Grade 1* tot *Grade 6* aan de hand van de *Metropolitan Achievement Test*. Ze vergeleken 2 cohortes van leerlingen: cohorte A omvat 41 studenten die in het eerste onderzoeksjaar in grade 2 zitten, die gedurende drie jaar met de MAT getest werden en die 1 jaar co-teaching kregen. Cohorte B omvat 45 studenten die in grade 1 zitten in het eerste onderzoeksjaar en die 2 jaar co-teaching kregen. De auteurs gebruiken 'normal curve equivalents' (NCEs) om groei weer te geven. Ze vinden dat de leerlingen uit beide cohortes gemiddeld aanzienlijk positieve vooruitgang boekten

---

<sup>5</sup> CASE: cognitive acceleration through science education

voor **wiskunde** (van +13.99 tot +20.86) en **lezen** (van +4.17 tot +8.12) in de jaren dat ze co-teaching kregen. Wanneer de leerlingen van beide cohortes overgingen naar een graad waarin er niet meer gecoteached werd, daalde de leerwinst voor wiskunde (A: +16.41 naar -1.53; B: van +18.62 naar +0.68) en lezen (A: van +8.12 naar -2.05; B: van +5.55 naar +1.75) duidelijk. Omwille van een kleine steekproef, het lokale karakter van de studie en het ontbreken van een vergelijkingsgroep in andere scholen, vragen York-Barr en collega's deze resultaten met voorzichtigheid te interpreteren. Ze rapporteren ook een aantal **kwalitatieve resultaten** ivm leerwinst, bvb. "A classroom teacher and special educator independently reported that all three students with significant disabilities were reading sight words by the end of the year" (York-Barr et al., 2007, p. 312) en "A grade 2 teacher enthusiastically shared that she had 'no students in the bottom stanine for math', which she described as 'amazing'" (p. 321).

Ook in de meta-analyse van Murawski en Swanson (2001) is voorzichtige evidentie aanwezig voor de impact van co-teaching op leerlingresultaten. Zij maken een overzicht van kwantitatieve data over de effectiviteit van co-teaching aan de hand van **meta-analyses**. Van de 89 publicaties bleken er maar zes voldoende informatie over co-teaching te bevatten en voldoende data om effectgroottes te kunnen berekenen. Deze studies werden uitgevoerd in kleuter tot 3<sup>e</sup> graad lager onderwijs en gepubliceerd tussen 1991 en 1998. De 6 studies rapporteren lage (ES = 0.24) tot hoge (ES = 0.95) effectgroottes. De gemiddelde effectgrootte voor co-teaching over de studies heen bedraagt 0.40, wat suggereert dat dit een middelmatig effectieve werkwijze is om leerresultaten van leerlingen te beïnvloeden. Voor taal (o.a. lezen) vinden zij de hoogste gemiddelde effectgrootte (ES = 1.59). Deze werd berekend op basis van vier effectgroottes uit drie studies. Uit één studie leiden ze gemiddelde effectgroottes af voor afwezigheden (ES = 0.37; absences) en doorverwijzingen (ES = 0.43;). Uit het artikel is niet af te leiden waar deze maten precies voor staan, wat de interpretatie ervan moeilijk maakt. Co-teaching blijkt een gemiddeld effect te hebben op wiskundeprestaties (ES = 0.45), gebaseerd op 4 effectgroottes uit 3 studies. Grades levert een laag tot matig gemiddelde effectgrootte op (ES = 0.32), op basis van 3 effectgroottes uit twee studies. Voor uitkomsten op sociaal vlak (ES = 0.08) en op vlak van attitude (ES = 0.00) vinden zij een lage effectgrootte, gebaseerd op respectievelijk 8 en 1 effectgrootte(s) en slechts in één studie. De auteurs wijzen er op dat deze resultaten met enige voorzichtigheid moeten geïnterpreteerd worden. Drie van de zes artikels werden namelijk niet gepubliceerd in *peerreviewed* tijdschriften. Geen enkele studie rapporteerde over de mate waarin er effectief en gedurende de volledige studieperiode aan co-teaching werd gedaan. Bovendien is de informatie over aantal respondenten, toegepaste organisatievormen en randvoorwaarden erg onvolledig.

Eén artikel in de meta-analyse bevat ook informatie over de impact van co-teaching in *Grade 3-6* voor leerlingen met leerstoornissen op lezen en wiskundeprestaties, in vergelijking met laag- en hoogpresteerders. Voor lezen was de impact van co-teaching voor alle doelgroepen significant positief (respectievelijk ES = 0.78, 0.58 en 1.08). Voor twee wiskundedomeinen – bewerkingen en toepassingen – waren de resultaten beduidend lager, voor leerlingen met leerstoornissen werd geen duidelijke vooruitgang opgemerkt (ES = 0.47 en 0.26) in vergelijking met de laag- en hoogpresteerders (respectievelijk ES = 0.73 en 0.76 en ES = 0.82 en 0.79).

In tegenstelling tot voorgaande studies vonden Graue en collega's (2007) **geen verbeterde leerresultaten** bij teamteaching. Ze bestudeerden het effect van een gelijke

onderwijskansenprogramma (SAGE<sup>6</sup>), waarbij teamteaching één van de manieren was om de grootte van de klasgroep per leraar te verminderen. Ze observeerden in 9 teamteachingsklasgroepen van 30 leerlingen met telkens 2 leerkrachten (30:2) en vergeleken de resultaten met die van 18 klasgroepen van 15 leerlingen met één leerkracht (15:1). De scores op het *Assessment of Practices in Early Elementary Classrooms* en de *Early Language and Literacy Classroom Observation Toolkit* lagen ietwat hoger voor bijna alle 15:1 klassen in vergelijking met de teamteachingsklassen. De mate van significantie werd niet berekend. Ook uit de observaties bleek dat de leerkracht-leerling interacties rijker waren in de kleinere klasgroepen met 1 leerkracht dan in de grotere klassen met 2 leerkrachten. Om deze resultaten goed in te schatten is het belangrijk te vermelden dat teamteaching hier louter bestond uit ‘tag teaming’, nl. “one teacher running the class while the other supported discipline or did clerical tasks” (p.688). Deze organisatievorm komt vermoedelijk overeen met het ondersteuningsmodel. Dit model kozen ze uit noodzaak, zo zeggen de leraren, omdat op een andere manier samenwerken gezien de grote groep voor hen niet haalbaar was. Graue et al. (2007) benadrukken op basis van dit onderzoek dat begeleiding van team teachers nodig is om te vermijden dat ze zich beperken tot organisatiemodellen die de mogelijke voordelen van 2 leraren voor de klas niet benutten.

#### 6.2.1.5 Verhoogde betrokkenheid en motivatie en beter gedrag

De *native English speaking teachers* die Carless (2006) bevroeg, geven aan dat leerlingen genieten van de les en **meer gemotiveerd** zijn om te leren dankzij de aanwezigheid van een ‘vreemdeling’ als leerkracht. Ze zijn ook aandachtiger omdat er twee leerkrachten zijn. De co-teachers in het onderzoek van Krüger en Yorke (2010) rapporteren dat het aanbieden van leerbegeleiding in de klas zorgt voor meer zelfwaarde en –vertrouwen bij de leerlingen. Strogilos en Avramidis (2016) vinden dat leerlingen met een autismespectrumstoornis en leerlingen met een verstandelijke beperking **meer actief participeren** in de totale klasgroep wanneer een co-teacher aanwezig is dan wanneer die er niet is. De samenwerking in co-teaching bestaat er in dit onderzoek vooral uit dat de co-teacher ondersteuning biedt aan de gewone leerkracht. Ook in de studie van York-Barr et al. (2007) blijkt co-teaching te resulteren in een **verhoogde betrokkenheid** in de klas. Verschillende auteurs stellen vast dat de aanwezigheid van een co-teacher maakt dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften aandachtiger zijn en **minder onaanvaardbaar gedrag** stellen (Strogilos & Avramidis, 2016; Trent et al., 2003; York-Barr et al., 2007).

#### 6.2.1.6 Betere transfer, generalisatie en overgang

Trent en collega’s (2003) merken op dat er **meer continuïteit in instructie** is voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wanneer zij ondersteund worden door de co-teacher in de klas dan buiten de klas. Voorheen bleek de *general teacher* niet op de hoogte van het soort strategieën dat de leerlingen buiten de klas aangeleerd kregen, waardoor ze de leerlingen niet kon helpen om ze ook toe te passen in andere lessen. Het in-de-klas-ondersteunen van leerlingen zorgt volgens dit

---

<sup>6</sup> SAGE programma: Student Achievement Guarantee in Education Programme, bedoeld om de impact van armoede op de leerresultaten te verminderen.



onderzoek voor een betere transfer en generalisatie van de vaardigheden die de leerling met specifieke onderwijsbehoeften aangeleerd heeft bij de co-teacher.

In één van de cases van het onderzoek van Takala en Uusitalo-Malmivaara (2012) zorgt teamteaching tussen een leerkracht 6<sup>e</sup> leerjaar en een leerkracht van het 1<sup>e</sup> jaar secundair onderwijs ervoor dat leerlingen gemakkelijker de **overgang** maken **van het basis- naar het secundair** onderwijs. De leerkracht kon informatie geven over struikelblokken van leerlingen in de leerstof van het vorige leerjaar en voor de leerlingen was er een vertrouwd gezicht aanwezig in de wiskundeles.

De implicaties op niveau van leerlingen hebben ook een sterke samenhang met implicaties op lerarenniveau, meer bepaald op niveau van wat leraren van elkaar leren op vlak van inzicht in het curriculum (cf. 6.3.1.1).

#### *6.2.1.7 Meer kansen tot interactie met en individuele begeleiding door een leerkracht*

In verschillende studies blijkt dat teamteaching voordelig is voor alle leerlingen omdat er altijd een leraar beschikbaar is om individuele vragen te beantwoorden (Bullough et al., 2003; Kamens, 2007). Het **aantal leerlingen per leerkracht is vaak lager** en dat biedt meer kansen voor leerlingen om in interactie te gaan met één van de leraren en dus ook om **meer en sneller begeleid** te worden bij het leren (Bacharach et al., 2010; Carless, 2006; Darragh et al., 2011; Goodnough et al., 2009; Krüger & Yorke, 2010; Santamaria & Thousand, 2004; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Enkel Krüger en Yorke (2010) benadrukken expliciet dat dit voordeel van meer individuele begeleiding pas geldig is onder de voorwaarde dat er voldoende continuïteit in het team teachen zit en er dus de hele lesdag lang kan samengewerkt worden.

#### *6.2.1.8 Beter inspelen op specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen*

Volgens de studentleraren uit het onderzoek van Goodnough en collega's (2009) worden probleemsignalen sneller en beter opgevangen met drie paar ogen (i.c. mentor en 2 studentleraren in teamteaching), kunnen leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben sneller geïdentificeerd worden en die nodige ondersteuning ook krijgen. Ook Kamens (2007) rapporteert dat de waarnemingen van de studentleraren (die team teachen met hun klasmentor) helpen om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op te merken in de klasgroep. McClure en Cahnmann-Taylor (2010) rapporteren dat teamteaching tussen een leerkracht Engels en een gewone leerkracht kansen biedt om anderstalige leerlingen onmiddellijk te ondersteunen tijdens het leren in de klas. De co-teachers in de studie van Strogilos en collega's (2016) vertellen dat ze andere leerstof of activiteiten voorzien voor de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wanneer blijkt dat het niet volstaat om de leerstof van de klasgroep aan te passen.

In een recent onderzoek vergelijken Strogilos en Avramidis (2016) de ervaringen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften tijdens klasmomenten waar een co-teacher aanwezig is met momenten zonder de co-teacher. Ze stellen vast dat zowel leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) als leerlingen met een verstandelijke beperking significant meer individuele instructie en begeleiding krijgen wanneer de co-teacher aanwezig is. Dit is vergelijkbaar

met de bevindingen uit de studies die we hierboven besproken hebben ivm de verhoogde kans tot interactie en begeleiding. Wanneer de co-teacher niet in de klas is, observeren de onderzoekers significant meer interactie tussen de gewone leerkracht en de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en vinden ze ook dat de leerkracht significant meer les geeft aan de totale klasgroep (klassikale instructie). De auteurs verklaren de stijging in interactie tussen gewone leraar en leerling bij afwezigheid van de co-teacher in de manier waarop de co-teaching georganiseerd wordt, nl. vanuit het ondersteuningsmodel. Wanneer beide leerkrachten aanwezig zijn dan neemt de gewone leraar de leiding van het lesgebeuren op en richt de co-teacher zich op de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

#### 6.2.1.9 Inclusie

Een aantal beschreven implicaties zijn op te vatten als signalen van echte inclusie, nl. wanneer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften **er echt bijhoren**. Volgens de leraren in de studie van York-Barr en collega's (2007) ontstaat er dankzij co-teaching een groter groepsgevoel onder leerlingen, voelen ze zich meer 'included', leren leerlingen van elkaar en ondersteunen ze elkaar. Wanneer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de klas ondersteund worden via co-teaching, dan ontstaan er kansen om andere leerlingen te leren kennen en zelfs vriendschappen te sluiten (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; York-Barr et al., 2007). Ook Santamaria en Thousand (2004) beschrijven hoe de klasgroep als één familie wordt beschouwd, zonder onderscheid tussen leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften.

### 6.2.2 Ongunstig gepercipieerde implicaties

#### 6.2.2.1 Verwarring bij de leerlingen over tot welke leerkracht ze zich moeten richten

In een aantal studies naar teamteaching tussen studentleraren onderling en tussen studentleraren en mentoren stelt men vast dat **leerlingen soms in de war** zijn en niet weten **tot welke leerkracht ze zich moeten richten** (Bullough et al., 2003; Darragh et al., 2011). In de studie van Goodnough en collega's (2009) geven twee duo's van studentleraren aan dat het samenwerken in het interactief model hen niet volledig lukt en dat dit verwarring lijkt te zaaien bij hun leerlingen. Observaties door de onderzoekers bij één van de duo's bevestigen dat de leerlingen soms in de war zijn en daardoor minder aandachtig, zeker de jongste leerlingen. In één van haar casestudies stelt ook Kamens (2007) vast dat leerlingen die vier leerkrachten tegelijk in de klas krijgen niet altijd goed weten tot wie ze zich moeten richten.

#### 6.2.2.2 Andere

Volgende implicaties worden slechts in één studie vermeld.

Hoewel in diverse studies de positieve implicaties van co-teaching voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften centraal staan, plaatsen de resultaten van Magiera et al. (2006) toch een kritische bedenking. Minstens drie leraren uit hun onderzoek denken dat **leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften nadelen ondervinden van de co-teaching voor hun ontwikkeling**. Door minder op de individuele leerling te focussen (wat vaak wel het uitgangspunt is met zorg die buiten

de klas wordt geboden) maar wel ondersteuning voor de hele klasgroep te bieden, vrezen ze dat er minder aandacht is voor de ‘uitersten’ in de klasgroep, meer bepaald de sterkste en zwakste leerlingen in de groep. Ze voelen de **nood om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften meer geïndividualiseerd te kunnen begeleiden**.

Volgens Bullough et al. (2003) maakt het team teachen tussen studentleraren dat leerlingen soms **teveel huiswerk** krijgen. Enkele mentoren in dat onderzoek vrezen verder ook dat het van leerlingen een **aanpassing** zou vragen **om na** enkele weken van **teamteaching opnieuw les te krijgen van één leerkracht**.

Volgens een aantal gewone leraren heeft het team teachen met een leraar Engels (native speaker) nadelen voor minder sterke leerlingen (Carless, 2006): die vinden het **niveau van Engels** dat de collega inbrengt te **moeilijk** om te begrijpen en zelf te spreken.

In het onderzoek van McClure en Cahnmann-Taylor (2010) vergelijkt een lerares Engels (*English to speakers of other languages*) het team teachen in de klas met het uit-de-klas begeleiden van anderstalige leerlingen. Ze maakt zich vooral zorgen dat ze haar leerlingen bij het team teachen **niet de aandacht en focus op taal** kan bieden die ze hen voorheen gaf in een apart groepje buiten de klas. Het lukt haar bovendien **niet meer** om **een hechte vertrouwensband op te bouwen** met deze leerlingen.

Leraren in het onderzoek van York-Barr en collega's (2007) vragen zich bezorgd af of er wel **voldoende aandacht** is **voor de taal en** cultuur van individuele **anderstalige** leerlingen. Ze stellen zich ook de vraag of een **meer bevolkte en luidruchtige klas** geen nadelen heeft voor het leren van de leerlingen.

### 6.3 Implicaties van teamteaching op niveau van leraren

In 26 van de 33 publicaties die werden weerhouden, worden implicaties van teamteaching gerapporteerd op niveau van leraren. Het valt daarbij op dat in een groot deel van de manuscripten ( $n = 9$ ) studentleraren betrokken waren die onderling en/of met hun mentor teamteachingspraktijken realiseerden. Daarnaast zijn 5 studies specifiek gerelateerd aan contexten waarbij een native speaker of ‘English language teacher’ (voor anderstalige leerlingen) wordt ingezet als co-teacher bij een Engelstalige leraar in het basisonderwijs. Deze specifieke invullingen van teamteaching hebben een mogelijke impact op de implicaties waarnaar gerefereerd wordt op niveau van leraren, zoals bv. een sterkere nadruk op toenemende innovatieve instructiestrategieën, gevoel van emotionele ondersteuning, andere manier om rollen en verantwoordelijkheden te delen, etc. (cf. infra). Waar dit relevant is, brengen we dit in onderstaande rapportage van resultaten opnieuw specifiek onder de aandacht.

## 6.3.1 Gunstig gepercipieerde implicaties

### 6.3.1.1 Professionele groei van leraren

Diverse studies (o.a. Graue et al., 2007; Hersi et al., 2016; Morghadda et al., 2015; Shin et al., 2016; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; York-Barr et al., 2007) tonen aan dat leraren door het team teachen met één of meerdere collega's professioneel groeien, dat zij **leren van elkaar: over zichzelf, over het lesgeven en/of over hun leerlingen**. Eén leraar uit de etnografische studie van Morghadda en zijn collega's (2015) beschrijft dit leerproces als erg krachtig: *“Today’s teaching experience felt more effective and satisfactory than my other professional development experiences”* (p.180). Dit wordt bevestigd door studentleraren die teamteaching beschreven als waardevol in hun professionele training (Darragh et al., 2011).

Bepaalde onderzoekspublicaties verwijzen naar meer specifieke groeieresultaten op het vlak van kennis en inzicht, vaardigheden, opvattingen, gedrag en self-efficacy, maar anderzijds ook naar procesvariabelen m.b.t. dit professioneel groeiproces. We rapporteren beide aspecten m.b.t. professionele groei in deze volgorde.

*Vaardigheden.* Twee studies beschrijven in hun resultaten een toename in bepaalde vaardigheden van leraren die team teachen. In het onderzoek van Carless (2006), waarbij lokale leraren Engels samen lesgeven met native-speaking leraren Engels, rapporteren de lokale leraren Engels een groei in hun **communicatievaardigheden in de Engelse taal**, alsook in hun pedagogisch-didactische vaardigheden. Ook studentleraren muziek uit het onderzoek van Kerin en Murphy (2015) breidden hun repertoire aan **pedagogisch-didactische vaardigheden** uit via het team teachen met hun mentor. Aangezien het gaat om studentleraren met veel muziekexpertise maar weinig tot geen onderwijservaring is dit erg aannemelijk. Het is echter onmogelijk vast te stellen of deze studentleraren eenzelfde professioneel groeiproces zouden doormaken in een eerder traditionele stage-ervaring, in vergelijking met de team-teachingsstage die in dit onderzoek centraal stond.

*Kennis en inzicht.* Door samen met een collega te plannen en les te geven, blijkt de **curriculumkennis** van meestal één van beide teamteachingspartners uit te breiden. Dit is zo bij studentleraren, die meer zicht krijgen op het geheel van het curriculum door samen te plannen met een ervaren leraar (Kerin & Murphy, 2015), en ook bij de ‘teaching assistants’ uit het onderzoek van Jolly en Evans (2005) breidt de kennis over leesonderwijs uit door les te geven met ervaren klasleraren. Specifiek bij co-teaching, waar de expertise van de ‘special teacher’ in een specifiek gebied is gesitueerd, neemt het inzicht van deze ‘special teacher’ in het curriculum, de pedagogisch-didactische aanpak en de vakinhouden van het gewoon onderwijs sterk toe door samen voor de klas te staan met een ‘general teacher’ (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Trent et al., 2003). In de studie van Ciampa en Gallagher (2016) krijgen leraren uit Grade 8 (basisonderwijs) en Grade 9 (secundair onderwijs) via teamteaching toenemend inzicht in verticale leerlijnen en interdisciplinair werken, gericht op meer continuïteit in leerprocessen en een vlottere overgang van leerlingen tussen beide onderwijsniveaus.

Naast een uitbreiding in curriculumkennis, bouwen leraren via teamteaching nog andere kennis en inzichten op. Studentleraren in het onderzoek van Kamens (2007) hebben vanuit hun ervaring met

co-teaching met 'general teachers' en 'special teachers' kennis opgebouwd over **mogelijke teamteachingsstructuren**. Tijdens het co-teachen nam ook het inzicht van studentleraren in de **eigen persoonlijkheid** toe en het bewustzijn van de impact daarvan op de samenwerkingsrelatie. In de studie van Geduld (2015) rapporteren eveneens studentleraren dan weer een toegenomen **inzicht in eigen en collectieve sterktes** met betrekking tot inclusie-onderwijs ten gevolge van teaming.

*Opvattingen.* In de reviewstudie van Shin et al. (2016) rapporteren 7 van de 11 bestudeerde publicaties dat de **opvattingen van leraren m.b.t. samenwerking** wijzigden in positieve zin door hun ervaringen met teamteaching. Voorafgaand aan deze ervaringen bleken er grote verschillen te zijn in opvattingen m.b.t. samenwerking, maar zelfs participanten met eerder negatieve percepties werden positief omdat ze de meerwaarde van teamteaching ervoeren voor alle leerlingen in hun klas.

Daarnaast gaven studentleraren muziek uit het onderzoek van Kerin en Murphy (2015) aan dat hun **opvattingen over muziekonderwijs** waren veranderd door hun stage met een ervaren klasmentor. Daar waar zij aanvankelijk vooral belang hechtten aan de cognitieve en esthetische ontwikkeling van kinderen via muziek, evolueerde dit naar een sterker geloof dat kinderen zowel persoonlijk als sociaal kunnen groeien via muziekonderwijs en dat ook die dimensies een centrale plaats mogen krijgen in de lessen.

*Gedrag.* Op het eerste zicht lijkt slechts één studie gedragsveranderingen ten gevolge van teamteaching te rapporteren: in het onderzoek van Gardner (2006) nemen de klasleraar en leraar Engels na verloop van tijd elkaars '**linguistic behaviour**' over. Echter, in zeer veel studies wordt wel gesproken over een kwaliteitsverbetering van de lessen, vaak onlosmakelijk verbonden met bepaalde gedragsveranderingen bij leraren. In het onderzoek van Moghaddam en collega's (2015) bijvoorbeeld worden wiskundelessen door teamteaching anders aangepakt: de focus verschuift van de output naar het proces, maar met meer differentiatie naar de leermogelijkheden van leerlingen. Om overlap te vermijden, worden resultaten waarbij gedragsverandering beschreven wordt in de context van de **kwaliteitsverbetering van lessen**, later opgelijst (cf. 6.3.1.2). Daarnaast blijkt in twee studies een toegenomen competentiegevoel ook voor gedragsverandering te zorgen, m.n. een **toename aan initiatief en spontaniteit** tijdens het lesgeven (Joly & Evans, 2015; Siry en Lara, 2012). We bespreken dit onmiddellijk hieronder.

*Self-efficacy.* In de case-studie van Siry en Lara (2012) verhoogt het gevoel van '**agency**' bij studentleraar Johaira als gevolg van teamteaching. Vanuit een verhoogd professionaliteitsgevoel begon zij meer spontaan in te spelen op leerlingen tijdens het lesgeven. Ook 'teaching assistants' voelen zich professioneel sterker door samen les te geven met een collega-leraar (Jolly & Evans, 2015), en vertonen daardoor meer initiatief in de klas. In beide gevallen zorgt de groei in self-efficacy dus ook meteen voor veranderingen in het gedrag (cf. supra). Studentleraren in het onderzoek van Geduld (2015) geven aan dat hun **self-efficacy** toenam door les te geven met de mentor via het interactief model (cf. 3.1.4), en studentleraren muziek in het onderzoek van Kerin en Murphy (2015) ervoeren een toegenomen competentiegevoel m.b.t. de eigen muziekkennis. In deze beide studies is het verband tussen self-efficacy en gedrag minder aanwezig of wordt het niet geëxpliciteerd.

*Procesvariabelen.* Slechts enkele publicaties bespreken concreet welke elementen in het samenwerkingsproces ervoor zorgen dat leraren leren van elkaar. (Student)leren blijken via teamteaching op professioneel vlak te groeien door

- feedback te ontvangen van hun partner (Goodnough et al., 2009);
- modelgedrag van de mentor te observeren (Darragh et al., 2011);
- door verschillen in instructiestijl te observeren en de impact ervan op leerlingen te zien (Goodnough et al., 2009; York-Barr et al., 2007);
- door ideeën te kunnen afoetsen en delen (Kamens, 2007; Shin et al., 2006; York-Barr et al., 2007); en
- door reflectie op (inclusieve) klaspraktijken (Geduld, 2015; Luo, 2014).

Wat opvalt bij deze concretisering van procesvariabelen, is dat dit nagenoeg louter onderwerp van bespreking is in publicaties waar studentleraren team teachen met elkaar en/of met een klasmentor. Enkel de studies van York-Barr en zijn collega's (2007) en die van Luo (2014) beschrijven teamteachingsprocessen waarin reeds meer ervaren leraren betrokken zijn.

### 6.3.1.2 Kwaliteitsverbetering van de lessen

Uit verschillende onderzoeken (Bullough et al. 2003; Goodnough et al., 2009; Luo, 2014; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Trent et al., 2003) blijkt dat teamteaching er voor zorgt dat de **algemene kwaliteit van de lessen** toeneemt: ze worden rijker, gevarieerder, interessanter, ... Onmiddellijk rijst dan de vraag welke specifieke factoren voor deze kwaliteitsverbetering zorgen.

Bij het team teachen worden frequenter **andere, vaak meer innovatieve instructiestrategieën gebruikt**. Studies die hier naar verwijzen, beschrijven vaak onderzoek naar teamteaching binnen de context van stages in de lerarenopleiding. Bullough en collega's (2003) beschrijven een toename in creativiteit bij het uitwerken van lessen door studentleraren wanneer zij team teachen. In de studie van Kremenitzer en Myler (2006) evolueert, door samenwerking met de lerarenopleiding, de klaspraktijk van een kleuterleraar van vooraf gepland thematisch werken naar meer onderzoekend leren bij kleuters. In de case-study van Santamaria en Thousand (2004) verrijkt de aanwezigheid van studentleraren de co-teaching van 'general' en 'special education teachers'. De studentleraren experimenteren namelijk met innovatieve instructiestrategieën uit de lerarenopleiding (bv. coöperatief leren, scaffolding technieken,...) en verbeteren zo de kwaliteit van de lessen. Een studentleraar in wetenschappen in een andere case-study (Siry & Lara, 2012) groeit in zijn instructieaanpak van traditioneel doceergedrag naar het stimuleren van actief onderzoekend leren bij leerlingen. Niet louter het team teachen op zich maar voornamelijk de reflectieve dialoog die erbij hoort, blijkt hier van invloed te zijn (cf. 5.2.1 bij randvoorwaarden).

Mentoren geven aan dat door het team teachen van studentleraren in hun klas, ook de eigen lessen werden verrijkt (Goodnough et al., 2009), maar ook buiten de context van de lerarenopleiding wijzen een aantal auteurs op de kwaliteitsverbetering van de lessen door het gebruik van andere instructiestrategieën (Ciampa & Gallagher, 2016; Krüger & Yorke, 2010; Trent et al., 2003). De gewijzigde aanpak komt er voornamelijk door het inspireren van elkaar op basis van eerdere leservaringen. Bovendien wordt er meer mogelijk in de klaspraktijk wanneer je met minimum twee leraren voor de klas kan staan (Carless, 2006; Krüger & Yorke, 2010).

Verschillende onderzoeken verbinden de kwaliteitsverbetering van de lessen aan de verhoogde **afstemming van lessen en activiteiten op de noden en/of interesses van leerlingen** (Kremenitzer & Myler, 2006; Krüger & Yorke, 2010; Magiera et al., 2006; Moghaddam et al., 2015; Santamaria & Thousand, 2004; York-Barr et al., 2007). In de meeste gevallen hangt dit samen met (het actief zoeken naar) een aangepaste instructieaanpak en/of flexibel en creatief gebruik van de instructietijd. Krüger & Yorke (2010) beschrijven dit krachtig: *“General education teachers welcomed the increased instructional opportunities that collaborative co-teaching affords and began to consider ways to improve the activities in order to accommodate learners more effectively”* (p. 303). Enkele native speaking English teachers in het onderzoek van Carless (2006) rapporteren dat teamteaching zorgt voor meer authentieke leersituaties en meer variatie in de lessen. Er wordt ook meer Engels en minder moedertaal gesproken. In de studie van Santamaria en Thousand (2004) blijken paraprofessionals door het co-teachen geïndividualiseerde instructie of ‘ability grouping’ van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, te leren vervangen door een pro-actieve gerichtheid op elke leerling die hulp nodig heeft. Hiermee streven ze naar een kwaliteitsverbetering van de onderwijsactiviteiten voor alle leerlingen.

Tot slot biedt de samenwerking tussen twee of meer leerkrachten bepaalde kansen die eveneens een positieve impact hebben op de kwaliteit van de lessen. Zo rapporteren Takala en Uusitalo-Malmivaara (2012) een **rustigere klassfeer** bij teamteaching door de aanwezigheid van twee leraren, daar waar Darragh et al. (2011) en Bullough et al. (2003) spreken over een **beter en consistentere klasmanagement** met meer kwaliteitsvolle interacties als gevolg. Leraren in de studie van Trent en collega’s (2003) benoemen de meerwaarde van teamteaching voor het **opvolgen van de mate** waarin **instructiedoelen** worden bereikt. York-Barr en zijn collega’s (2007) concluderen dat teamteaching meer **instructie in kleine groepjes mogelijk** maakt, verwijzend naar het parallel model van teamteaching (cf. 3.1.4). In deze studie komen de betrokken leraren echter tot de vaststelling dat ze onvoldoende coherent werkten op deze manier door gebrek aan afstemming. Het belang van de randvoorwaarden m.b.t. overleg en communicatie (cf. 5.2.1 en 5.3.2: voldoende overleg én voldoende tijd hiervoor) worden daarbij letterlijk benoemd.

#### 6.3.1.3 Gevoel van ondersteuning (emotioneel en professioneel)

Dankzij teamteaching ervaren leraren voortdurend een sterk gevoel van ondersteuning door hun partner, voornamelijk op emotioneel vlak maar ook op professioneel gebied.

De **emotionele steun** wordt het meest frequent gerapporteerd in studies binnen de context van de lerarenopleiding. De team teachende studentleraar wordt beschouwd als iemand die je begrijpt, die dezelfde ‘angst’ bij een stage voelt en daarbij peer-ondersteuning kan bieden, iemand waarmee gevoelens gedeeld kunnen worden (Bullough et al., 2003; Darragh et al., 2011; Goodnough et al., 2009; Kamens, 2007). Door de aanwezigheid van en samenwerking met een peer tijdens de stages ervaren studentleraren meer zelfvertrouwen en nemen hun zenuwen af (Goodnough et al., 2009). Ze ervaren een veiliger gevoel, waardoor ze meer risico’s durven nemen en dingen durven uitproberen in de klaspraktijk (Bullough et al., 2003).

Ook bij ervaren leraren zijn positieve emotionele implicaties van teamteaching aanwijsbaar. Zij ondervinden door de samenwerking meer plezier in het lesgeven en hun welbevinden neemt toe

(Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; York-Barr et al., 2007). Daarnaast ervaren zij een oprecht gevoel van steun en waardering van collega's waardoor gevoelens van isolatie afnemen (York-Barr et al., 2007).

Gevoelens van **professionele ondersteuning** worden voornamelijk gerapporteerd door ervaren leraren. Vooral het gevoel verantwoordelijkheden en taken te kunnen delen, blijkt ondersteunend bij teamteaching (Graue et al., 2011; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; York-Barr et al., 2007). Daarnaast is bij teamteaching de leerkracht-leerling ratio veelal kleiner, en is er steeds nog een andere leraar aanwezig die kan helpen met de rest van de groep als één leraar zich even richt tot één leerling (Graue et al., 2011).

Bij studentleraren wordt in de studie van Darragh en haar collega's (2011) gewezen op de ervaren professionele steun bij teamteaching tussen studentleraren en hun mentor. Hierdoor verloopt de overgang van hun rol als student naar hun rol als leraar meer geleidelijk en kunnen ze, zo geven ze aan, zich gemakkelijker inwerken in hun stageklas.

#### 6.3.1.4 Toename in reflectieve dialoog

Door teamteaching neemt de **reflectieve dialoog** tussen collega's toe, zowel voorafgaand aan het samen lesgeven als achteraf, zo blijkt uit tal van studies in diverse contexten (Bullough et al., 2003; Carless, 2006; Ciampa & Gallagher, 2016; Geduld, 2015; Jolly & Evans, 2005; Magiera et al., 2006; Shin et al., 2016; York-Barr et al., 2007). Die reflectieve dialoog heeft als gevolg dat leraren

- een gemeenschappelijke taal ontwikkelen m.b.t. instructie en evaluatie (Ciampa & Gallagher, 2016);
- zich meer bewust worden van eigen sterktes en/of de eigen instructiestijl (Ciampa & Gallagher, 2016; Geduld, 2015; Shin et al., 2016; Siry & Lara, 2012);
- meer begrip en appreciatie krijgen voor elkaars rol, competenties en gedrag (Gardner, 2006; Shin et al., 2016);
- groeien in hun openheid voor de mening van de andere (Luo, 2014)
- nadrukkelijker reflecteren over de aansluiting van hun aanpak bij (individuele) leerlingennoden (Magiera et al., 2006; Shin et al., 2016).

Niet in elke studie wordt een direct verband gelegd tussen de toename in reflectieve dialoog en professionele groei zoals beschreven in 6.3.1.1 Wel wordt meestal verwezen naar noodzakelijke randvoorwaarden in de organisatie die de reflectieve dialoog mogelijk maken, zoals tijd om samen te plannen en overleggen (cf. 5.3.2).

#### 6.3.1.5 Groei in de samenwerkingsrelatie

Naarmate leraren meer of langer met elkaar team teachen – dit mogelijk maken vereist dat de randvoorwaarde m.b.t. continuïteit in de samenwerkingsrelatie wordt vervuld – verandert de manier waarop de partners in de samenwerkingsrelatie hun rol en verantwoordelijkheid opnemen in positieve zin. Kerin en Murphy (2015) beschrijven in dit verband hoe de **samenwerking evolueert** bij teamteaching tussen de studentleraren en hun mentoren in 6 fasen, gaande van loutere participatie tot daadwerkelijke 'shared contribution' (p. 313).



Jolly en Evans (2005), die teamteaching tussen leraren en 'teaching assistants' onderzochten, stellen vast dat het instructiegedrag van de 'teaching assistants' verandert. Zij nemen steeds meer instructietaken op zich vanuit een toenemend vertrouwen in de eigen professionaliteit. Dit sluit aan bij bevindingen van Luo (2014) waarbij lokale leraren Engels een meer (pro)actieve rol durven nemen in instructietaken naarmate de samenwerking met een 'native speaker' leraar aanhoudt. Bij co-teaching tussen een 'general teacher' en een 'special teacher' stellen Trent en zijn collega's (2003) vast dat de aanvankelijk vrij onderscheiden rollen van beiden evolueren naar een meer geïntegreerde instructieaanpak. Zodra de special teacher meer ervaring heeft opgedaan met het curriculum, de inhoud en aanpak van het gewoon onderwijs worden de rollen van beiden inwisselbaar.

Door de continuïteit in de samenwerkingsrelatie wijzigt niet alleen het instructiegedrag, maar leren de partners ook steeds beter samenwerken en de waarde van de samenwerking inzien (Bullough et al., 2003; Darragh et al., 2011; Goodnough et al., 2009). Dit resulteert in de ontwikkeling van een **gedeeld wij-gevoel** in de studies van Rytivaara en Kershner (2012) en Santamaria en Thousand (2004). Team teachers spreken dan niet langer van 'mijn' leerlingen maar van 'onze' leerlingen. Ook in het onderzoek van York-Barr en collega's (2007, p. 317) blijkt een 'greater shared ownership' over de leerlingen en hun leerproces een opvallende implicatie van teamteaching op langere termijn vorm.

#### 6.3.1.6 Andere

Eén studie rapporteert nog een positieve implicatie van teamteaching op niveau van leraren die niet te clusteren is in bovenstaande rubrieken. Zo geven leraren in het onderzoek van York-Barr et al. (2007) aan dat ze **leerlingen veel beter leren kennen**, doordat ze hen in meer verschillende leersituaties te zien krijgen dankzij team-teaching.

### 6.3.2 Ongunstig gepercipieerde implicaties

#### 6.3.2.1 Twijfel over capaciteiten om alleen voor de klas te staan

Verschillende studies (Bullough et al., 2003; Darragh et al., 2010; Goodnough et al., 2009; Kamens, 2007) wijzen op enkele negatieve implicaties van teamteaching tijdens stages in de context van de lerarenopleiding. Mentoren en/of studentleraren geven aan dat het weinig **realistisch** is dat zij later met zijn tweeën of drieën frequent voor de klas zullen staan.

Eenzijds zijn het de studentleraren zelf die twijfelen of teamteaching hen voldoende voorbereidt op de realiteit van het onderwijs. Ze maken zich zorgen of ze tijdens de teamteachingsstages niet te afhankelijk zijn geworden van hun partner, waardoor ze de **verwachtingen in het werkveld** niet alleen zouden kunnen waarmaken (Darragh et al., 2010; Goodnough et al., 2009). Ze zijn ook bekommerd over hoe toekomstige werkgevers de teamteachingsstages zullen beoordelen: zullen zij ook twijfelen aan hun capaciteiten om alleen voor de klas te staan (Bullough et al., 2003; Goodnough et al., 2009)?

Anderzijds is die twijfel misschien niet helemaal ongegrond, want Kamens (2007) stelde in haar studie vast dat ook de mentoren uit de teamteachingsstages hun twijfels hebben of de studentleraren door die stages wel voldoende voorbereid zijn om alleen voor de klas te staan, voornamelijk op het vlak van taakbelasting en aanwezige steun.

#### 6.3.2.2 *Verlies van identiteit, individualiteit en autonomie*

Gerelateerd aan bovenstaande twijfels over de capaciteit om alleen voor de klas te staan en de impact ervan op de percepties van toekomstige werknemers, wordt het **verlies van individualiteit** benoemd in het interpretatief onderzoek van Goodnough et al. (2009). In het traditionele stagemodel worden studentleraren meer als individu bekeken, wat voor de betrokken deelnemers als een voordeel bij sollicitaties wordt beschouwd.

Ook buiten de context van de lerarenopleiding blijkt het verlies van autonomie als een uitdaging te worden beschouwd, zoals blijkt uit de studie van York-Barr et al. (2007). Leraren die betrokken waren in deze studie verwijzen daarbij naar een **toenemend onzekerheidsgevoel** omdat hun lesgeven meer ‘publiek’ wordt wanneer een collega aanwezig is in de klas. In dit onderzoek was er voorafgaand aan de samenwerking nauwelijks tijd om elkaar persoonlijk en professioneel te leren kennen, waardoor er mogelijk onvoldoende vertrouwensbasis was voor het team teachen (cf. randvoorwaarden). Daarnaast was de teamteachingspartner in de context van deze studie niet full-time in de klas aanwezig, maar enkel op vastgelegde momenten. Door deze beperktere flexibiliteit in het vormgeven van hun lessen, ervaren leraren een verminderde autonomie bij het lesgeven en bij het nemen van beslissingen. Ook voor de teamteachingspartner, die op vaste maar kortere momenten in verschillende klassen ondersteunt, is dit geen evidentie. In het etnografische onderzoek van McClure en Cahnmann-Taylor (2010) beschrijft Donna, een ondersteunende taalleraar hoe zij een gevoel van **verlies van haar professionele identiteit** ervaart door van klas naar klas te ‘hoppen’ als ondersteuner. Door in veel verschillende klassen te moeten ondersteunen, wordt onvoldoende voldaan aan de randvoorwaarde van continuïteit in de samenwerking, en neemt de druk voor co-teachers enorm toe.

#### 6.3.2.3 *Spanningen tussen teamteachingspartners*

Bij de randvoorwaarden voor teamteaching (cf. supra) werd al duidelijk dat een goede match tussen partners bij teamteaching belangrijk is. Bij de implicaties van teamteaching stellen we vast dat er bij het ontbreken van deze goede match, spanningen ontstaan. Bij Carless (2006) gaat het over **verschillen in de mate van innovativiteit** in de instructieaanpak. Een ‘native speaker’ leraar die de lessen van lokale leraren Engels ondersteunt, beschrijft het als volgt: *“I really wonder if local English teachers are likely to implement the kind of innovative teaching I am carrying out”* (p. 332). In de studie van York-Barr et al. (2007) zorgen vooral **verschillen in visie** m.b.t. instructieprocessen en de klaspraktijk voor spanningen tussen team teachers. Doordat de snelle beslissing tot invoering van teamteaching in de context die onderzocht werd, was er weinig tijd om elkaars visie te leren kennen en om te kunnen anticiperen op eventuele problemen die met verschillen in visie kunnen samenhangen.

Daarnaast blijkt door teamteaching verwarring en spanning te ontstaan over **hoe leraren hun rollen, tijd en verantwoordelijkheid kunnen delen**. Studentleraren geven in het onderzoek van Goodnough et al. (2009) aan dat wanneer zij samen lesgeven volgens het interactief model (cf. 3.1.4) “*we were constantly stepping on each other’s toes’ and thus abandoned this approach*” (p. 289). Zij slagen er niet in als volwaardige partners samen les te geven zonder spanningen en stress te ervaren. Ook bij ervaren leraren komen moeilijkheden op de voorgrond m.b.t. het delen van rollen, instructietijd en verantwoordelijkheden (York-Barr et al., 2007). Het is voor de partners niet altijd voldoende duidelijk wie de leiding neemt, wie het assessment voor zijn rekening neemt, etc. waardoor spanningen ontstaan. Dit wijst op het cruciale belang van de randvoorwaarde m.b.t. effectief en continu communiceren en reflecteren, onder meer over de rolverdeling.

Als één van beide partijen bij het team teachen **onvoldoende behandeld wordt als een volwaardige partner**, ontstaan eveneens gevoelens van machteloosheid, stress en frustratie. Dit komt duidelijk tot uiting in het onderzoek van McClure en Cahnmann-Taylor (2010) waar leerlingen met een anderstalige achtergrond ondersteuning krijgen bij het leren van de Engelse taal binnen de reguliere klaswerking. De klasleraren in dit onderzoek stonden al van bij de start niet open voor inclusie van deze leerlingen in hun klas, en voor co-teaching als ondersteuning van deze leerlingen. Door het ontbreken van een positieve houding t.a.v. inclusie (cf. 5.2.1.1) en t.a.v. de samenwerking (cf. 5.1.3) als randvoorwaarden bij het co-teachen, is het dan ook niet vreemd vast te moeten stellen dat er spanningen ontstaan. Uit een bevraging van Strogilos et al. (2016) naar co-teachingspraktijken, blijkt dat de idee dat een ‘special teacher’ vooral verantwoordelijk is voor leerlingen met leerproblemen in plaats van voor alle leerlingen in de klasgroep, eveneens de ontwikkeling hindert van een echt gedeelde aanpak voor het onderwijzen van leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften samen in een gewone klas.

#### 6.3.2.4 Toenemende tijdsinvestering

Goede teamteaching vraagt continu communiceren en reflecteren van de partners (cf. supra: randvoorwaarden). Dit impliceert volgens leraren in twee studies een toename in tijdsinvestering (Carless, 2006; York-Barr et al., 2007). In de studie van Carless (2006) werd samen plannen en communiceren beschouwd als té tijdsintensief. Het is echter onduidelijk in welke mate de betrokken leraren in dit onderzoek daar ruimte toe kregen in hun opdracht. Bij York-Barr et al. (2007) blijkt de hoge tijdsinvestering vooral een issue te worden in het tweede jaar waarin co-teaching werd geïmplementeerd. In dat jaar werd deze praktijk uitgebreid over alle jaren van het basisonderwijs, waardoor de co-teachers in veel meer klassen kwamen en dus ook minder beschikbaar waren voor planning en afstemmend professioneel overleg.

#### 6.3.2.5 Andere

Bepaalde negatieve implicaties worden in slechts 1 studie benoemd. Hieronder worden ze samen gebracht.

Goodnough et al. (2009) verwijzen naar **bezorgdheden over het eventuele verschil in competenties tussen teamteachingpartners**. Zij onderzochten de ervaren voor- en nadelen bij

studentleraren die als trio team teachen met hun klasmentor (2 studentleraren – 1 klasleerkracht). Studentleraren beschrijven daarbij hun schrik voor vergelijking door de mentor, en voor het gevoel dat kan ontstaan bij één van beide team teachers dat hij/zij minder presteert dan de andere. Ook mentoren kampen met dilemma's over hoe zij als mentor om moeten gaan met team teachende studentleraren die duidelijk verschillen in capaciteiten.

In diezelfde studie van Goodnough et al. (2009) uiten studentleraren ook hun **bezorgdheid over het halveren van de eigen lestijd** door het team teachen, waardoor ze minder oefenkans zouden hebben om te groeien in hun competenties als toekomstig leraar. Bij teamteaching volgens het parallel, model, hoekenwerkmodel of interactief model (cf. 3.1.4) hoeft de eigen lestijd nochtans niet te worden ingeperkt. Eén duo studentleraren ging aanvankelijk van start volgens het interactief model, maar opteerde later voor het ondersteuningsmodel en observatiemodel omdat ze er niet in slaagden de verantwoordelijkheden met elkaar te delen zonder frustraties. Bij de andere duo's wordt geen vermelding gemaakt van de gebruikte organisatievorm van teamteaching.

Tot slot stellen leraren in de studie van York-Barr et al. (2007) vast dat door het co-teachen hun **klassen meer divers worden dan voorheen**. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en/of anderstalige nieuwkomers zijn steeds in de 'gewone' klas aanwezig, maar de ondersteuning door een 'special teacher' is er slechts op bepaalde momenten. De vaste klasleraar voelt zich door die toegenomen diversiteit in de klas, wel onzeker. Dit wijst opnieuw op het belang van de nodige continuïteit in de teamteachingsrelatie (cf. 5.3.3).

## 6.4 Implicaties van teamteaching op niveau van de school als organisatie

We stellen vast dat de implicaties van teamteaching binnen de context van het basisonderwijs voornamelijk onderzocht werden op leerling- en leraarniveau. Slechts 5 van de 33 weerhouden studies rapporteren implicaties op het schoolniveau.

Teamteaching heeft het potentieel in zich om de school als organisatie tot een meer **lerende gemeenschap te maken** (Goodnough et al., 2009; Magiera et al., 2006). Door frequente uitwisseling van ervaringen met collega's en reflectieve dialoog voorafgaand aan en volgend op teamteachingspraktijken, versterken leraren zich collectief op professioneel vlak. Carless (2006) stelt in zijn studie ook vast dat binnen het team teachen meer innovatieve onderwijsstrategieën worden gebruikt, en dat leraren ook de **transfer** maken om die in te zetten in andere klassen waar ze niet team teachen.

Door te team teachen neemt ook de **betrokkenheid van leraren op de organisatie** toe (Dee, Henkin & Singleton, 2006), vanwege de toenemende graad van communicatie, openheid en autonomie onder collega's. Santamaria en Thousand (2004) suggereren daarbij om succesverhalen van teamteaching in team expliciet te **delen** en op die manier collega's aan te zetten om teamteaching zelf ook een kans te geven.

## 6.5 Conclusie

De implicaties van teamteaching worden zowel op niveau van leerlingen, leraren als de schoolorganisatie beschreven in de literatuur met op (bijna) elk niveau zowel gunstig als ongunstig gepercipieerde implicaties.

Op niveau van leerlingen wijzen onderzoeksresultaten erop dat teamteaching (a) zorgt voor rijkere, kwaliteitsvollere leerervaringen, (b) kansen biedt voor leerlingen om gemakkelijker aansluiting te vinden bij minstens één leraar door de aanwezigheid van verschillende persoonlijkheden en leerkrachtstijlen, (c) ervoor zorgt dat leerlingen meer en sneller leren, (d) de leerresultaten van leerlingen ten goede komt (meestal is dit onderzocht m.b.t. lezen en rekenen, maar ook m.b.t. motoriek), (d) zorgt voor een verhoogde betrokkenheid en motivatie bij leerlingen en beter gedrag tijdens de lessen, (e) transfer, generalisatie en overgangen ondersteunt, (f) meer kansen biedt tot interactie met en individuele begeleiding door een leerkracht, (g) voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in betere ondersteuning resulteert, en (h) inclusie bevordert. Naast al deze positieve implicaties kan teamteaching bijvoorbeeld ook wel voor verwarring zorgen bij leerlingen over tot welke leerkracht zij zich moeten richten.

Voor leraren heeft teamteaching ook heel wat positief gepercipieerde implicaties, zoals (a) het ondersteunen van hun professionele groei, zowel op vlak van vaardigheden, kennis en inzicht, opvattingen, gedrag en self-efficacy, (b) een kwaliteitsverbetering van de lessen, vooral op vlak van variatie, rijkdom en innovatieve instructiestrategieën en afstemming op de leerlingen, (c) het gevoel van ondersteuning, emotioneel én professioneel, dat zij krijgen door hun teamteachingspartner, (d) een toename in reflectieve dialoog, en (e) het ondersteunen van groei in de samenwerkingsrelatie tot een gedeeld 'wij-gevoel'. De andere kant van de medaille is dat leraren een gevoel van verlies van identiteit, individualiteit en autonomie ervaren en dat er soms spanningen ontstaan tussen teamteachingspartners. Ook de toenemende tijdsinvestering die teamteaching vraagt, zorgt voor druk en negatieve beleving. Bij studentleraren rijst er door teamteachingsstages twijfel over hun capaciteiten om alleen voor de klas te staan. Enkele andere negatieve implicaties worden slechts eenmalig benoemd in de literatuur en nemen we niet op in deze beleidssamenvatting.

We stellen vast dat implicaties op schoolniveau slechts beperkt gerapporteerd worden. Teamteaching heeft het potentieel om de school tot een meer lerende organisatie te maken door elkaar collectief, via reflectieve dialoog, professioneel te versterken, en om de betrokkenheid van leraren op de organisatie waarin zij werkzaam zijn, te verhogen.

Op basis van deze review blijkt dat in het kader van implicaties van teamteaching en de interpretatie ervan al af en toe verwezen wordt naar bepaalde verschijningsvormen (al dan niet dynamisch, doelgericht en in afwisseling toegepast) of randvoorwaarden (al dan niet vervuld) die een beter begrip van of zelfs verklaring kunnen bieden voor de vastgestelde implicatie. Deze verwijzingen onderbouwen het belang van het situeren van implicaties onder verschijningsvormen, beweegredenen en randvoorwaarden, zoals voor dit onderzoek voorgenomen werd te bestuderen met onderzoeksvraag 3 ('Onder welke gesitueerde randvoorwaarden en beweegredenen leveren diverse teamteaching verschijningsvormen (on)gunstig gepercipieerde implicaties op voor leerlingen, leraren en de school als organisatie?'). Voor de meervoudige gevalstudie van teamteaching zullen we voor elke bestudeerde case zowel verschijningsvormen, beweegredenen

als randvoorwaarden met aandacht in beeld brengen en waar mogelijk in verband met bevonden implicaties op leerling-, leraar- of schoolorganisatieniveau.

**Tabel 5.** Verwerking literatuur m.b.t. implicaties van teamteaching voor de leerlingen, leraren en de organisatie (TT = teamteaching; CT = co-teaching; Tters = team teachers; lln = leerlingen; lkn = leraren; SOB = specifieke onderwijsbehoeften; GET = General Education Teacher; SET = Special Education Teacher)

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
Bacharach, Heck, & Dahlberg, 2010	<p>TT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mixed method</li> <li>Impact van TT op lln door vergelijking van TT en non-TT samenwerking</li> <li>n= 400 lln, K-6</li> <li>Interviews bij lln in focusgroepen; Minnesota Comprehensive Assessment (MCA, wiskunde en lezen), Woodcock Johnson III (WJIII-RE, letterwoordherkenning; tekstbegrip, rekenen en toepassingen)</li> <li>Studie over 4 jaar</li> <li><u>Verschijningsvorm</u> studentleraren + mentor; experimentele groep= interactief model; controlegroep = observatiemodel;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Betere overgang van lerarenopleiding naar klaspraktijk [F2]</li> <li>Professionalisering [F3]</li> </ul>	<p>TT groep:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>studentleraar wordt geïntroduceerd bij de leerlingen met zorg voor gelijkwaardigheid in rollen; er wordt een relatie van professioneel vertrouwen en respect uitgebouwd [E2]</li> <li>studentleraar en mentor leren omgaan met problemen rond gelijkwaardigheid [E2]</li> <li>studentleraar en mentor krijgen informatie over ieders rol, verwachtingen, TT-benadering, TT-planning en strategieën voor het uitbouwen van een sterke relatie [E4.2; E4.3; E2]</li> <li>leraar expliciteert zijn visie op instructie, curriculum en klasmanagement [E4.3]</li> <li>beide leraren zijn tegelijk actief bezig [E5]</li> <li>studentleraar en mentor delen uiteindelijk effectief verantwoordelijkheden; dit wordt voor de studentleraar gradueel opgebouwd [E5]</li> <li>leraren worden getraind in vaardigheden voor communicatie en samenwerking [E9 – E4]</li> <li>leraren leggen planningstijd vast [E7]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>In each of the 4 years, the MCA indicated a statistically significant increase in academic performance in reading and math proficiency for students in a co-taught classroom as compared to students in a non-co-taught classroom (p.12)</li> <li>The WJIII-RE showed a statistically significant gain in all four years in reading and in two of the four years in math. (p.12)</li> <li>Students reported that co-teaching provided increased opportunities for engagement and additional and timely support in meeting their individual learning needs (p.12)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u> /</p> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>
Bardaglio, Marasso, Magno, Rabaglietti, & Ciairano, 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kwantitatief onderzoek</li> <li>Effect van Standard Physical Education (PE) program en TT op motorische vaardigheden</li> <li>n = 205 lln uit 3 scholen en 9 klassen, Grade 3</li> <li>1 controlegroep (n=77) en 2 experimentele groepen: 1) 1 PE-instructor (n=64); 2) 2 PE-instructoren in TT (n=64)</li> <li>Pre-test &amp; Post-test: observatie met Coordinative Motor Skills Scale;</li> <li>Analyse: ANOVA, Bonferroni post hoc test, repeated measures ANOVA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Betere ondersteuning van lln [F1]</li> <li>Expertise en krachten bundelen [F4]</li> </ul>	/	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>PE program increased children’s coordinative motor skills in team games (p.268)</li> <li>The experimental group with two instructors showed a better improvement than the experimental group with one instructor and the control group. (p.277) Our results underline that motor skills learning is also more successful when two instructors are present.</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u> /</p> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
Bullough, Young, Birrell, Clark, Egan, Erickson, Frankovich, Brunetti, & Welling, 2003	<p>TT (vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: 2 leraren PE (TT)</li> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Casestudie: vergelijking van TT en non-TT samenwerking</li> <li>• n= 10 studentleraren, waarvan 4 geplaatst bij 1 mentor en 6 in TT bij mentor, Grades 2 – 4 – 6</li> <li>• Dataverzameling via lesplannen, transcripts van planningsoverleg, groepsinterview met lln, interview met studentleraren en mentoren, observaties van TT</li> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: TT gedurende 8 weken; variatie van hoekenwerkmodel, ondersteuningsmodel, interactief model</li> </ul>	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geen aandacht voor match tussen studentleraren en ze verschillen sterk in kennis, persoonlijkheid, reflectievaardigheden [E1]</li> <li>• Studentleraren kiezen niet vrijwillig voor TT [E10]</li> <li>• Studentleraren nemen de verantwoordelijkheid over het curriculum ten volle op [E5]</li> <li>• Op het einde van elke dag werden gebeurtenissen, problemen en planning besproken tussen studentleraren en mentor [E4.3, E7]</li> <li>• Studentleraren en mentor zijn alle drie steeds betrokken [E5]</li> <li>• Studentleraren delen openlijk al hun ideeën en bronnen, helpen elkaar [E2, E4.3]</li> <li>• Mentor stimuleert studentleraren om na te denken over hun samenwerking en relatie [E4.2]</li> <li>• Elke studentleraar wil kansen om eigen kunnen en ideeën uit te testen, een zekere autonomie is nodig [E11]</li> <li>• Elke studentleraar wil kritische feedback en kans om over het leren te praten [E4.3]</li> <li>• Studentleraar en mentor maken interafhankelijk deel uit van het instructieteam [E5]</li> <li>• Mentoren en studentleraren spreken frequent, consistent en open met elkaar en krijgen zo rijkelijk de kans om hun lesgeven samen te analyseren [E4.3]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u> Benefits for the children (reflections by the mentor:) (p.66)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To have an extra body in the classroom is a plus</li> <li>• The kids have really gotten good material... they are getting richer experiences</li> <li>• They do so many exciting, high-energy kinds of things. They've really kept the kids moving.</li> <li>• The kids got more instruction</li> <li>• Mentors with partnered student teachers engaged in unusual and extensive curricular and instructional innovation (cfr. Learning centers); the curriculum became much richer because of the expertise students brought in;</li> <li>• Classroom management was dramatically altered, which reflected a change in the power structure of the classroom and , we believe, in the quality of human interaction; 3)mentors asserted that the children learned more and more quickly (p.69-70)</li> <li>• Students appreciated having a teacher always available to offer assistance and liked the variability of the curriculum. Another commented favorably on instructional differences; another liked the faster pace: we can get through a subject a lot faster; they liked having multiple teachers in the room;</li> <li>• Sometimes there was a little confusion about which teacher to go to for help and too much homework.</li> <li>• The mentors expressed one concern: It's taken me a half year for the children to feel really save and comfortable with me, and now we've brought in some other people who are taking primary responsibility for teaching now... I think i twill be hard for the kids. They'll have to wait for help. I wish that didn't have to happen. (p.70)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u> (p. 66)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• In our partnership the lessons are really thought out and well planned because there are at least two people working on them, and figuring things out.</li> <li>• Her creativity has increased by working with...</li> <li>• It's nice to have somebody else that understands exactly what you're going through.</li> <li>• We can talk about different kids... how are we going to get this student to learn better</li> </ul>



Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
Carless, 2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Onderzoek naar impact van TT op lln, innovatief onderwijs en professionele ontwikkeling</li> <li>• Semi-gestructureerd interview (n= 47 LETs), e-mail en face-to-face interview (n= 12 NETs; n= 8 LETs; n= 3 beleidsondersteuners), klasobservaties van 6 TT-lessen</li> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: TT tussen native-speaking English teachers (NET ) en local English teachers (LETs)</li> </ul>	Expertise en krachten bundelen [F4]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TTers worden best enkel bij maximum twee verschillende leerjaren betrokken en voor lessen van tenminste 4u/week, om hen de kans te geven hun leerlingen te leren kennen [E8]</li> <li>• TTers worden ondersteund door een team die schoolbezoeken doen, werksessies en advies geven [E9]</li> <li>• Belang van gedeelde TT-doelen [E4.1, E4.3]</li> <li>• De samenwerking tussen NET en LET zou leerkrachten moeten aanzetten tot reflectie op hun praktijk [E4.3]</li> <li>• Om te vermijden dat de introductie van de NET bedreigend is voor de zelfchting van de LET mo voldoende aandacht zijn voor hun relatie-opbouw</li> <li>• TTers worden best getraind en ondersteund in English-Language-Teachingmethodes en in samenwerkingsvormen [E9]</li> <li>• Belang van interpersoonlijke vaardigheden zoals bereidheid tot compromissen, positieve houding tav samenwerking [E3]</li> <li>• Nood aan een mechanisme om lessen te trekken uit 'problemen' [E4]</li> <li>• Het vraagt teveel tijd voor leraren en NET om te communiceren en plannen voor het TT [E7]</li> </ul>	<p>(vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concern that her participation in a partnership during student teaching would be viewed negatively by future employers (p.66)</li> <li>• Neater activities, something that might need a little more monitoring going on from a new teacher perspective. (p.67)</li> <li>• Studentteacher felt more security when teaching;I felt more daring, courageous to do things I may not have done with a class before. (p.67)</li> <li>• Mentors thought their paired student teachers were better able to take risks; developed richer, more interesting and varied lessons; were able to be more helpful to children and learned how to collaborate (p.69)</li> <li>• Concern: It's not realistic. We had three people to help the children and that won't happen in a real class. (p.67)</li> </ul> <p>Implicaties voor de organisatie: /</p> <p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• NETs were extremely positive about their perceived impact on students (... seeing them enjoy the lessons; pupils find it interesting to have a foreigner as a teacher so it can raise their learning motivation; The NETs expose pupils in a more authentic English speaking situation) (p.331-332)</li> <li>• There is more opportunity to cater for diverse learning needs and support the weaker students because there are two teachers in the classroom; it is less boring for the pupils because there are 2 teachers to swap roles; TT creates more variety; pupils may be more attentive because there are two teachers in the classroom; learners are exposed to more English when the Net is there, ... because it makes us less likely to switch to the mother tongue (p.312)</li> <li>• For less able pupils, they don't like the Nets since the can't understand what the NETs say and can't express themselves in English (p332)</li> <li>• Classroom observations: encouraging levels of confidence and enthusiasm being evident; more learner-centred activities were being carried out than in my previous observations; 2 teachers was particularly helpful in monitoring and supporting pair- or group-work (p.332)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The impact on innovative teaching is a more mixed picture; I really wonder if LETs are likely to implement the kind of innovative teaching I am carrying out; ... some kind of carry over from his communicative activities into other LET classes (p.332)</li> <li>• Tensions in TT according to NETs: ... a dance with daily compromises rather than open conflicts; The phonics package I developed is not being used, they just want to stick to the textbook; ...</li> </ul>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
Ciampa & Gallagher, 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Casestudie met focus op het professionele leren van leerkrachten uit Grade 8 (basis) en Grade 9 (secundair) om de transitie van basis naar secundair onderwijs vlotter te laten verlopen</li> <li>• n= 11 leerkrachten; 5 directies; 249 leerlingen; 4 taalcoaches uit 3 basisscholen en 2 secundaire scholen;</li> <li>• Observaties, semi-gestructureerde interviews, Trainingsprogramma met introductie in TT, 1 tot 2 lesobservaties, co-planning sessies, debriefing na TT-les en discussie in focusgroep</li> <li>• Verschijningsvormen: /</li> </ul>	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leraren basis en secundair onderwijs kiezen zelf met wie ze TT [E1]</li> <li>• TTers worden begeleid door de taalcoaches onder vorm van info over recent onderzoek naar instructiestrategieën voor literatuur en ‘collaborative inquiry’, feedback op lesplannen, dialoog over hun leerdoelen en succesfactoren [E9]</li> <li>• Het is belangrijk dat er blijvend kansen tot samenwerking zijn om de meerwaarde van TT tussen basis- en secundair te behouden [E8]</li> <li>• Leerkrachten kregen extra tijd om samen te plannen en te TT [E7]</li> <li>• Continue ondersteuning en kansen tot peer-netwerken, professionele dialoog, coaching [E9]</li> </ul>	<p>(vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• NETs were more skeptical about their impact on the professional development of LETs (p.333); LETs argued that; more ideas are developed through the co-planning work with the NET; teachers can have selfdevelopment and can be more professional; it helps teachers to improve their English language communication ability and their teaching skills</li> <li>• There was evidence that TT with NETs was indeed prompting LETs to reflect on teaching and learning approaches, but the extent to which reflection can be equated with professional development is unclear (p.334)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p> <hr/> <p><u>Implicaties voor leerlingen:</u> /</p> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Developing a common language of instruction and assessment (p.162)</li> <li>• share instructional strategies and resources; consider integrated instruction (the cross-grade teachers developed, shared and added a repertoire of new instructional strategies, ideas, and resources to their evolving teacher toolkit to support adolescent literacy development) (p.163)</li> <li>• Continuity through interdisciplinary and integrated instruction (At grade 8 they are integrating other subject areas into their literacy time each day. Secondary teachers wanted to emulate this in their own classrooms (p. 164)</li> <li>• Increased awareness of literacy instruction in another grade</li> <li>• Engaging in reflective practice allowed some teacher participants to become aware of their default teaching styles and traditional teaching methods (p. 166)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
Darragh, Picanco, Tully, & Henning, 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwantitatief onderzoek</li> <li>• Focus op waarde van TT als model voor professionele training van studentleraren en ervaren meerwaarde</li> <li>• n= 156 afstuderende studentleraren van een lerarenopleiding</li> <li>• Vragenlijst</li> <li>• <u>Verschijningsvorm:</u> Studentleraar + mentor; observatiemodel, ondersteuningsmodel, sequentieel model, parallel model, hoekenwerkmodel, interactief model</li> </ul>	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focus op het proces van communicatie tussen TTers [E4]</li> <li>• Intentie om op regelmatige basis tijd te nemen om samen te plannen [E7]</li> <li>• Gemeenschappelijke planningstijd installeren [E7]</li> <li>• Studentleraren moeten compatibel gematched worden met hun mentor [E1]</li> <li>• Ontwikkelen van een positieve werkrelatie door voortdurend in dialoog te gaan [E4]</li> <li>• Studentleraar gaat vooraf in gesprek met mentor om elkaar te leren kennen; wanneer één van beide partijen dan geen goede match voelt, kan er nog gezocht worden naar een alternatieve match [E1-2]</li> <li>• Het bouwen van een goede relatie tussen studentleraar en mentor vraagt tijd en continuïteit; studentleraar wordt best bij mentor voor langere tijd geplaatst [E8]</li> <li>• Training van mentor + studentleraar = elkaar professioneel en persoonlijk leren kennen, intro in TT-strategieën, samen leren plannen [E9]</li> <li>• Deze training in duo's geeft kansen tot uitbouwen van sterke relatie [E2] en gedeelde visie op TT [E4.1]</li> <li>• TT-strategieën moeten al vroeg in de opleiding van studentleraren aangebracht worden, zodat ze er echt mee vertrouwd zijn van zodra stage begint [E9]</li> <li>• Communicatie over rolverwachtingen van studentleraar en mentor tijdens de stage [E4.2]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Over 96% of the respondents agreed that co-teaching is a valuable practice that has positive learning implications for students (p.94)</li> <li>• 65% of the teacher candidates said that TT allowed for lower teacher-student ratios, more differentiated, individualized instruction and more opportunities for students to work in small groups.</li> <li>• 34% of teacher candidates found that TT let the students in the classroom hear different perspectives and learn from different teaching styles.</li> <li>• 17% : a smoother transition for the students and teacher candidate, as well as easier and consistent classroom management</li> <li>• 4.7% thought having two teachers was confusing for the students; (p.95)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 48.6% strongly agreed and 44,2% somewhat agreed with the statement: 'CT is a valuable professional practice to benefit the teacher candidate's professional training' (p.96)</li> <li>• Responses in support of CT reflected the ease of transition into full-time student teaching; the importance of seeing strategies modeled and learning through increased collaboration.</li> <li>• Schooladministrators have been very supportive of the CT model for the student teaching internship (provides more support than solo teaching experience; helps to better understand the value of working with one's colleagues... (p.96)</li> <li>• TT is not practical because they will never have the opportunity to co-teach again (3.8%) (p.95)</li> <li>• 1.9% felt not prepared to teach on their own. (p.95)</li> <li>• 17% : a smoother transition for the students and teacher candidate, as well as easier and consistent classroom management (p. 94)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>
Dee, Henkin, & Singleton, 2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwantitatief onderzoek</li> <li>• Onderzoek naar het effect van vier teamstructuren (nl. teamteaching, curriculum ontwikkeling, 'governance' en administratie en schoolgemeenschaprelaties)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expertise en krachten bundelen [F4]</li> <li>• Meer samenwerking en minder isolatie [F5]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leraren werden niet verplicht om in één van de teamstructuren te participeren, maar werden wel beloofd voor hun eventuele engagement [E10]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u> /</p> <p><u>Implicaties voor leraren:</u> /</p>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
	<p>(vervolg)</p> <p>op de betrokkenheid van leraren basisonderwijs op hun organisatie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• n= 210 leraren uit 8 basisscholen (random geselecteerd)</li> <li>• Met padanalyses wordt het directe effect van teamstructuur op betrokkenheid bepaald, ook het indirecte effect van empowerment, communicatie en autonomie</li> <li>• Organizational commitment questionnaire, 15 items (Mowday, Steers, &amp; Porter's, 1979); 12-item measure of empowerment (Spreitzer's, 1995); 5-item Openness subscale of communication questionnaire (O'Reilly and Roberts, 1976); 9-item measure of autonomy (Breugh, 1985); respondents reported the extent to which they participated in the 4 team structures.</li> </ul> <p>• <u>Verschijningsvorm:</u> /</p>			<p>(vervolg)</p> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Among the 4 teamwork variables, TT had the largest total effect on organizational commitment. Participation in TT was associated with higher levels of communication openness and autonomy, which in turn yielded higher levels of organizational commitment (p.616)</li> <li>• Education level was the only control variable to have a significant total effect on commitment. Higher degree attainment – in this case, the master's degree- was associated with higher levels of perceived communication openness and autonomy, that yielded higher levels of commitment to the school (p.621)</li> </ul>
Gardner, 2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Casestudie: Partnership teaching tussen</li> <li>• n= 1 klasleerkracht en 1 English-as-an-additional-language-leraar (EAL)</li> <li>• Analyse van de communicatie tijdens instructie in één lesdeel over WOII; framework of support talk, collaborative talk and partnership talk</li> </ul> <p>• <u>Verschijningsvorm:</u> Variatie van alle 7 organisatiemodellen</p>	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klasleerkracht is pas afgestudeerd en dus gewend aan het samenwerken met en leren van collega's (student met mentor). EAL-leerkracht was voorheen klasleerkracht en weet dus wat mainstream teaching inhoudt [E3]</li> <li>• Twee leerkrachten spreken in termen van 'we', illustrerend voor het effectief delen van rollen [E5]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u> /</p> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The lesson analysed here suggests that when teachers talk together to a class, they may naturally take on some of the classroom linguistic behaviour of the other (p.491)</li> <li>• Through partnership talk both teachers develop an understanding and appreciation of the roles, skills and linguistic behavior of the other (p.493)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
Geduld, 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Interpretatief onderzoek naar de uitdagingen m.b.t. inclusief onderwijs van studentleraren en mentoren en hoe ze hiermee omgaan door een collegiaal team te vormen</li> <li>• n= 10 deelnemers, 5x2 leraren uit één basisschool</li> <li>• Photovoice (Wang &amp; Burris, 1997), focusgroep</li> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: student en mentor vormen collegiale teams</li> </ul>	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duo's hebben een wekelijks overlegmoment om te plannen [E7] en om te bespreken hoe ze leermomenten kunnen creëren voor leerlingen die barrières ondervinden bij het leren [E4.3]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u> /</p> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enabling new professional learning to strengthen Inclusive Education practice: the teams highlighted that teaming enabled them to become aware of own and collective strengths of being an IE-practioners, create new learning opportunities about IE practice and create a safe space for reflection on IE practice. (P.5)</li> <li>• Our teaming initiative revealed answers, new perceptions and better understanding. As teams we did a lot of talking and thinking about what was important to us. (p.5)</li> <li>• The participants capacity increased, because they knew why they were doing what they did and exercised control and claimed ownership of best practices. (p.5)</li> <li>• Through a collegial teaming approach, accomplished teachers and student teachers accept responsibility for improving their practices (p6)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>
Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Constructivistisch-interpretatief onderzoek naar modellen, voor- en nadelen van TT</li> <li>• n= 4 trio's (A, B, C, D), basisonderwijs (K-6)</li> <li>• Semi-gestructureerde interviews, elektronische dagboeken, observaties van TT en van planningsoverleg</li> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: TT-trio van 2 studentleraren met één mentor; observatiemodel, ondersteuningsmodel en interactief model</li> </ul>	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studentleraren en mentor leren elkaar vooraf kennen [E2]</li> <li>• Ze bespreken hun toekomstige rollen in het TT [E4.2] en de mogelijke modellen van samenwerking [E4.3]</li> <li>• De co-generatieve dialoog werd geïntroduceerd en deelnemers aangemoedigd om dit te integreren in hun samenwerking [E4]</li> <li>• Deelnemers engageren zich vooral in team planning [E7]</li> <li>• Meerwaarde om op einde van een les of dag te bespreken wat er goed was, wat er anders kon en hoe dit was voor onze leerlingen [E4.3]</li> <li>• Studenten hadden een 'klik' en konden goed overweg met elkaar [E2]</li> <li>• Studenten hadden groot vertrouwen in elkaar opgebouwd waardoor ze vlot konden samenwerken [E2]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Triad B: They had attempted the full collaborative teaching on several occasions, but found the kids were just kind of confused and inattentive. They didn't know who they were supposed to be focusing on. This was also observed during a classroom visit... (p.289) à this was particularly the case with younger students or in dyad that did not empl full collaborative teaching (p. 293)</li> <li>• Triad C: After trying a few lessons with full collaborative teaching, they reported that it did not go smoothly and the students seemed confused. (p.289)</li> <li>• 7 of the 8 pre-service teachers felt that the collaboration with their partners resulted in better and more efficient planning and, consequently, the development of higher quality lessons for the students. – working together resulted in both the generation of new ideas and the fine-tuning of existing ideas (p. 291)</li> <li>• The presence of additional support in the classroom, which allowed teachers to spend more individual time with students. 'having three sets of eyes to look out for indications of trouble, allowed them to more easily identify those who might need additional help or support (p.291)</li> <li>• Cooperative teachers reported on outcomes for children: students had benefited from the additional support of two pre-service teachers; We collected additional observations of the children which allowed for more authentic assessment and allowed them to more easily identify students who were in need of additional support (p.292)</li> </ul>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
				<p>(vervolg)</p> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <p>Triad A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Megan: I am not sure this is the perfect situation for preparing for teaching (p.288)</li> <li>• Jean &amp; Todd wondered if the triad would allow them to develop the necessary abilities and skills. They wondered also how future employers would perceive this arrangement (p. 289)</li> <li>• Loss of individuality: pre-service teachers in the traditional model were more viewed as being individuals – this might give the single pre-service teacher an advantage in securing work (p.293)</li> <li>• Laura wondered if one of them would be superior in terms of teaching ability, and consequently result in one of them just sitting there feeling inferior. These concerns did not materialize during their field experience. (p.288)</li> <li>• Laura: we attempted full collaborative teaching (A7) but we found we were constantly ‘stepping on each other’s toes’ and thus abandoned this approach. (P289)</li> <li>• Mary: concern that she might become too dependent on her partner (p289)</li> <li>• Cooperative teachers: ‘It is unrealistic to think that you’re going to have collaborative teaching in a lot of classrooms’ (p.294)</li> <li>• 6 of the 8 pre-service teachers voiced concerns over the amount of teaching time they would receive (getting only half of the teaching time...) (p. 293)</li> </ul> <p>Triad C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tina: the triad model would help them feel less nervous and more confident. (p.289)</li> <li>• As a mentor, I watched two students who came into the classroom as very uncertain, very young student teachers develop into confident leaders. (p. 289)</li> <li>• Advantages: learning from each other: the chance to observe two other teaching styles other than their own; they appreciated being able to observe someone on their own level; by observing each other they had developed a broader understanding of what works with some students and what doesn’t work; triad model allowed them to develop the abilities and skills necessary for working and collaborating with other professionals;</li> <li>• Support: having another pre-service teacher in the classroom who was experiencing the same fears and challenges provided an additional layer of support – the pre-service teacher pairs provided each other with professional and emotional support</li> </ul>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
				<p>(vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback: 5 of the pre-service teachers indicated they received valuable feedback from their partners (p. 291)</li> <li>• Her partner's feedback was especially valuable in the beginning of the placement when she wasn't so comfortable going to the cooperating teacher 'p.291)</li> <li>• Because there were two of us, we felt more comfortable presenting our ideas to the class and to the cooperating teacher (p.291)</li> <li>• Cooperating teachers: The cooperating teachers also report teacherstudents learning from each other as advantage. All four mentors also expressed their own learning was enriched. (p. 291)</li> <li>• Confidence: cooperating teachers mentioned that the triad model helped pre-service teachers in developing confidence in their abilities and in becoming better prepared to deal with the presence of other professionals in their classroom. (p.292)</li> <li>• Half of the pre-service teachers, at some point in the study, expressed concerns about being compared to the other pre-service teacher (p.293)</li> <li>• One cooperative teacher reported one pre-service teacher was noticeably weaker than the other – this posed a practical and ethical dilemma: 'You didn't want to make one feel that they weren't doing quite well as the other one' (p.294)</li> </ul> <p>Implicaties voor de organisatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deneen (mentor) praised the triad model as having huge benefits and having the potential to foster a community of learners in the school.</li> </ul>
Graue, Hatch, Rao & Oen, 2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Casestudie naar SAGE (Student Achievement Guarantee in Education) programma om de impact van armoede op leerresultaten te verminderen; één maatregel hierbij is Class size reduction (CSR); TT is één manier van CSR nl. vanuit betekenis van het verminderen van de ratio lln/lk</li> <li>• n= 27 klasgroepen uit 9 scholen met hoge SES (K – grade 3), 9 op 27 klasgroepen in SAGE hanteren TT (in een verhouding van 30 lln: 2 lkn); (table 2, p. 679)</li> </ul>	Betere ondersteuning van leerlingen [F1]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Belang van professionele begeleiding van TTERS omdat ze anders in modellen blijven hangen (Tag teaming) die de mogelijke voordelen van 2 leraren voor de klas niet benutten [E9]</li> <li>• Tters moeten begeleid worden in het vinden van instrumenten en methodieken die aangepast zijn aan het model van samenwerken [E9]</li> <li>• Bijna elke leerkracht en beleidsondersteuner benoemt infrastructuur als een uitdaging voor scholen van het SAGE project [E12]</li> <li>• Vermijden om TTER in te schakelen om zieke leerkrachten in andere te klassen te vervangen [E8]</li> </ul>	<p>Implicaties voor leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Results APEEC and ELLCO: Across the two instruments, the 15:1 classrooms had slightly higher ratings in all cases except for one. (p.686)</li> <li>• Paired with our observations of teacher practice: it could be argued that the smaller classes provided richer student-teacher interaction than was available in the larger groups. (p.686)</li> <li>• One structural element of interest that might have affected the ratings is that supply funding was calculated on a classroom rather than per-pupil basis (p.686)</li> <li>• Of the nine team taught ... only Mrs. Martin and Mrs. Giles consistently divided the students into smaller groups and did true coteaching. In the other situations, the teachers either tag-team taught, or they worked as a leader and aide (p. 691)</li> </ul>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
	<p>(vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• klasobservaties; Assessment of Practices in Early Elementary Classrooms (APEEC); Early Language and Literacy Classroom Observation Toolkit; desk research, interviews</li> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: in 8 klassen= tag-teaming; één TT klas = parallel model</li> </ul>		<p>(vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Er werd vooral gedwongen gekozen voor TT in een 30:2 verhouding, nl. omwille van gebrek aan voldoende infrastructuur om 2 klassen van 15:1 te maken [E10]</li> <li>• Samenwerking loopt vlot wanneer collega's al een vriendschapsband hebben [E2] en wanneer ze compatibel zijn wat betref filosofie [E4.1]</li> </ul>	<p>(vervolg)</p> <p><u>Implicaties voor leraren</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I loved teamteaching because it's nice to have another adult in the room – to share that responsibility – and you have someone else to help with the rest of the group if you have to do something with one individual child. I think you learn so many things from another person (p. 691)</li> </ul>
Hersi, Horan, & Lewis, 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Case-study co-teaching</li> <li>• n= 26 lln (Grade 5) en drie leraren</li> <li>• Semi-gestructureerde interviews, klasobservaties, observaties van de communities of practice (COP) en van planningsoverleg, deskresearch van lesvoorbereidingen en planningsdocumenten</li> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: 1 gewone leraar afwisselend met 1 'English to speakers of others languages' (ESOL) –leraar of 1 reading specialist; parallel model</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betere ondersteuning van leerlingen [F1]</li> <li>• Meer samenwerking en minder isolatie [F5]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leraren maken ook deel uit van een CoP die hun professionele ontwikkeling ondersteunt [E9]</li> <li>• Samen plannen [E7] en discussiëren over visie [E4.1] was enkel structureel gepland met de 'reading specialist', niet met de ESL leraar maar ze proberen dit toch te doen</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen</u>: /</p> <p><u>Implicaties voor leraren</u>: 'I learn from her' (p. 941)</p> <p><u>Implicaties voor de organisatie</u>: /</p>
Jolly & Evans, 2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Professionaliseringsproject bij leraren en teaching assistants mb.t. lezen bij lln uit de lagere school:</li> <li>• n= 12 Leraren en 16 teaching assistants</li> <li>• lerende netwerkgroepjes van respectievelijk leraren en teaching assistants afzonderlijk</li> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: leraren en teaching assistants</li> </ul>	<p>Expertise van teaching assistants verhogen [F4] om lln beter te kunnen ondersteunen [F1]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Training in professioneel samenwerken [E9]</li> <li>• Belang van overlegtijd tijdens de schooldag [E7]</li> <li>• Belang van openlijk te durven spreken en leren van elkaar [E4]</li> <li>• Noot: deze randvoorwaarden werden benoemd voor de lerende netwerkgroepjes, maar deze zijn NIET de TT-teams</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students respect the teacher assistants more as instructional leaders and share frequently how they help them read more successfully. (p. 13)</li> <li>• All grade levels showed improvement in reading, with the 5th grade making the largest jump (p. 13)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teacher assistants overwhelmingly agree that as a result of working in learning teams, their knowledge about reading instruction has increased (p. 12)</li> <li>• Teacher assistants attitudes about their roles have changed (p. 12): a heightened sense of professionalism, feeling more confident, more collegial discussions with teachers</li> </ul>



Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
Kamens, 2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Case-study naar mogelijkheden van CT om studentleraren voor te bereiden op een inclusieve klaspraktijk</li> <li>• n= 2 teams (K3 en K6) van 1 GET studentleraar, 1 SET studentleraar, 1 GET en 1 SET en een supervisor, uit 2 scholen</li> <li>• observaties, interviews, geschreven bronnen (reflecties, mails, ...)</li> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: leraar + studentleraar; /</li> </ul>	Expertise en krachten bundelen [F4]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Belang van elkaar te (leren) kennen [E2]</li> <li>• Een goede ‘match’ helpt [E1]: vergelijkbare capaciteiten en persoonlijkheden</li> <li>• Potentiële competitiedrang tussen studentleraren kan veel invloed hebben [E2]</li> <li>• Samen voorbereiden was cruciaal voor het ene duo, voor het andere belangrijk maar niet consequent [E7]</li> <li>• Belang van gedeelde verantwoordelijkheden: geen opvallend onderscheid tussen SET en GET studentleraar voor Iln [E5]</li> </ul>	<p>(vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teacher assistants behaviors are changing (p. 12): they do more classroom instruction and readily invite others to observe and critique their work with students</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The presence of multiple teachers allowed students to get more individual help and support (p. 162)</li> <li>• Four teachers were too many adults in the classroom (nvdr: in 1 school): the students did not always know who to look to for leadership (p. 162)</li> <li>• The student teachers’ perceptions of the children helped to blur the distinction between students with and without disabilities (p. 162)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As the preservice teachers encountered the fears and challenges of student teachers, they had a partner to share the experience (comfort from peer support, related both tot the technical (nvdr: ideeën aftoetsen) and emotional aspects of student teaching (p. 159)</li> <li>• The team two cooperating teachers expressed concern that workload and support may not adequately prepare the student teachers for the realities alone in the classroom (p. 160)</li> <li>• They were learning from one another by gaining from each other’s different ideas (p. 160)</li> <li>• All of the student teachers indicated what they learned about themselves as they negotiated their relationships and resolved conflicts with their partners. They explored their own personalities and how this impacted their roles in the co-teaching relationship (p. 161)</li> <li>• The student teachers constructed knowledge about the possible structures of co-teaching through experience (p. 162) (nvdr: ze namen niet zomaar over hoe de mentoren de TT vormgaven)</li> </ul> <p>Implicaties voor de organisatie: /</p>
Kerin & Murphy, 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Etnografisch onderzoek naar de impact van TT tussen mentoren en eerstejaarsstudentleraren muziek in lagere scholen (tijdens stage) op de professionele ontwikkeling</li> <li>• n=: 12 mentoren en 12 studentleraren, uit één school</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Om gevoelens van isolatie te verminderen [F5]</li> <li>• Mentoren als ‘expert-pedagogen’ en studentleraren als ‘muziek-experten’ [F4]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TT werd goed verwelkomd door de mentoren [E4.1]</li> <li>• Zowel virtueel als face-to-face uitwisseling m.b.t. planning en reflectie [E4.3-E7]</li> <li>• Relatie van gelijkwaardigheid en wederzijds respect [E2]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u> /</p> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progression through six stages of engagement from ‘participation’ towards ‘shared contribution’ (p. 313)</li> <li>• All student teachers demonstrated a significant expansion in agency, particularly in relation to the four key areas (p.314)</li> </ul>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• observaties, interviews, veldnotities, reflectielogboeken, lesvoorbereidingen</li> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: mentor en studentleraar muziek; / ; TT voor 1u/w gedurende 8 weken</li> </ul>			<p>(visualisering)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Content knowledge: they became increasingly more confident in their own musicianship (p.315): they are beginning to realize that in relation to the demands of the job, and, while only in the first year of the course, they have already amassed significant musical knowledge (p.316). The student teachers are beginning to connect and apply the learning gleaned from the various academic and professional modules of the undergraduate course, demonstrating an integrated more coherent understanding of the overall course structure and how specifically each component forms part of a whole (p. 316)</li> <li>• Content knowledge: they became increasingly more confident in their own musicianship (p.315): they are beginning to realize that in relation to the demands of the job, and, while only in the first year of the course, they have already amassed significant musical knowledge (p.316). The student teachers are beginning to connect and apply the learning gleaned from the various academic and professional modules of the undergraduate course, demonstrating an integrated more coherent understanding of the overall course structure and how specifically each component forms part of a whole (p. 316)</li> <li>• Pedagogical knowledge: Student teachers developed the ability to address aspects of their taken-for-granted approaches to learning music and to critically assess their planning through the eyes of the learner (p.316). They learned about class management, questioning, affirmation and assessment (p.317-318)</li> <li>• Curricular knowledge: Advanced coplanning brought the music curriculum to life and afforded student teachers the chance to examine and explore the music curriculum in concert with an experienced teacher.</li> <li>• Pedagogical content knowledge: student teachers beliefs about music education changed: focus from the cognitive and aesthetic development of children's awareness of music to focus on the social and personal growth dimensions of music learning (p. 320)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>
Kremenitzer & Myler, 2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• 4-jaar durend actie-onderzoek in de kleuterklas met focus op professionalisering door samenwerking tussen een kleuterleider en een lerarenopleider</li> <li>• n= 1 lerarenopleider en 1 kleuterleider</li> </ul>	Professionalisering [F3]	Veel onderlinge discussies over de klaspraktijk [E4.3]	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u> /</p> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The evolution of the kindergarten teacher's practice from following traditional thematic units to venturing into a project-based inquiry approach (refocussing his efforts in response to the interests of the children) (p. 167)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
	<p>(vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dagboeknota's en e-mail, digitale foto's en video-opnames, feedback van studenten en collega's</li> <li><u>Verschijningsvorm:</u> lerarenopleider en kleuterleider, soms met studentleraren erbij; observatie- en coachingsmodel</li> </ul>			
Krüger & Yorke, 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kwalitatief onderzoek</li> <li>Fenomenologische studie naar mogelijkheden van co-teaching voor inclusie</li> <li>n= 1 directeur, 4 GET's, 3 SET's en 1ln uit 1 school (grade 3)</li> <li>interviews: focusgroepen, documentenanalyse en observaties</li> <li>CT tijdens rekenen en taal</li> <li><u>Verschijningsvorm:</u> GET + SET; parallel en interactief model</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Betere ondersteuning van leerlingen [F1]</li> <li>Expertise en krachten bundelen [F4]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sterke 'resource support' (zowel administratief als financieel, professionalisering,...) vanuit sterk geloof bij directie in inclusie[E6-E9]</li> <li>GET's geloof in en openheid tegenover TT [E2], terwijl sommige SET's niet helemaal overtuigd waren (voorkeur voor pull-out af en toe, complementair aan TT) [E4.1-E10]</li> <li>Volledig gedeelde verantwoordelijkheden, samen aan de slag in alle fasen van TT, ook het monitoren van het leerproces van 1ln [E5]</li> <li>Verlangend dat de TT doorheen de hele schooldag kan plaatsvinden [E8]</li> <li>Goede communicatievaardigheden, relatie van wederzijds vertrouwen [E3, E2]</li> <li>Tijdsintensiviteit: toename in tijd voor samen plannen en reflecteren [E7-E4.3]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Academic support that 'consolidates skills', 'uses class based materials' and takes 'children's interests into account' were noted as merits of offering learning support in the classroom.</li> <li>With regard to individual support, the learning support teachers felt that support rendered within the general classroom 'promotes self-worth' and that 'confidence is built and not lost' (p. 303)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>GET's welcomed the increased instructional opportunities that collaborative co-teaching affords and began to consider ways to improve the activities in order to accommodate learners more effectively (p. 303)</li> <li>The possibilities of developing new teaching strategies within a collaborative co-teaching environment were raised and the benefits of 'seeing other methods to help pupils' were acknowledged. (p.304)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie: /</u></p>
Luo, 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kwalitatief onderzoek</li> <li>onderzoek naar impact van een CT model ('the model')</li> <li>n= 2 klassen uit 2 lagere scholen met dezelfde CT-er,</li> <li>3 interviews per leraar en 5 observaties per klas, vragenlijst (n= 112)</li> <li><u>Verschijningsvorm:</u> TT tussen leraren Engels en native speakers in lagere scholen in Taiwan: Ondersteunings- en interactief model</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Betere ondersteuning van leerlingen [F1]</li> <li>Expertise en krachten bundelen [F4]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tijdsgebrek voor reflectiefase [E7]</li> <li>Opvolgen van het leerproces van de leerlingen gebeurt weinig samen [E5], door klasgrootte [E13] en tijdsgebrek [E7]</li> <li>Openheid naar elkaar toe [E3]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>It appears that the local teachers' involvement in teaching brought about better instruction (more individual help and re-explanation) for the students, which in return facilitated students' learning. '... I think after my explanation, the students understand the lesson better... I think it is helpful for students' learning and their understanding of the lessons'. (p.739)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>She became open to Tim's opinions when they discussed lessons (p. 739)</li> <li>Through implementing the Model, the local teachers took an active role in the class and provided additional help in giving instruction (p. 739)</li> <li>The local teachers became proactive in giving instruction (p. 739)</li> </ul>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
Magiera, Lawrence-Brown, Boomquist, Foster, Figueroa, Glatz, Heppeler & Rodriquez, 2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Actieonderzoek in 1 lagere school naar implementatie van co-teaching</li> <li>• n= GET's, SET's, therapeuten en ondersteunend personeel</li> <li>• interviews en vragenlijst</li> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: variatie van ondersteunings-, parallel-, hoekenwerk- en interactief model</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betere ondersteuning van leerlingen [F1]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elk team van 2 GET en 1 SET kan 2 jaar na elkaar werken, het co-teachingsmodel wordt ook geïmplementeerd op langere termijn in de school [E8]</li> <li>• Elk team plant samen zowel de organisatie van de les als rolverdeling [E4.2, E4.3]; dit wordt als cruciaal beschouwd</li> <li>• Elke leerkracht participeert op vrijwillige basis [E10]</li> <li>• Belang van de initiële training in co-teachingsmodellen en samenwerking en ook blijvende professionaliseringskansen [E9]</li> <li>• Belangrijk dat co-planning deel is van de schooldag (ingebouwd in het lessenrooster) [E7]; de lkn in dit onderzoek hadden regelmatig zorgen over het vinden van voldoende tijd [E7]</li> <li>• Belang van effectieve communicatiestrategieën [E4] en samenwerkingsvaardigheden [E3]</li> <li>• Relatie-aspect beïnvloedt sterk [E2]: CT is in de beginfase 'challenging' dus vertrouwen is cruciaal; ook communicatie, flexibiliteit, respect en compatibel zijn [E1]</li> <li>• Evenwicht in klassensamenstelling: de helft lln met SOB is te veel [E13]</li> <li>• Voldoende spreken over verwachtingen ten aanzien van individuele programma's van lln met SOB om met dezelfde verwachtingen voor de klas te staan [E4.1]</li> </ul>	<p>(vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As a result of the Model, Chang reported that she pondered on what she could do to make her lessons better. Without the Model, she would have taught the lessons as she used to (p. 740)</li> <li>• Using the Model (...) she examined her teaching practice and tried various approaches to teaching rather than simply following a routine (p. 740)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p> <p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• At least three teachers thought that particular children with disabilities could be 'short-changed' on skill development. You teach more to the group than you do to the individual and you would like to individualize more. It is very difficult to individualize for each student, so you end up focusing your teaching to the major part of your group and possibly missing your 'highs' and your 'lows'. You know you need to spend more time with your lows, but there doesn't seem like there is enough time to really give them the help they need (geen paginanrs)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Co-planning time as a way to both reflect on student progress and vary instruction in order to increase student achievement</li> <li>• Teachers can compare notes</li> <li>• Teachers mentioned changing the approach to instruction to accommodate student learning (geen paginanrs)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The staff has truly changed the culture of the school to value the learning of everyone (geen paginanrs)</li> </ul>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
McClure & Cahnmann-Taylor, 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Etnografisch onderzoek, casestudie: kritische kijk op co-teaching bij English Language Learners (ELL)</li> <li>• n= 1 English to speakers of other languages (ESOL)-teachers en 1 GET</li> <li>• observaties, interviews</li> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: GET en ESOL teachers; vooral ondersteunings- en parallel model, uitzonderlijk interactief model</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betere ondersteuning van leerlingen [F1]</li> <li>• Expertise en krachten bundelen [F4]: Co-teaching as a cost-saving opportunity by eliminating the need for additional classroom or teaching spaces required by pull-out approaches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoewel co-teaching vooral geschikt is voor gemiddelde of sterke ELL-leerlingen, zijn in de praktijk leerlingen met alle taalvaardigheidsniveaus in de gewone klas aanwezig [E13]</li> <li>• Professionele ondersteuning, netwerk [E9]</li> <li>• GET heeft geen open houding tav inclusie van ELL en tav ESOL [E1, E2], waardoor er ook geen ruimte is voor gelijkwaardige rollen [E5]</li> <li>• Meestal geen vrije keuze voor coteaching [E10] – in de case-study was dit wel het geval</li> <li>• Steeds toenemende verwachtingen en externe druk voor coteachers [E8]</li> <li>• In de case-study: gebrek aan kritische reflectie en diepgaande dialoog [E4]</li> <li>• In de case-study: gebrek een gemeenschappelijke planningstijd [E7]</li> <li>• In de case-study: geen collaborative training [E9]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coteaching created opportunities to directly support ELL's content learning (p. 118)</li> <li>• I just feel like I'm not giving them as much as they need. Sometimes I feel like I'm failing them because I can't give them the direct attention and focus on language that I was able to do in pull-out. ... I miss the close relationships I built with my students in the small pull-out settings. (p. 118)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Despite heterogeneous grouping and coteaching partnership, ELL's and their teachers can be excluded from the curriculum (p. 106)</li> <li>• The powerlessness may ESOL teachers feel regarding coteaching partnerships (p. 113)</li> <li>• Both experienced stress and frustration as expressed by concerns regarding a lack of candid communication, professional identity, and whether co-teaching was the best approach for educating ELLs at the school (p.118)</li> <li>• She spent most of her day entering multiple teachers' classrooms to provide ESOL instruction and support, which contributed to Donna's concerns of losing a sense of her professional identity as an ESOL teacher (p. 118)</li> <li>• A common experience of being treated as a convenient substitute rather than as a collaborator and professional peer (p. 120)</li> <li>• Some ESOL teachers perceive their relatively low status as a permanent part of their identity as professionals in the school (p. 121)</li> </ul>
McCormack, Finlayson, & McCloughlin, 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwantitatief onderzoek</li> <li>• Interventiestudie naar de impact van het Cognitive Acceleration through Science Education (CASE) programma bij de overgang van het lager naar secundair onderwijs</li> <li>• n= 2 experimentele groepen, 375 lln in G6 en 151 lln in G7; 2 controle groepen, 300 lln in G6 en 634 lln in G7</li> <li>• Pre-test en post-test met de Science Reasoning Tasks (SRTs); Residual Gain Score (RGS) analyse</li> </ul>	<p>Betere ondersteuning van leerlingen: bij overgang van lager naar secundair [F1]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na elke les was er ruimte voor nagesprek [E7, E4,3]</li> <li>• Veel training voorafgaand aan het team teachen [E9]</li> <li>• Kennis over wetenschappen was bij lagere schoolleerkrachten beperkt, maar voor hen werd veel uitgewerkt materiaal beschikbaar gesteld [E9]</li> <li>• teaching training voorzien in wetenschapskennis [E9]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The team-teaching implementation method (nvdr: conditie B) had the highest RGS (M = 1.33, SD = 2.29), followed by the researcher (conditie C) (M = 1.10, SD ¼ 2.44) and by the class teachers (conditie A) (M = 0.83, SD = 2.35). However, there was no statistically significant difference between the groups at primary school (F(2, 301) = 1.11, p &gt; .05).</li> </ul>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
	<p>(vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>3 condities binnen experimentele groepen: Klasleraar geeft les (A), Teamteaching met onderzoeker (B), onderzoeker geeft les en klasleraar observeert (C)</li> <li><u>Verschijningsvorm</u>: klasleraar met onderzoeker; conditie B: groei van ondersteunings- naar interactief model; conditie C: observatiemodel</li> </ul>			
Moghaddam, Arani & Kuno, 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kwalitatief onderzoek</li> <li>Etnografische studie naar impact van 'lesson study' bij 1 wiskundeles in Grade 2 op professionele ontwikkeling van leraren</li> <li>n= 5 leraren, 1 directie, 18 leerlingen</li> <li>Observaties, veldnotities, lesson artifacts, interviews and videotapes</li> <li>Lesson study is a cycle (cf. PCDA) to improve teaching, which concentrates on planning, observing, reflecting and revising the teaching-learning process collaboratively.</li> <li><u>Verschijningsvorm</u>: observatiemodel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expertise en krachten bundelen [F4]</li> <li>Meer samenwerking en minder isolatie [F5]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Directie en onderzoekers ondersteunden de bijeenkomsten [E6-E9]</li> <li>Veilige relatie om te kunnen reflecteren: geen kritiek op de persoon maar op het lesgeven [E2]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u> /</p> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The result of the collaborative teaching was informative and thought provoking: 'Today's teaching experience felt more effective and satisfactory than my other professional development experiences. When I saw the class videos and listened to my colleagues, I figured out that there was a lot to learn to improve my teaching.' (p. 180)</li> <li>Such feedback reveals the likelihood of perception shift of the teacher's from the output value to the process value. (...) Lesson study might lead the teachers to build new pedagogical knowledge to overcome some barriers which take too much time for a particular subject and save time for other subjects even though focusing on the process rather than the 'correct answer' is time consuming (p. 181)</li> <li>The adapted lesson study framework provided the teachers with the opportunity to develop the pedagogical knowledge of mathematics. (p. 181)</li> <li>They recognised to focus on students' learning abilities (p. 181)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>
Murawski & Swanson, 2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kwantitatief onderzoek</li> <li>Review van kwantitatieve data over de effectiviteit van co-teaching</li> <li>n= 6 publicaties uit 1989-1999; meta-analyse, (van Kindergarten tot Grade 12)</li> </ul>	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vrijwillig gekozen voor co-teaching [E10]</li> <li>Gedeelde verantwoordelijkheden [E5]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The mean effect size reported for reading and language arts achievement is the highest (ES = 1.59) and incorporates four effect sizes from three studies. Although both absences and referrals report effect sizes (0,37 and 0,43, respectively), is important to note that they both derive from the same study. Math achievement (0.45) is considered a moderate effect size and includes four measures from three studies. A small-to moderate</li> </ul>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
	TT (vervolg) <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: GET en SET; 1 studie vermeldt het parallel en sequentieel model, 1 studie het interactief model</li> </ul>			(vervolg) effect size (0.32) is reported for grades, which derives from three measures over two studies. Measures related to social and attitudinal outcomes report low effect sizes. (p.263) <ul style="list-style-type: none"> <li>• In Klingner et al.'s (1998) article, scores for students with Learning Disabilities were compared with those for students with low to average ability (LAA) and those for students with high ability (HA) for both fall (pretest) and spring (posttest) semesters on the academic outcomes of reading and math in a co-teaching situation. In the area of reading, Klingner et al. reported the effect sizes of students with LD, LAA and HA (0.78, 0.58, and 1.08 respectively), all of which were statistically significant. For math computation and math application, effect sizes for students with LD were considerably lower (0.47 and 0.26) than those of students with LAA (0.73 and 0.76) and with HA (0.82 and 0.79) (p. 263).</li> <li>• The overall mean effect size was 0.40, suggesting that co-teaching is a moderately effective procedure for influencing student outcomes. (p. 264) Because of the meager number of studies included in our analysis, caution must be exercised in interpreting the results. Three of the articles included in this analysis were not published in refereed journals. None of the studies reported explicit measures of treatment integrity. (p. 265)</li> </ul> Implicaties voor leraren: /  Implicaties voor de organisatie: /
Rytivaara & Kershner, 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Etnografische case studie met focus op processen van samen opbouwen en delen van praktijkkennis</li> <li>• n= 2 leraren; in een klas van 30 ln waarvan 10 ln met SOB</li> <li>• Observaties (71 dagen) gedurende twee schooljaren, 5 interviews met beide leraren</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: 1 GET en 1 SET; /</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expertise en krachten bundelen [F4]</li> <li>• Meer samenwerking en minder isolatie [F5]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gelijk startpunt: geen voorafgaande kennis over co-teaching [E1]</li> <li>• Veel dialoog over visie en formele kennis uit boeken, over de lespraktijk [E4.1]</li> <li>• Sterke sociale relatie waar beide plezier en enthousiasme voelen, openheid om ideeën te delen [E2]</li> <li>• Wekelijks planningsessies [E7]</li> </ul>	<u>Implicaties voor leerlingen:</u> / <u>Implicaties voor leraren:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Shared discourse of 'we-ness' (p.1004)</li> <li>• They were interested in reading books, which then resulted in finding new content knowledge on which to build in the classroom. Books can be interpreted as external sources of information; however, the interactive process that involved the two teachers, books and collaboration was a situated learning process (p.1005)</li> <li>• Collaboration as a means for the co-construction of further knowledge as well as serving as a shared repository for current memories and shared knowledge. Thus, in a collaborative context, teachers would have more knowledge to apply in practice than working alone (p.1006)</li> <li>• Change in their beliefs about students: from labelling individual students in terms of their preferences or needs, towards the processes involved in students of all kinds learning together. (p.1006)</li> <li>• Leren van elkaar door reflectie (p.1007)</li> </ul> <u>Implicaties voor de organisatie:</u> /

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
Santamaria & Thousand, 2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Case-study</li> <li>• n= klas van 32 leerlingen, maar kort na de opstart werd dit verhoogd naar 42 (waarvan 12 IIn met SOB); drie GET's, 5 SET's, 5 studentleraren, 2 professoren, directie, ouders</li> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: 2 GET's, 4 SET's + 2 studentleraren; ondersteunings-, parallel en interactief model</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betere ondersteuning van leerlingen [F1] hoewel GET's ook wel schrik hadden van inclusie; de extra ondersteuning door studentleraren overtuigde hen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sterke ondersteuning vanuit beleid (directie en Core Council) [E6]</li> <li>• Enkel geïnteresseerde Ikn stapten mee in het project [E10]</li> <li>• Mogelijkheid tot coaching door universiteitsprofessoren [E9]</li> <li>• 2 studentleraren werden ingezet om het proces te ondersteunen [E9]</li> <li>• Verhoging van het aantal IIn kort na de opstart, zette druk [E13] en zorgde voor infrastructurele problemen [E12] die wel werden opgelost</li> <li>• Sterk geloof in de noodzaak van inclusie zorgde voor doorzettingsvermogen [E4.1]</li> <li>• Belang van gedeelde visie en verwachtingen [E4.1]</li> <li>• Vorming over differentiatie, co-teachingsmodellen, ... [E9]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students were seen as one family without differentiation of who was and was not eligible for special education (p.20)</li> <li>• Student teachers' presence increased the teacher/student ratio, enabling more individualized attention to students (p.21)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Shift in the language used to describe the 42 students: [...] no longer used language such as 'your students' versus 'my students', but instead referred to 'our' students and 'our' class (p.20)</li> <li>• Paraprofessionals learned to avoid ability grouping or teaching children at the back or side of the room and they provided proactive supports to any student who appeared to need help (p. 20)</li> <li>• Student teachers' presence enriched the instructional expertise in the classroom as they tried out the best educational practices they were learning in their university classes (p.21)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Among planned activities is sharing of the successes with the community at large. The hope is that such public celebrations of co-teaching and whole schooling practices will influence new teachers to give collaboration and co-teaching a try. (p.22)</li> </ul>
Shin, Lee, & McKenna, 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Reviewstudie: vergelijking van de ervaringen van studentleraren met CT in kwalitatief onderzoek in basisonderwijs, secundair onderwijs en als deel van een professionaliseringscursus</li> <li>• N=11 kwalitatieve studies tussen 1997-2015</li> <li>• <u>Verschijningsvorm</u>: GET + SET studentleraren; /</li> </ul>	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Belang van wederzijdse communicatie [E4]</li> <li>• Compatibiliteit is belangrijk, match in persoonlijkheid en aanpak [E1]</li> <li>• Verschil in gelijkwaardigheid belemmert [E2, E5]: studentleraren worden vaak geacht enkel volgbaar te zijn, SET studentleraren hebben vaak het gevoel enkel assistent te zijn</li> <li>• Beperkte tijd voor co-planning [E7]</li> <li>• Studentleraren hebben vaak het gevoel niet voorbereid te zijn op CT [E9], voelen zich angstig omdat ze de rollen niet duidelijk zien [E4.2]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u> /</p> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mutual communication helped: to facilitate collaboration regarding students' academic progresses and issues (p.97); teachers in sharing ideas (p.97); in planning effective lessons for students (p.97)</li> <li>• CT provided opportunities to reflect on how to better support individual students' diverse needs regarding the provision of accommodations and modifications (p.98)</li> <li>• 7/11 studies reported learning the value of collaboration through their experiences in co-teaching in collaborative classrooms (p.100): initial negative perceptions of collaboration became more positive.</li> <li>• CT encouraged preservice teachers to reflect on their own personalities and realize the need for negotiation when encountering differences in their partners' personality (p.99)</li> <li>• Although both groups felt unprepared with regard to subject- and disability-related knowledge, their co-teaching experiences gave them opportunities to reflect on their teaching and learn from each other (p. 101)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>



Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
Siry & Lara, 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Fenomenologische case studie: invloed van praktijkervaringen en cogeneratieve dialoog op de ontwikkeling van reflexieve houding en identiteitsontwikkeling</li> <li>• n= 25 kinderen (Grade 3), 1 studentleraar, 1 mentor en 1 lerarenopleider, wetenschapslessen</li> <li>• Classroomvignettes en reflecties</li> <li>• <u>Verschijsingsvorm:</u> studentleraar + GET; parallel model</li> </ul>	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lessen en verantwoordelijkheden werden vooraf doorgesproken (E4.2-E4.3]</li> <li>• Lessen werden in de lerarenopleiding deels individueel en deels in groep uitgewerkt [E7-E4.3]</li> <li>• Na elke praktijkervaring, was er tijd voor cogeneratieve dialoog in groep cf. reflectie [E4]</li> <li>• Video gaf haar de kans om momenten te herbeleven en herbekijken met een andere bril en van daaruit te reflecteren [E4.3]</li> <li>• Openheid om te leren van anderen [E2]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u> /</p> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• We see Johaira becoming aware of facets of teaching and learning science that she was not aware of before this course: the unpredictability of teaching science, her own expectations of order, and her reactions to children (p.14)</li> <li>• Increasing sense of agency: she began to respond to things that came up in her group of students before the next cogenerative dialogue (p.22)</li> <li>• View of teaching has changed from traditional lecture time to innovative open experiences (p. 28)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>
Strogilos & Avramidis, 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwalitatief onderzoek</li> <li>• Effect van CT op leerlingen met SOB en vergelijking van ervaringen met dezelfde IIn zonder SET in de klas</li> <li>• N= 12 IIn met autismespectrumstoornis en 10 IIn met verstandelijke beperking, uit 22 klassen (reception to Year 3), co-teachers</li> <li>• 264 gestructureerde klasobservaties, 44 gestructureerde interviews met co-teachers</li> <li>• <u>Verschijsingsvorm:</u> SET + GET; ondersteuningsmodel</li> </ul>	Verwijzing naar Griekse wet die co-teaching stimuleert omwille van het beter ondersteunen van leerlingen met SOB [F1]	• De SET- en GET leraren kregen geen training in co-teaching (E9]	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students with SEN were observed to work more frequently alone and in small groups in CT than in non-CT classes (where they significantly more joined the entire class) (p.27)</li> <li>• Students with SEN were found to be more 'on task' and to actively participate more frequently in CT classes (p. 27)</li> <li>• Students with SEN were observed to be inattentive/misbehave more often in CT classes (p.27)</li> <li>• GETS' interacted significantly more frequently with students with SEN in non-CT classes, and student's interactions were also significantly more frequent in non-CT classes. However, the total teacher interaction with SEN-students (by SET or GET) was significantly more frequent in CT-classes. (p.28)</li> <li>• Teachers were found to teach a group of students significantly more in non-CT classes (p. 28)</li> <li>• Students with SEN received significantly more frequently individual teaching and individual directions in CT-classes (p.28)</li> <li>• Co-teachers believed that the interaction of students with SEN with their teachers and peers were increased in CT classes, but observation indicated that this is true only for students with ASD (p. 32)</li> <li>• Even though co-teachers believed that the presence of the SET improves students' interactions, our observations revealed the opposite to be true. (p.32)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u> /</p> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
Strogilos, Stefanidis, & Tragoula, 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mixed method design</li> <li>Onderzoek naar praktijken van CT</li> <li>n= 155 GET, 245 SET</li> <li>400 vragenlijsten en 10 diepteinterviews</li> <li><u>Verschijningsvorm</u>: GET en SET; ondersteuningsmodel</li> </ul>	Verwijzing naar Griekse wet die co-teaching stimuleert omwille van het beter ondersteunen van leerlingen met SOB [F1]	<ul style="list-style-type: none"> <li>Er is meer tijd nodig voor zowel het plannen [E7] en evalueren van de co-teachingsactiviteiten</li> <li>De focus ligt op hoe de SET werkt met IIn met leerproblemen en de GET met de rest van de klas [E4.1-E5], er wordt ook onvoldoende gesproken over de rolverdeling [E4.2]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>They actually described the use of individualized rather than differentiated instruction. In their accounts, it was evident that SETs perceived individual teaching as their main differentiated strategy. ... Both SETs and METs supported that students with disabilities should be taught in whole-class or mixed ability groups and they justified this practice as highly beneficial for these students (p.11-12).</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The limited time co-teachers devote to plan and evaluate together has negative effects on the quality of their shared work. ... This finding could be attributed to teachers' belief that SETs are solely responsible for students with disabilities in co-taught classrooms. (p. 13).</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>
Tremblay, 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kwantitatief onderzoek</li> <li>Vergelijking van CT (inclusie) en special education (1 leraar) voor IIn met leerproblemen: impact op prestaties en aanwezigheid in de klas</li> <li>n= 222 IIn (Grade 1) en 125 IIn (Grade 2) uit 12 inclusieve klassen (experimentele conditie) en 13 klassen buitengewoon onderwijs type 8 (controleconditie)</li> <li>Testevaluaties (lezen, schrijven en rekenen);pre- en postmeting; geen significante verschillen in pre-testdata</li> <li><u>Verschijningsvorm</u>: GET + SET (experimentele conditie); /</li> </ul>	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leerkrachten kiezen vrijwillig om in te stappen in de inclusieve setting [E10]</li> <li>Co-teachers hadden een gesprek over mogelijke modellen van co-teaching en de implementatie ervan op vlak van plannen, lessenrooster, curriculum, handelingsplannen, enz. [E 4.1 - E4.3]</li> <li>Er waren twee trainingdagen voorzien (achtergrond bij co-teaching, voor- en nadelen, uitdagingen, het delen van rollen) [E9 - E 4.2]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>At the beginning of grade 1, our student outcomes analysis (pre- and post-test) showed no significant differences between the two groups under study in reading/writing and math (t= 0,220, P = 0,913; t = -1,67, P = 0,097, respectively). In June, the t-test showed that these differences were significant (t = 3,271, P = 0,002) in reading/writing for the students in the inclusion setting, but not in math (t = -0,363, P = 0,718).</li> <li>IIn in inclusieve setting presteerden voor beide vakken beter aan het eind van Grade 2, maar geen significante verschillen.</li> <li>In grade 2, in June, we observed that the average deviation became positive in favour of the included students, as the difference went from -0,67 to 1,35 in reading/writing and from -0,82 to 1,95 in math. The t-test did reveal, however, that these differences were not significant for these two subjects (t = 1,802, P = 0,091; t = 1,726, P = 0,079, respectively). (p . 255)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u> /</p> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>
Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kwantitatief onderzoek</li> <li>n= 54 IIn (begin schooljaar), 51 IIn (midden schooljaar), 26 IIn (einde schooljaar) uit 2 comprehensive schools (Grade 1-9), 1 junior high school (Grade 7-9), 1 special school (Grade 1-9)</li> </ul>	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>Er werd weinig ingezet op professionalisering/vorming m.b.t. TT of CT in het project [E9]</li> <li>Gebrek aan planningstijd [E7]</li> <li>Onduidelijke rol [E4.2] of ongelijke rol (assistentrol) [E5] + nood aan communicatie hierover [E4.2] om frustraties te voorkomen</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>More (+ more quickly) individual attention/help/guidance</li> <li>Higher teaching quality</li> <li>Teacher choice /Cooperation model: With two teachers in the classroom, it was not only possible for the students to choose a teacher but they were also able to see a model of adults discussing and sometimes disagreeing in a constructive way. (p. 383)</li> </ul>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
	<p>(vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elektronische vragenlijst op 3 momenten in het schooljaar (begin, midden, einde)</li> <li><b>Verschijningsvorm:</b> CT (GET + SET met SET als special teacher of subject teacher) en TT (GET+ GET)</li> </ul>			<p>(vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Peace and security</li> <li>Social issues: the opportunity to become acquainted with new peers and other teachers (p.383)</li> <li>Transition from primary to secondary education was made easier to co-teaching. 'The former sixth grade teacher came to my seventh grade in a mathematics lesson and told me about issues that helped me to continue with her former class. It was also easier for the students because there was a familiar teacher in some lessons. (p. 384)</li> </ul> <p><b>Implicaties voor leraren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sharing (responsibilities, evaluation, tasks,...) and well-being (fun, energizing, making working more enjoyable) (p. 379)</li> <li>Professional development (including learning the subject as well as learning various pedagogical issues from one another) (p. 382)</li> <li>Quality of teaching increased (well planned + more teacher resources were available) (p. 382)</li> <li>Time for students (p. 382)</li> <li>Peace in class (cf. 2 adults in class) (p. 382)</li> </ul> <p><b>Implicaties voor de organisatie:</b></p>
Trent, Driver, Wood, Parrott, Martin, & Smith, 2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kwalitatief onderzoek</li> <li>Case studie met focus op het proces en de voordelen van CT voor lkn en lln</li> <li>n=1 GET + 1 SET (3rd grade), directie en administratief personeel</li> <li>Semi-gestructureerde interviews, 5 klasobservaties, archiefmateriaal (bv. planning)</li> <li><b>Verschijningsvorm:</b> GET + SET; /</li> </ul>	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>Periode ingelast om elkaar te leren kennen, gewoon te worden aan [E2+E4]</li> <li>Communicatie over visie [E4.1]</li> <li>Komen tot een comfortabele vertrouwensrelatie [E2]</li> <li>Wederzijdse verwachtingen (er)kennen en opbouwen m.b.t. de klaspraktijk [E4.3]</li> <li>Significante hoeveelheid tijd (+ op regelmatige basis) was nodig voor planning [E7]</li> <li>Open communicatie over de rol en verantwoordelijkheden van SET leraar en GET leraar [E4.2]</li> <li>Continue en cyclische reflectie over de effectiviteit van de klaspraktijk [E4.3]</li> <li>Professionaliseringsmogelijkheden worden aangeboden [E9]</li> <li>Logistieke en praktische problemen (bv. beperkte planningstijd) werden meteen aangepakt door directie en/of administratief personeel [E6; E12]</li> </ul>	<p><b>Implicaties voor leerlingen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As a result of their collaboration, the inclusion of students with disabilities into the general classroom contributed to instructional continuity. In comparison to serving students with learning disabilities in the resource room: the CT taught strategies etc... but could only wonder if her students were using these skills in the general education classroom. The GET was unaware of the strategies and approaches and thus was unable to help students with disabilities to generalize and transfer these skills in different contexts. (p.211)</li> <li>For students with disabilities, benefits included skill generalization and transfer from the resource room to the regular classroom and improved academic performance and behavior (p.212)</li> <li>For non-disabled students, benefits included exposure to strategy instruction and improved academic performance and behavior as noted on report cards (p.212)</li> <li>Michele and Barbara believed the significant increase in honor roll students was related to instructional changes and reduced teacher/student ratio (p.212)</li> </ul>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
			<p>(vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Onduidelijkheid of het model over langere termijn zou kunnen worden aangehouden [E8]</li> </ul>	<p>(vervolg)</p> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cyclical process of dialogue facilitated their progression from explicit, delineated special and general education roles to a more integrated approach to instruction (p.209)</li> <li>Initially, she (SET) believed her primary role was to incorporate learning strategies, modify materials, and ‘change the environment for children who have special processing needs’. After CT for almost 2 years, she felt more comfortable with the general education curriculum and content</li> <li>Roles changed from being clearly defined to being interchangeable (p. 211)</li> <li>Goals were easier to monitor and assess due to the presence of two teachers (p.212)</li> <li>They became better teachers, changed teaching methods resulting in benefits for students (p.211)</li> </ul>
<p>York-Barr, Ghere, &amp; Sommers, 2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mixed method</li> <li>Focus op hoe CT English Language Learners (ELL) kan ondersteunen</li> <li>n=150 tot 160 lln per jaar; 5 FTE GET's, 5 FTE SET's</li> <li>Documentenanalyse, Semi-structureerde interviews, groepsinterviews, prestaties op de jaarlijkse Metropolitan Achievement Test, version 7 (MAT-7)</li> <li>Studie van 3 jaar in Grade 1-2 (Year 1), Grade 1-6 (Year 2-3)</li> <li>Verschijningsvorm: GET + SET; hoekenwerk-, parallel en interactief model</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leraren wilden anderstalige nieuwkomers meer in hun klassen, en ook op districtsniveau was die verwachting er [F1]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professionalisering en ondersteuning vanuit externen (universiteit) was aanwezig, maar bouwde af over de drie jaren heen [E9]</li> <li>Door snelle beslissing tot invoering, was er weinig tijd om elkaar persoonlijk en professioneel te leren kennen [E2, E4.1]</li> <li>In de beginfase was er voldoende tijd voor planning [E7] en afstemmend professioneel overleg [E4.2, E4.3], maar dit nam af in het tweede jaar gezien verminderde beschikbaarheid van de SET-leraren want die werden betrokken in alle Grades</li> <li>Leraren kozen niet vrij voor co-teaching en voor de samenstelling van hun duo [E10-E1]</li> <li>In één duo liep de samenwerking moeilijk omwille van uiteenlopende visie, leraarstijl,..., bij enkele duo's omwille van een verschil in professionele achtergrond of wanneer de meerwaarde van inclusie in vraag werd gesteld [E1 – E4.1]</li> <li>Leraren beklemtoonden het belang van gevarieerde didactische beslissingen (bv. werkvormen, heterogene versus homogene groepen, verschillende organisatiemodellen van CT, ...). [E4.3]</li> </ul>	<p><u>Implicaties voor leerlingen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Students were perceived to be highly advantaged – academically, socially and in terms of classroom participation – by the collaborative instructional models (p.321)</li> <li>Greater sense of community among students (p.321)</li> <li>Greater academic progress (p.321)</li> <li>Viewing all of the adults as their teachers, thereby learning from different teaching styles and expanding their sense of support and connection within the school (p. 312)</li> <li>Enhanced peer interactions and support (p.322)</li> <li>Engaging more in instructional and social situations, including more class participation (p. 312)</li> <li>Feeling more included and less scared, experiencing a greater sense of community and more varied relationships, including friendships between ELL and non ELL students. ELL students were not longer viewed as ‘the ELL kids’ (p.322)</li> <li>Demonstrating fewer undesirable behaviors (p. 321)</li> <li>Students learning from and supporting one another, including helping with translations (p.321)</li> <li>Being more challenged, regardless of ability and language differences (p.321)</li> <li>Academic gains in both reading and math. This was true for aggregated and disaggregated groups within grade level results. The change in NCE (Normal Curve Equivalents) scores ranged from +4.17 to +8.12 in reading and from +13.99 to +20.86 in math.</li> </ul>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
				<p>(vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>In Cohort A during the second year, the ELL group was the only one that made gains in math. Regarding the substantial math increases, training for a new math curriculum in which Grade 1 and 2 teachers participated as teams also could have contributed to the strong positive gains. Second, after leaving the collaborative instructional models (i.e., moving up to the intermediate grades), Cohort A showed a decline in performance over 2 years and Cohort B showed a decrease rate of gain. In Cohort A, changes in reading NCEs went from +8.12 to -2.05 1 year after leaving the models and to -6.38 2 years after. Changes in math NCEs went from +16.41 to -1.53 1 year after and to -8.09 2 years after. In Cohort B, changes in reading NCEs went from +5.55 to +1.75 1 year after. Changes in math NCEs went from +18.62 to +0.68 1 year after. In Year 3, the ELL group in Cohort B showed the highest gains. A few teachers questioned whether there was sufficient focus on the language and culture of individual students. ... Some teachers wondered whether the loss of instructional flexibility and spontaneity due to a more fixed schedule was a detriment. ...</li> <li>There were also questions about whether more crowded and noisy classrooms were a deterrent to student learning. (p. 322)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor leraren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Year 2 start up was easier: “We knew each other, knew how we each worked, knew more about the curriculum, and knew ways to team together” (p.311)</li> <li>In contrast to Grades 1 and 2, instructional personnel in the intermediate grades had no prior experience planning or working together from which to ground a common instructional meaning and practice. Not surprisingly, then, their instruction provided in small groups was idiosyncratic to the respective individual instructors and not necessarily aligned with general education grade level, classroom, or student expectations. Small group instruction increased but coherence did not” (p.311) [of E8]</li> <li>Instructional collaborative fostered professional support, growth and improvement (p.217):</li> <li>More flexible and creative use of instructional time that advantaged students;</li> <li>Knowing more about all the students and seeing different student strengths given the opportunity to view them in varied learning contexts;</li> <li>Greater shared ownership of students and student learning;</li> <li>Increased reflection on individual and collective teaching practices;</li> <li>More learning from and with colleagues about students and about teaching and learning;</li> </ul>

Auteurs, publicatiejaar	Methodologie en verschijningsvorm TT	Beweegredenen	Randvoorwaarden	Implicaties voor leerlingen, leraren en/of de organisatie
				<p>(vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Increased collective expertise resulting in greater effectiveness with a variety of students.</li> <li>• Decreased teacher isolation, increased support and feeling valued by colleagues;</li> <li>• Itinerant teachers experiencing varied collaborative designs and strategies then being able to share those experiences and ideas across classrooms;</li> <li>• Having more energy and greater enjoyment from teaching.</li> <li>• “After 31 years, you are learning new ideas, not feeling threatened, seeing kids benefiting, not thinking the same anymore” (p.317)</li> <li>• Loss of instructional and decision-making autonomy;</li> <li>• Decreased flexibility and creativity given a set schedule for when additional instructional personnel would be present in classrooms;</li> <li>• Increased communication demands given instructional interdependence among teachers</li> <li>• Role shifts and confusion about how to share instructional time (e.g., who leads, who follows, how to coteach) and how to share responsibilities (e.g., assessment, reporting);</li> <li>• Feelings of insecurity because teaching became public and teachers were expected to work with more diverse students than they had in the past;</li> <li>• Differing “philosophies,” which was the term often used to describe differences between teachers related to orientations or beliefs about instruction and professional practice.</li> <li>• “the ability to observe one another while teaching was a means by which they expanded their own instructional repertoires” (p.320)</li> </ul> <p><u>Implicaties voor de organisatie:</u> /</p>

**Tabel 5.** Verwerking literatuur m.b.t. implicaties van teamteaching voor de leerlingen, leraren en de organisatie (TT = teamteaching; CT = co-teaching; TTers = team teachers; lln = leerlingen; lkn = leraren; SOB = specifieke onderwijsbehoeften; GET = General Education Teacher; SET = Special Education Teacher)

# Bibliografie

- Al-Saaideh, M. (2010). A rationale to adopt teamteaching in prevocational education in Jordan. *Journal of Instructional Psychology*, 37 (4), 269-285.
- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *The Australian Journal of Teacher Education*, 35 (6), 42-55.
- Anderson, N. A., Barksdale, M. A., & Hite, C. E. (2005). Pre-service teachers' observations of cooperating teachers and peers while participating in an early field experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(4), 97-117.
- Arguelles, M. E., M. T. Hughes, & J. S. Schumm (2000). Co-teaching: A Different Approach Inclusion. *Principal*, 79 (4): 48-51.
- Austin, V. L., (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22 (4), 245-255.
- Bacharach, N., Heck, T.W., & Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through co-teaching. *Action in Teacher Education*, 32 (1), 3-14.
- Badiali, B., & Titus, N. (2010). Co-teaching: enhancing students learning through mentor-intern partnerships. *School - University Partnerships*, 4(2), 74-80.
- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' teamteaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.
- Baeten, M. & Simons, M. (2016). Student teachers' teamteaching: how do learners in the classroom experience team-taught lessons by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 42 (1), 93-105.
- Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten basisonderwijs*. *Studia Paedagogica*. Leuven: Leuven Universitaire Pers.
- Bardaglio, G., Marasso, D., Magno, F., Rabaglietti, E., & Ciairano, S., (2013). Team-teaching in physical education for promoting coordinative motor skills in children: the more you invest the more you get. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20 (3), 268-282.
- Bauwens, J. & Hourcade, J. J. (1997). Cooperative teaching: Pictures of possibilities. *Intervention in School and Clinic*, 33, (2), 81-89.
- Benjamin, J. (2000). The Scholarship of Teaching in Teams: What does it look like in practice? *Higher Education Research & Development*, 19 (2), 191-204.

- Bishop, P. A., & Stevenson, C. (2000). When smaller is greater: Two or three person partner teams. *Middle School Journal*, 31(3), 12-17.
- Bronson, C. E., & Dentith, A. M. (2014). Partner teaching: A promising model. *Education*, 134(4), 506-520.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153-224.
- Bullough Jr., R.V., Young, J., Birrell, J.R., Clark, D.C., Egan, M.W., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J., & Welling, M. (2003). Teaching with a peer: a comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73.
- Bullough, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W. (2002). Rethinking field experiences: partnership teaching vs. single-placement teaching. *The Journal of Teacher Education*, 53 (1), 68-80.
- Carless, D. (2006). Collaborative EFL teaching in primary schools. *ELT Journal*, 60 (4), 328-335.
- Carpenter, D., Crawford, L., & Walden, R. (2007). Testing the efficacy of teamteaching. *Learning Environments Research*, 10, 53-65.
- Chang, L., & Lee, G. (2010). A team-teaching model for practicing project-based learning in high school: collaboration between computer and subject teachers. *Computers & Education*, 55, 961-969.
- Chanmugan, A., & Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25, (1), 110-117.
- Ciampa, K., & Gallagher, T. (2016). Collaborative inquiry and vertical teamteaching: Implications for literacy instruction. *The Teacher Educator*, 51, 153-174.
- Cook, M., & Friend, L. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Cook, L., & Friend, M. (1996). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. In E. L. Meyen, G. A. Vergason, & R. J. Whelan (Eds.). *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings* (pp. 155-182). Denver: Love Publishing Company.
- Cornu, R. L. (2005). Peer mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring*, 13 (3), 355-366.
- Craig, C.J. (1998). The influence of context on one teacher's interpretative knowledge of teamteaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (4), 371-383.
- Craig, C.J. (2007). Story constellations: A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 173-188.



- Darragh, J.J., Picanco, K.E., Tully, D., & Henning, A.S (2011). "When teachers collaborate, good things happen": Teacher candidate perspectives of the co-teach model for student teaching internship. *AILACTE Journal*, 8 (5), 83-104.
- De Feyter, L., Jennes, A., & Vanhove, G. (2016). Samen sterker op de klasvloer via co-teaching. *School + Visie*, 5, 27-30.
- De Vroey, A. (2012). Co-teaching – The break in the wall. *Zorgbreed*, 9, 16-21.
- Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (12 maart 2014). Geraadpleegd op 8/12/ 2016 via <https://codex.vlaanderen.be/Portals/Codex/documenten/1024474.html>.
- Dee, J.R., Henkin, A.B., & Singleton, C.A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools. Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41 (6), 603-627.
- Departement Onderwijs & Vorming (2016). *Evaluatie van de pre-waarborgregeling. Basisonderwijs. Procesevaluatie van de implementatie van deze maatregel in schooljaar 2015-2016*. Brussel: Vlaamse Overheid.
- Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46, 14-23.
- Dieker, L. A. (2015). Cooperative Teaching. Accessed October 27, 2015 on [http://www.specialconnections.ku.edu/?q=collaboration/cooperative\\_teaching](http://www.specialconnections.ku.edu/?q=collaboration/cooperative_teaching).
- Dugan, K. & Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. *College Teaching*, 56 (1), 11-15.
- Eick, C. J., Ware, F. N., & Jones, M.T. (2004). Coteaching in a secondary science methods course: Learning through a coteaching model that supports early teacher practice. *Journal of Science Teacher Education* 15 (3), 197-209.
- Fenninck, E., & Liddy, D. (2001). Responsibilities and preparation for collaborative teaching: Co-teachers' perspectives. *Teacher Education and Special Education*, 24(3), 229-240.
- Fluijt, D., Struyf, E., & Bakker, C. (2016a). *Samen lesgeven. Co-teaching in de praktijk*. Kalmthout: Pelckmans Pro.
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016b). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Educational Needs*, 1-16.
- Friend, M. (2015). Co-teaching Defined. Accessed October 27, 2015 on <http://www.marilynfriend.com/basics.htm>.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions Collaboration Skills for School Professionals* (4<sup>th</sup> ed.). California State University: Pearson.

- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2003). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9–27.
- Fuller, R & Bail, J (2011). Teamteaching in the online graduate learning environment: Collaborative instruction. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 7(4).
- Gardner, S. (2006). Centre-stage in the instructional register: Partnership talk in primary EAL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (4), 476-494.
- Gately, S., & Gately, F. (2001). Understanding Co-Teaching Components. *Teaching Exceptional Children*, 33 (4), 40–47.
- Geduld, D.C. (2015). Collegial teaming for inclusive education using photovoice as tool. *South African Journal of Childhood Education*, 5 (3).
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 285-296.
- Graue, E., Hatch, K., Rao, K., & Oen, D., (2007). The wisdom of class-size reduction. *American Educational Research Journal*, 44 (3), 670-700.
- Graziano, K., & Navarette, L. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: collaboration, comprise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21 (1), 109-126.
- Groeneweg, B. (2010). Meer handen in de klas door co-teaching. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49, 422-433.
- Haeck, M., & Van den Brande, M. (2012). Samen voor de klas, ook op mijn school? *School en Visie*, 1, 24-27.
- Haeck, M., Van den Brande, M., & Verhelst, M. (2013). Wanneer waagt jouw team de sprong naar teamteaching? *School en Visie*, 5, 20-23.
- Hedin, L., & Conderman, G. (2015). Shared Promises and Challenges of Coteaching: General-Special Education and Mentor Preservice Partnerships, *Action in Teacher Education*, 37(4), 397-417.
- Helms, M., Alvis, J., & Willis, M. (2005). Planning and implementing shared teaching: an MBA team-teaching case study. *Journal of Education for Business*, 8, 29-34.
- Hersi, A.A., Horan, D.A., & Lewis, M.A. (2016). Redefining 'community' through collaboration and co-teaching: a case study of an ESOL specialist, a literacy specialist, and a fifth-grade teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22 (8), 927-946.

- Huyge, E., Van Droogenbroeck, F., Elchardus, M., Kavadias, D., Siongers, J., & De Smedt, J. (2011). *Oorzaken en motieven van de vroegtijdige uittrede van leraars. Rapport OBPWO 09.06*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs en Vorming.
- Jang, S. (2008). Innovations in science teacher education: effects of integrating technology and team-teaching strategies. *Computers & Education, 51*, 646-659.
- Jenkins, L.E., & Crawford, R. (2016). The impact of Blended Learning and Teamteaching in tertiary pre-service music education classes. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 13*(3), 1-23.
- Johnson, R. H., & Lobb, M. D. (1959). Jefferson County, Colorado, completes three-year study of staffing, changing class size, programming, and scheduling. *National Association of Secondary School Principals Bulletin, 1959*, 43, 57-78.
- Jolly, A., & Evans, S. (2005). Teacher assistants move to the front of the class. *Journal of Staff Development, 26* (3), 8-13.
- Kamens, M.W. (2007). Learning about co-teaching: A collaborative student teaching experience for preservice teachers. *Teacher Education and Special Education, 30* (3), 155-166.
- Kamens, M.W., Susko, J.P., & Elliott, J.S. (2013). Evaluation and Supervision of Co-Teaching: A Study of Administrator Practices in New Jersey, *NASSP Bulletin, 97*(2), 166-190.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical Literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research, 37*, 755-767.
- Kerin, M., & Murphy, C. (2015). Exploring the impact of coteaching on pre-service music teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43* (4), 309-323.
- Koot, S. (2012). *Co-teaching. Krachtig gereedschap bij de begeleiding van leraren*. Pica: Huizen.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Kreminitzer, J.P., & Myler, T. (2006). Collaboration between teacher educator and kindergarten teachers. A 4-year action research study to improve our own professional practices. *Childhood Education, 82* (3), 165-170.
- Krüger, D. & Yorke, C. (2010). Collaborative co-teaching of numeracy and literacy as a key to inclusion in an independent school. *South African Journal of Education, 30*, 293-306.
- Kurtts, S. A., & Levin, B. B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. *Teaching Education, 11* (3), 297-310.
- Letterman, M & Dugan, K. (2004). Team teaching a cross-disciplinary honors course. *College Teaching, 52* (2), 76-79.

- Luo, W-H. (2014). An inquiry into a collaborative model of teaching English by native English-speaking teachers and local teachers. *Asia-Pacific Educational Research*, 23 (3), 735-743.
- Magiera, K., Lawrence-Brown, D., Bloomquist, K., Foster, C., Figueroa, A., Glatz, K., Heppeler, D., & Rodriguez, P. (2006). On the road to more collaborative teaching: One School's experience. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2 (5).
- Mandel, K. & Eiserman, T. (2016). Teamteaching in high school. *Educational Leadership*, dec 2015-jan 2016, 74-77.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2014). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction (5th ed.)*. New Jersey: Pearson Education.
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K (2005). Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures, and Challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), p 260-270.
- McClure, G. & Cahnmann-Taylor, M. (2010). Pushing back against push-in: ESOL teacher resistance and the complexities of coteaching. *TESOL*, 1.1, March, 101-129.
- McCormack, L., Finlayson, O.E., & McCloughlin, T.J.J. (2014). The CASE programme implemented across the primary and secondary school transition in Ireland. *International Journal of Science Education*, 36 (17), 2892-2917.
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children*, 75 (4), 493-510.
- Meirink, J. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. [Doctoral dissertation.] Leiden: ICLON.
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2016). *Teamteaching: Conceptualisering en verschijningsvormen. Tussentijds rapport literatuurstudie*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Moghaddam, A., Sarkar Arani, M.R., & Kuno, H. (2015). A collaborative inquiry to promote pedagogical knowledge of mathematics in practice. *Issues in Educational Research*, 25 (2), 170-186.
- Murata, R. (2002). What does teamteaching mean? A case study of interdisciplinary teaming. *The Journal of Educational Research*, 96 (2), 67-77.
- Murawski, W., & Dieker, L. (2008). 50 Ways to Keep Your Co-Teacher: Strategies for before, during, and after Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48.
- Murawski, W.M., & Lochner, W.W. (2010). Observing Co-teaching: What to ask for, look for and listen for. *Intervention in School and Clinic*, p1 -10.
- Murawski, W., & Swanson, L. (2001). A Meta-analysis of Co-teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22 (5), 258–267.

- Murphy, C., Beggs, J., Carlisle, K. & Greenwood, J. (2004). Students as ‘catalysts’ in the classroom: the impact of co-teaching between science student teachers and primary classroom teachers on children’s enjoyment and learning of science. *International Journal of Science Education*, 26 (8), 1023-1035.
- Murphy, C., Carlisle, K., & Beggs, J. (2009). Can they go it alone? Addressing criticisms of coteaching. *Culture Studies of Science Education*, 4, 461-475.
- Nevin, A.I., Thousand, J.S. and Villa, R.A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators: What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25, 569-574.
- Nokes, J., Bullough, R., Egan, W., Birrell, J., & Hansen, J. (2008). The paired-placement of student teachers: an alternative to traditional placements in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2168-2177.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1-12.
- Randolph, J.J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14 (13), 1-13.
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: a qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1–10.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers’ professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28, 999-1008.
- Sandholtz (2000). Interdisciplinary teamteaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly*, 36-54.
- Santamaria, L., & Thousand, J. (2014). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to Whole Schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1 (1), 13-27.
- Scantlebury, K., Gallo-Fox, J. & Wassell, B. (2008). Coteaching as model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 967- 981.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392-416.
- Shin, M., Lee, H., & McKenna, J.W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (1), 91-107.
- Sileo, J. M. (2003). Co-teaching: Rationale for best practices. *Journal of Asia-Pacific Special Education*, 3 (1), 17–26.

- Siry, C., & Lara, J. (2012). "I didn't know water could be so messy!": coteaching in elementary teacher education and the production of identity for a new teacher of science. *Cultural Studies of Science Education*, 7, 1-30.
- Smith, J. (2004). Developing paired teaching placements. *Educational Action Research*, 12(1), 99-125.
- Sorensen, P. (2004). Learning to teach collaboratively: the use of subject pairs in the school practicum. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32.
- STEL (2014). *In team in de klas: duo-stages en teamteaching in de basisschool*. Retrieved from [inteamindeklas.weebly.com](http://inteamindeklas.weebly.com).
- Strogilos, V. & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, (1), 24-33.
- Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, A. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31, (3), 344-359.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (3), 373-390.
- Thousand, J.S., Villa, R.A., & Nevin, A.I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*, 45, (3), 239-248.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. (2007). Collaborative teaching: A critique of the scientific evidence. In L.Florian (Ed.) *Handbook of special education research* (pp.417–428). London, England: Sage Publishing.
- Tobin, K. (2006). Learning to teach through co-teaching and co-generative dialogue. *Teaching Education*, 17 (2), 133-142.
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, (4), 251-258.
- Trent, S.C., Driver, B.L., Wood, M.H., Parrott, P.S., Martin, T.F., & Smitch, W.G. (2003). Creating and sustaining a special/general education partnership: a story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, 203-219.
- Tschida, C.M., Smitch, J.J., & Fogarty E.A. (2015). "It just works better": Introducing the 2:1 Model of co-teaching in teacher preparation. *The Rural Educator*, 36, (2), 11-26.
- Van den Brande, M., & Haeck, M. (2011). Een leerkracht zonder mandaat rooms-katholieke godsdienst ook in onze school? *School en Visie*, 2, 4-6.

- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
- Vanblaere, B. & Devos, G. (2015). *Hoe werken leerkrachten samen en wat leren ze hieruit in professionele leergemeenschappen?*. Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs: bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Apeldoorn: Garant.
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning (2<sup>nd</sup> edition)*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Vlaamse Regering (2014). *Beleidsnota Onderwijs 2014-2019*. Brussel: Departement Onderwijs.
- VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (2006). Geraadpleegd op 8/12/2016 via <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- Walsh, K., & Elmslie, L. (2005). Practicum pairs: An alternative for first field experience in early childhood teacher education. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (1), 5-21.
- Wassell, B., & LaVan, S. (2009). Revisiting the dialogue on the transition from coteaching to inservice teaching: new frameworks, additional benefits and emergent issues. *Culture Studies of Science Education*, 4, 477-484.
- Welch, M., Brownell, K., & Sheridan, S.M. (1999). What's the score and game plan on teaming in schools? A review of the literature on teamteaching and school-based problem-solving teams. *Remedial and Special Education*, 20 (1), 36-49.
- York-Barr, J., Ghere, Gail & Sommerness, J. (2007). Collaborative teaching to increase ELL student learning: A three-year urban elementary case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12 (3), 301-355.

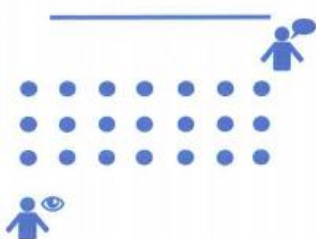
# Bijlagen

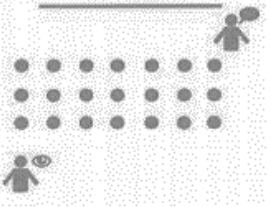
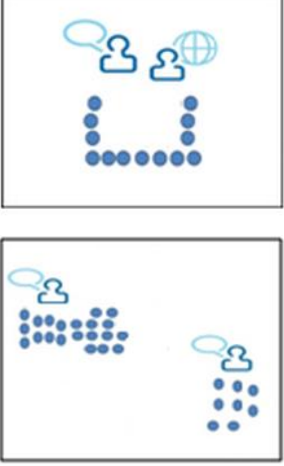
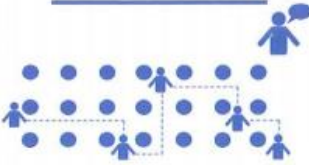
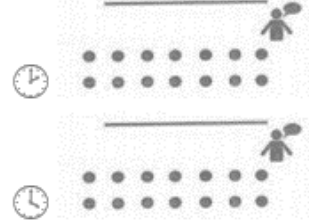
**Bijlage 1:** Visualisering van de verschijningsvormen van teamteaching uit tabel 2, voor zowel kleuter- als lager onderwijs (visualisering, beschrijving en benamingen overgenomen uit De Feyter, Jennes, & Vanhove (2016) en STEL (2014) en aangevuld met eigen ontworpen configuraties voor het coachingsmodel en het sequentieel model.

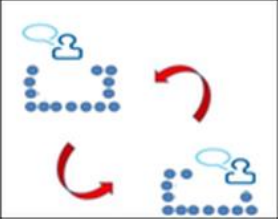
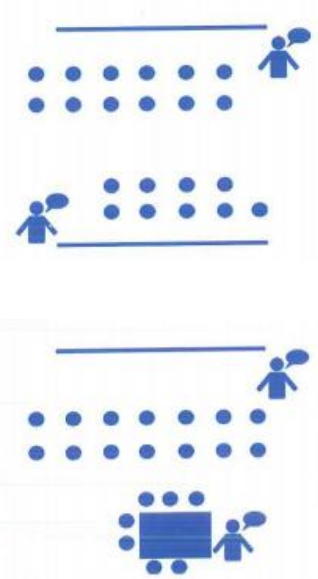

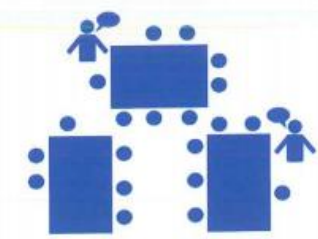
**Bijlage 2:** Codeerschema systematische review implicaties van teamteaching



**Bijlage 1: Visualisering van de verschijningsvormen van teamteaching uit tabel 2, voor zowel kleuter- als lager onderwijs (visualisering, beschrijving en benamingen overgenomen uit De Feyter, Jennes, & Vanhove (2016) en STEL (2014)).**

Benaming van het model	Visualisering voor het kleuteronderwijs (STEL, 2014)		Visualisering voor het lager onderwijs (De Feyter, Jennes & Vanhove, 2016) aangevuld met eigen ontworpen configuraties voor het coachingsmodel en het sequentieel model	
(A) Observatiemodel				<p><b>ÉÉN LEERKRACHT GEEFT LES, DE ANDERE OBSERVEERT</b></p> <p>De leerkrachten bespreken vooraf waar de observerende leerkracht op zal letten. Dat kan bijvoorbeeld gaan om een leerling en zijn gedrag, maar leerkrachten kunnen ook elkaar observeren om vervolgens feedback te geven. Er wordt op voorhand afgesproken wat en hoe ze zullen observeren en hoe de informatie wordt genoteerd. Het doel van observatie is specifieke data te verzamelen om daar vervolgens samen over te reflecteren.</p>

<p>(B) Coachingsmodel</p>				<p><b>EEN LEERKRACHT GEEFT LES, DE ANDERE COACHT</b>  De ene leraar ondersteunt de andere leraar – die de verantwoordelijkheid draagt over het klasgebeuren – vanuit een coachende houding. De focus van de ondersteuning ligt dus niet bij de leerlingen, wel bij de collega-leraar (Meirsschaut &amp; Ruys, 2017).</p>
<p>(C) Ondersteuningsmodel</p>		<p><b>DE HELPENDE HAND: In de kring - De ene leidt, de andere ondersteunt</b></p> <p><b>KLEIN MAAR DAPPER: De ene begeleidt de grote groep, de andere leerkracht legt zich toe op een kleinere interesse- of niveaugroep</b></p>		<p><b>EEN LEERKRACHT GEEFT LES, DE ANDERE BEGELEIDT</b>  Eén leerkracht is verantwoordelijk voor de instructie aan de groep. De andere leerkracht loopt rond door de klas en begeleidt leerlingen die nood hebben aan extra ondersteuning. Bij dit model worden de rollen regelmatig omgedraaid. De leerkrachten beslissen zelf wie welke rol op zich neemt, rekening houdend met elkaars talenten.</p>
<p>(D) Sequentieel model</p>				<p><b>SEQUENTIEEL MODEL</b>  Leraren verdelen de inhouden of instructieactiviteiten en nemen elk verantwoordelijkheid voor een vergelijkbaar deel van de lesfasen of van de lessen binnen een lessenreeks (Meirsschaut &amp; Ruys, 2017).</p>

<p>(E) Parallel model</p>		<p><b>DE WISSEL: In de kring - Elk begeleidt een deel van de groep. De groep schuift nadien door en de activiteit wordt nog een keer begeleid met een andere groep kinderen</b></p> <p>De kinderen genieten in kleinere groepen van het divers aanbod dat door de leerkrachten parallel wordt aangeboden. Als de activiteit in de ene kring is afgelopen schuiven ze door naar de volgende groepsactiviteit. Jij kan als leerkracht jouw talenten benutten in een klassikale activiteit en de kinderen schuiven door naar een andere leerkracht met andere talenten. Het aanbod werd samen voorbereid.</p>		<p><b>PARALLEL TEACHING</b> De klas wordt in twee heterogene groepen verdeeld. Dezelfde les wordt gelijktijdig aan die twee groepen gegeven. Doordat de leerlingen in een kleinere groep zitten, is er een grotere betrokkenheid meer ruimte voor vragen en meer tijd om die ook te beantwoorden.</p> <p><b>ALTERNATIVE CO-TEACHING</b> Eén leerkracht geeft les aan de grote groep leerlingen en de andere neemt een kleinere groep voor haar rekening. Dezelfde leerinhoud wordt in de twee groepen aangeboden, alleen met een verschillende aanpak. De leraren stemmen de aanpak af op de noden van de leerlingen (cf. differentiatie).</p>
<p>(F) Hoekenwerk-model</p>		<p><b>TEAMHOEKEN: Hoekenwerk: elk een klein groepje begeleiden</b></p> <p>Elk begeleidt tijdens het hoekenwerk een hoek die hij of zij heeft voorbereid. De kleuters zijn niet gebonden aan de leerkracht om een hoek te kiezen.</p>		<p><b>STATION TEACHING</b> De klasgroep wordt in verschillende samenwerkingsgroepen verdeeld. De leraren geven aan twee groepen instructie; de andere groepen werken zelfstandig. Nadat de leerkracht een les, instructie of activiteit aan de eerste groep heeft gegeven, schuiven de groepen door, waarna dezelfde les, instructie of activiteit aan een andere groep wordt gegeven.</p>

<p>(G) Interactief model</p>		<p><b>DUBBEL ZO STERK: In de kring - Samen een klassikaal aanbod begeleiden</b></p> <p><b>HAND IN HAND: Samen een klassikale activiteit begeleiden</b></p> <p>Verschillend met het eerste voorbeeld gaat het hier niet over een activiteit in de kring maar buiten de klas. Bewegingslessen die met twee leerkrachten samen worden gegeven zijn hier een mooi voorbeeld van.</p>		<p><b>COMPLEMENTAIRE CO-TEACHING</b></p> <p>Bij deze vorm staan de twee leerkrachten samen voor de groep, geven ze samen instructie of begeleiden samen de activiteit. De leerkrachten ondersteunen elkaar en vullen elkaar aan. Er is een wisselende leiding, een evenwaardig partnerschap en beiden zijn verantwoordelijk voor het totaalpakket.</p>
------------------------------	---	--	---	--

## **Bijlage 2: Codeerschema systematische review implicaties van teamteaching**

### **A verschijningsvorm van teamteaching**

- A1 observatiemodel
- A2 coachingsmodel
- A3 ondersteuningsmodel
- A4 sequentieel model
- A5 parallel model
- A6 hoekenwerk model
- A7 interactief model

### **B Implicaties van teamteaching voor leerlingen**

### **C Implicaties van teamteaching voor leraren**

### **D Implicaties van teamteaching voor de school als organisatie**

### **E Randvoorwaarden**

*Persoonlijke en relationele randvoorwaarden leerkrachtniveau*

- E1 Goede match
- E2 Relatie van openheid, vertrouwen, respect en gelijkwaardigheid
- E3 Individuele vaardigheden en kenmerken

*Randvoorwaarden in de professionele samenwerking leerkrachtniveau*

- E4 Voortdurend en effectief communiceren en reflecteren over:
  - E4.1 Visie op (inclusief) onderwijs, leren, leerlingen met een beperking, teamteaching
  - E4.2 Wie welke rol en verantwoordelijkheden opneemt
  - E4.3 Lespraktijk, ...
- E5 Het effectief delen van verantwoordelijkheden

*Beleidsmatige en organisatorische randvoorwaarden organisatieniveau*

- E6 Administrative support
- E7 Tijd om te overleggen, plannen
- E8 Continuïteit in de samenwerking
- E9 Professionalisering en ondersteuning
- E10 Vrije keuze tot teamteaching
- E11 Vertrouwen en autonomie
- E12 Infrastructuur
- E13 Leerlingen – klassensamenstelling – klasgrootte

### **F Beweegredenen**

- F1 Om leerlingen (al dan niet met specifieke onderwijsbehoeften) beter te kunnen ondersteunen
- F2 Om de overgang van de lerarenopleiding naar de klaspraktijk te verbeteren leerkrachtniveau
- F3 Om extra leerkansen te bieden aan de (student)leraar (professionalisering) leerkrachtniveau
- F4 Om de expertise van leerkrachten te combineren en elkaar te versterken leerkrachtniveau
- F5 Om meer samenwerking en minder isolatie onder leerkrachten te realiseren leerkrachtniveau
- F6 Om een curriculumhervorming of geïntegreerd curriculum te ondersteunen  
organisatieniveau
- F7 Om zieke of afwezige leerkrachten vlotter te kunnen vervangen organisatieniveau
- F8 Om het lesgeven in grote klasgroepen haalbaar of werkbaar te maken organisatieniveau
- F9 Om leerkrachten zonder mandaat godsdienst in dienst te kunnen nemen organisatieniveau
- F10 Om minder stageplaatsen en mentoren te moeten zoeken