

Nieuwe methodiek

Doelgericht teamteachen met hulp van een beslisboom: een methodiek om door de bomen het bos te blijven zien

Mieke Meirsschaut, Julie D'Haeyer, Nele De Witte, Bénédicte Vanblaere en Iris Willems (ESTAFETT)

Samenvatting

Samen sterker voor de klas. Kan teamteaching de job van leerkracht aantrekkelijker maken en het tekort aan leerkrachten keren? Teamteaching klinkt als een veelbelovend onderwijsmodel. Tenminste, indien doelgericht toegepast en onder de juiste randvoorwaarden georganiseerd. In het onderzoeksproject 'ESTAFETT' willen we effecten van teamteaching voor leerlingen en leerkrachten onderzoeken en onderbouwen. Teamteaching houdt in dat twee of meer onderwijsprofessionals samen een les(senreeks) voorbereiden, uitvoeren en evalueren. Er zijn verschillende verschijningsvormen die kunnen worden geordend onder zeven teamteachmodellen. De keuze voor een specifiek model blijkt niet eenvoudig en hangt af van de vooropgestelde lesdoelen en de vastgestelde noden van leerlingen en leerkrachten. Het ESTAFETT-team ontwikkelde daarom een beslisboom voor teamteachmodellen. Dit gebeurde via een iteratief ontwerpproces en op basis van verschillende ontwerpprincipes. Deze beslisboom is bedoeld om gesprekken en reflectie over de lespraktijk tussen de teamteachers te bevorderen. Uit evaluatie onder 55 leerkrachten uit zowel kleuter-, lager (primair) als secundair (voortgezet) onderwijs blijkt dat de beslisboom houvast biedt aan startende teamteachers om hun lespraktijk doelgericht vorm te geven. Ook is het een geschikte methodiek om student-leerkrachten te laten kennismaken met teamteaching en ermee te experimenteren. Door gerichte keuze voor en toepassing van teamteachmodellen geldt: de mix is de max. Zo kan doelgerichte teamteaching bijdragen aan de versterking van leerlingen en leerkrachten, en effectief een hefboom zijn voor kwaliteitsvol onderwijs.

Teamteaching als hefboom

Het onderwijs in Vlaanderen en Nederland kampt met een aantal stevige uitdagingen: de onderwijskwaliteit die onder druk staat, een grote leerlingendiversiteit en hoge nood aan gepaste begeleiding voor elke leerling, en dat in tijden van een ernstig leerkrachtentekort en rode cijfers op het vlak van stress en welbevinden bij leerkrachten (Onderwijsraad, 2022; Onderwijsinspectie, 2023). Teamteaching zou een mogelijke oplossing kunnen bieden, namelijk als hefboom voor deze actuele uitdagingen. Teamteaching is een onderwijsmodel waarbij twee of meer onderwijsprofessionals samenwerken

en gedeelde verantwoordelijkheid dragen voor het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van een les of lessenreeks (Baeten & Simons, 2014; Meirsschaut & Ruys, 2018a).

Scholen en leerkrachten blijken om velerlei redenen te kiezen voor teamteaching, gelinkt aan bovengenoemde uitdagingen (Meirsschaut & Ruys, 2017; Tack et al., 2023). De meest genoemde beweegreden heeft te maken met de leerlingen. Leerkrachten starten namelijk met teamteaching om leerlingen beter te ondersteunen en in te spelen op de diversiteit in de klas. Meer handen en ogen in één klasgroep kunnen het lesgeven aan een diverse leerlingenpopulatie haalbaarder en kwaliteitsvoller maken (Cook & McDuffie-Landrum, 2020). Ten tweede zijn er beweegredenen op leerkrachtniveau en op schoolniveau. Er wordt dan voor teamteaching gekozen omwille van de kansen tot effectieve samenwerking, expertisedeling, ondersteuning en het samen leren met het oog op competentieontwikkeling en duurzame professionalisering (Walsh, 2020). Ook het haalbaar of werkbaar maken van lesgeven aan grote groepen wordt vaak genoemd. Onderzoek toont bijvoorbeeld aan dat samen verantwoordelijk zijn voor een groep leerlingen het welbevinden van leerkrachten verhoogt, alsook hun isolement en kans op uitval vermindert (Ostovar-Nameghi & Sheikahmadi, 2016). Als starter kunnen meegroeien met een meer ervaren leerkracht kan de praktijkschok voor beginnende leerkrachten ondervangen, wat de job van leerkracht ook aantrekkelijker kan maken (Baeten & Simons, 2016). Er zijn dus veel redenen om te teamteachen.

In het licht van het leerkrachtentekort springen in de eerste plaats de beweegredenen op leerkracht- en schoolniveau in het oog. Onderzoek naar de school als aantrekkelijke werkplek toont immers aan dat collegialiteit, zich gesteund voelen door het team, een constructieve samenwerking en het creëren van een professionele leergemeenschap stimulerende factoren zijn voor het welbevinden van leerkrachten en dus het 'blijven' van leerkrachten (Thomas et al., 2020; Vekeman et al., 2020). Indien de job van leerkracht dankzij het samenwerken in teamteaching ook haalbaarder, aangenamer en leerrijker kan worden voor de leerkrachten zelf, dan kan een hoge uitstroom van onderwijspersoneel mogelijk vermeden worden. Op termijn kan dit de job ook aantrekkelijker maken voor nieuwe, instromende leerkrachten.

Aanvullend toont onderzoek (Sassenus et al., 2018) aan dat de toename van de diversiteit in leerlingennoden één van de grootste uitdagingen vormt voor de leerkracht van de 21e eeuw. Het is niet verwonderlijk dat het beter kunnen inspelen op die diversiteit de meest genoemde beweegreden voor teamteaching is (Meirsschaut & Ruys, 2018a). Het hefboommechanisme van teamteaching blijkt dus zowel op leerling- als op leerkrachtniveau van belang te zijn.

Om teamteaching als hefboom voor kwaliteitsvol onderwijs te laten werken, is het in eerste instantie belangrijk onderbouwde inzichten over dit onderwijsmodel op te doen. Het team van ESTAFETT, gefinancierd door het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek in Vlaanderen, onderzoekt daarom effecten van teamteaching op leerlingen én leerkrachten en ontwikkelt evidence-based professionalisering en praktijkgerichte instrumenten. In één van onze studies, namelijk naar effectieve professionalisering in teamteaching, werd vastgesteld dat teamteachers nood hebben aan houvast om doordachte keuzes te maken in de organisatie van de lespraktijk, passend bij de context en hun beweegredenen voor teamteaching. Met een beslisboom willen we middels voorliggend artikel leerkrachten houvast bieden om doelgericht vorm te geven aan teamteaching.

Teamteaching kent veel verschillende vormen

Sinds geruime tijd duiken er zowel in de literatuur als in het onderwijs verschillende beschrijvingen op van vormen van samenwerkend lesgeven tussen leerkrachten. Aan deze praktijken worden namen gegeven, zoals 'teamteaching', maar ook 'collaborative teaching', 'teaming' en 'co-teaching'. In dit artikel wordt 'teamteaching' als een overkoepelende term gebruikt en 'co-teaching' als een specifieke vorm, waarbij een leerkracht samenwerkt met iemand met specifieke expertise over de begeleiding van leerlingen met extra onderwijsnoden, zoals een collega uit het buitengewoon/speciaal onderwijs of een zorgcoördinator (Meirsschaut & Ruys, 2017).

Teamteaching kent niet alleen verschillende benamingen maar kan er in de praktijk ook erg verschillend uitzien. Denk bijvoorbeeld aan twee parallelcollega's die hun klasgroepen samenvoegen om samen aan binnenklasdifferentiatie te doen; een zorgleerkracht die meedraait in de klas om gericht een aantal leerlingen te ondersteunen; een student-leerkracht die de klas leert organiseren door met zijn mentor samen les te geven; of twee lerarenopleiders die vanuit een complementaire expertise samen studenten begeleiden. Het aantal teamteachers, de klasgrootte, de onderwijsnoden van de leerlingen en de beschikbare infrastructuur bepalen onder andere mee hoe teamteaching vorm krijgt.

In de literatuur worden zeven teamteachmodellen onderscheiden; het (a) observatiemodel, (b) coachingsmodel, (c) ondersteuningsmodel, (d) sequentieel model, (e) parallel model, (f) hoekenwerk-model en (g) interactief model (Baeten & Simons, 2014; Meirsschaut & Ruys, 2017). Een gemene deler tussen deze zeven modellen is dat teamteachers in elk model samenwerken tijdens drie fasen: in het voorbereiden, het uitvoeren en het evalueren van de les(senreeks) (Veteska et al., 2022).

In Figuur 1 wordt elk teamteachmodel kort uitgelegd. We spreken hier van 'leerkrachten' en 'leerlingen'. De modellen zijn uiteraard ook van toepassing op het hoger onderwijs. De begrippen kunnen dus gerust vervangen worden door docenten, studenten of cursisten.

Het observatiemodel

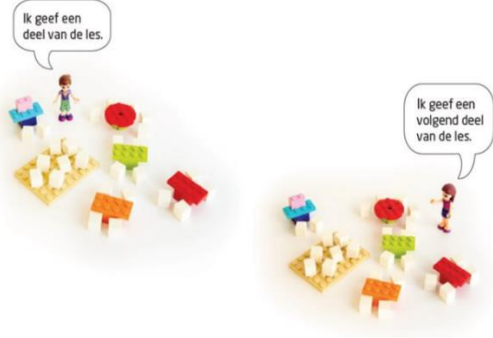
- Eén leerkracht geeft les, de andere leerkracht observeert doelgericht de leerlingen.
- Ze bespreken vooraf de focus van observatie (bijvoorbeeld betrokkenheid, leerdoel of gedrag, ... bij specifieke leerlingen).
- Achteraf evalueren de leerkrachten hun lespraktijk in functie van de vooropgestelde focus.

Het coachingsmodel

- Een leerkracht geeft les en draagt de verantwoordelijkheid over het klasgebeuren en de leerlingen. De andere leerkracht ondersteunt of coacht de collega vanuit een professionele leervraag (bijvoorbeeld door te observeren, een stukje les over te nemen, ...).
- Ze bespreken vooraf de vraag of focus van de coaching.
- Achteraf evalueren de leerkrachten hun lespraktijk in functie van de vooropgestelde focus.

Het ondersteuningsmodel

- Eén leerkracht is verantwoordelijk voor de leerlingengroep en geeft de klassikale instructie. De tweede leerkracht gaat rond in de klas om leerlingen doelgericht te ondersteunen.
- De leerkrachten bespreken vooraf welke leerling(en) welke extra ondersteuning nodig heeft/hebben.
- Achteraf evalueren de leerkrachten hun lespraktijk in functie van de vooropgestelde ondersteuning.

Het parallel model 	• De leerkrachten geven tegelijk en parallel les aan een (deel)groep leerlingen. • Ze bespreken vooraf welke verschillende groepen leerlingen er zijn en welke begeleiding elke (deel)groep nodig heeft (bijvoorbeeld dezelfde les met een andere werkwijze of moeilijkheidsgraad; andere doelen bij eenzelfde instructie; ...) • Achteraf evalueren de leerkrachten hun lespraktijk in functie van de vooropgestelde werkwijze.
Het sequentieel model 	• De leerkrachten nemen elk vanuit hun expertise de verantwoordelijkheid over een deel van de les. De leerlingen schuiven door van de ene naar de andere leerkracht of de leerkrachten wisselen elkaar af. • De leerkrachten bespreken vooraf de verdeling van inhoud en of instructieactiviteiten. • Achteraf evalueren de leerkrachten hun lespraktijk in functie van de vooropgestelde werkwijze.

Het hoekenwerkmodel	• De leerlingen worden in groepen onderverdeeld over verschillende hoeken. Sommige groepjes zijn zelfstandig aan het werk; andere groepjes krijgen (intensievere) begeleiding door de leerkrachten. Na een afgesproken tijd schuiven de groepjes door. • De leerkrachten bespreken vooraf welke hoeken welke instructie en begeleiding vereisen. • Achteraf evalueren de leerkrachten hun lespraktijk in functie van de vooropgestelde werkwijze.
Het interactief model	• Twee of meerdere leerkrachten staan samen voor een groep leerlingen en geven interactief instructie of begeleiden samen een activiteit. • Ze bespreken vooraf hoe ze elkaar afwisselen en aanvullen. • Achteraf evalueren de leerkrachten hun lespraktijk in functie van de vooropgestelde werkwijze.

Figuur 1 Zeven teamteachmodellen: afbeelding (overgenomen uit Meirsschaut & Ruys, 2018b) en toelichting

Doelgericht inzetten van teamteaching: ontwikkeling van een beslisboom

De diverse verschijningsvormen maken van teamteaching een erg rijke strategie, die flexibel inzetbaar is in verschillende lespraktijken en aanpasbaar is aan een specifieke context. Toch is er ook een keerzijde. Doelgericht teamteachen vereist dat leerkrachten een doordachte keuze maken over hoe ze de teamteaching vorm zullen geven, maar door de veelheid aan modellen zien teamteachers soms door de bomen het bos niet meer.

In het traject 'Start met teamteaching' van ESTAFETT werden 55 leerkrachten uit kleuter-, lager (of primair) en secundair (of voortgezet) onderwijs gedurende het schooljaar 2022-2023 begeleid om teamteaching toe te passen in hun klaspraktijk. Het teamteachen was voor de meeste deelnemers nieuw. Van alle

trajectdoelen gingen er twee specifiek over de modellen, namelijk 'de deelnemers hebben inzicht in de variatie aan teamteachmodellen' en 'de deelnemers kunnen naargelang de situatie (doelen, opzet, klassituatie, leerlingen) een geschikt teamteachingsmodel kiezen en inzetten'. Er werd in het traject dus ook expliciet ingezet op het leren kennen en toepassen van de modellen. Verschillende startende teamteachers in dit traject gaven hierbij aan dat de zeven modellen inspireren om de eigen teamteachingspraktijk concreet vorm te geven. Toch leek een overzicht van de modellen zoals in Figuur 1 vaak niet voldoende. Zo vroegen de deelnemers meermaals naar praktijkvoorbeelden van de modellen en ondersteuning bij het kiezen van het 'juiste' model.

Ook eerder onderzoek (Cook & McDuffie-Landrum, 2020; Scruggs et al., 2007) toont aan dat leerkrachten vaak teruggrijpen naar eenzelfde model of rol, waardoor de voordelen van teamteaching niet altijd ten volle tot hun recht komen. Het is namelijk belangrijk zichzelf niet vast te zetten in een bepaald model, maar net verschillende mogelijkheden uit te proberen en aan te voelen wat het beste werkt in bepaalde situaties (Haeck et al., 2013).

Vanuit deze vaststellingen is de teamteachingsbeslisboom ontwikkeld, met als doel: teamteachers ondersteunen in het doelgericht kiezen van een model. Het ESTAFETT-team bouwde hiervoor verder op het stappenplan van Cook en McDuffie-Landrum (2020), ontwikkeld in de context van co-teaching, namelijk voor de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsnoden. Het oorspronkelijke stappenplan omvat vijf stappen om co-teachers te ondersteunen bij het kiezen van een geschikt model. Cook et al. (2020, 2021) rapporteren verschillende positieve gevolgen. Zo zijn teamteachers dankzij het stappenplan bewuster van de doelen van teamteaching, elkaars rollen en expertise en de specifieke klascontext. Daarnaast zorgt het voor meer afwisselend gebruik van de verschillende modellen. Bovendien geeft het stappenplan teamteachers een gemeenschappelijke taal en moedigt het aan tot gesprek.

Naast dit vijf-stappenplan is de teamteachingsbeslisboom ook gebaseerd op de zeven teamteachmodellen (Baeten & Simons, 2014; Meirsschaut & Ruys, 2017), elk met een modelnaam en omschrijving die herkenbaar zijn voor alle onderwijsniveaus. Door het stappenplan van Cook en McDuffie-Landrum (2020) te combineren met de zeven modellen werd een verrijkte beslisboom voor het doelgericht inzetten van teamteaching gecreëerd. Het onderzoek van Cook en McDuffie-Landrum gaat enkel over co-teaching bij leerlingen met specifieke

onderwijsbehoeften. Vanuit die focus bevat hun stappenplan vijf teamteachmodellen gericht op de noden van leerlingen. In de vertaling en doorontwikkeling van de ESTAFETT-beslisboom gaat ook aandacht naar de noden van de leerkracht. Naast 'teamteaching om de leerlingen meer te kunnen bijleren' voorziet de beslisboom namelijk ook een focus op 'teamteachen zodat collega's kunnen leren van elkaar'. In dat opzicht werden het coachings- en sequentieel model toegevoegd aan de beslisboom.

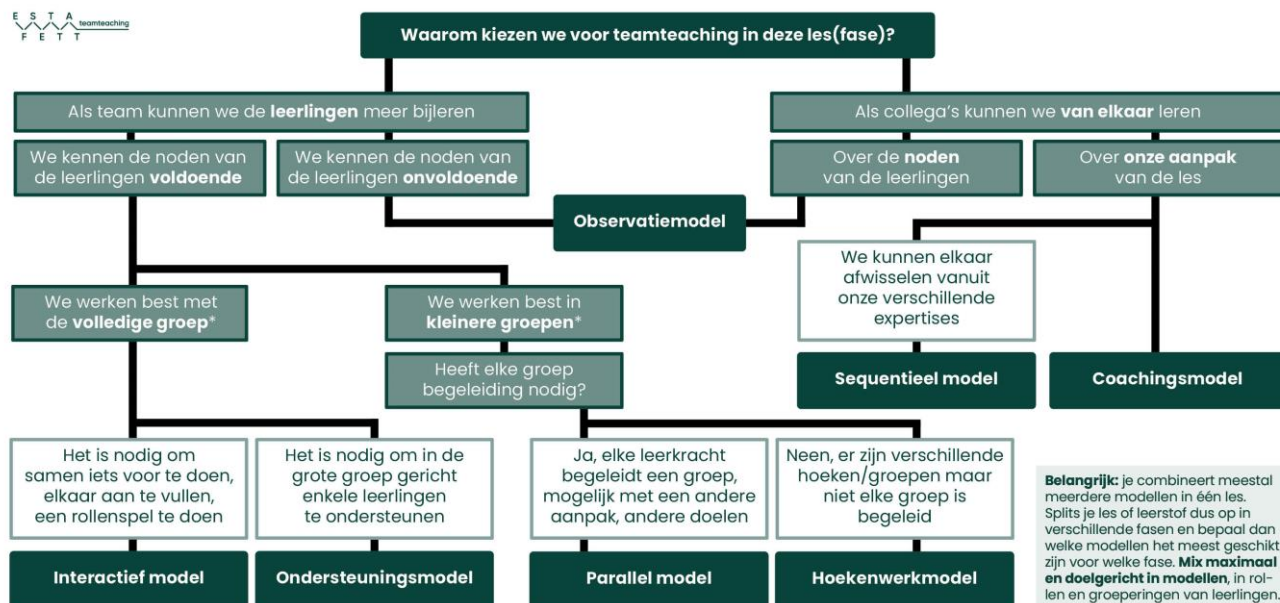
Bovendien werd centraal in de beslisboom een extra model geplaatst, namelijk het observatiemodel. Het observatiemodel is bedoeld om de noden van de leerlingen te leren kennen en het biedt teamteachers tegelijkertijd een kans om te leren van elkaars observaties. Behalve het toevoegen van enkele modellen benadrukt deze beslisboom ook dat teamteaching samenwerking in drie fasen betekent. Om het samen voorbereiden, uitvoeren en evalueren te ondersteunen, werden extra instructies toegevoegd, bijvoorbeeld over het vooraf bepalen van lesdoelen en noden en het achteraf evalueren in welke mate die bereikt zijn.

Samengevat zijn volgende principes leidend geweest in het ontwikkelingsproces: de beslisboom...

1. ...is inspirerend voor de teamteachingspraktijk.
2. ...stuurt aan op een doelgericht gebruik van teamteachmodellen, passend bij de lesdoelen.
3. ...heeft oog voor zowel de noden van leerlingen als van leerkrachten.
4. ...stimuleert de samenwerking tussen leerkrachten in drie fasen, namelijk voor, tijdens en na een les.
5. ...zet aan tot samen (dezelfde taal) spreken en reflecteren over de lespraktijk en de samenwerking.
6. ...is herkenbaar voor de Vlaamse onderwijscontext en geschikt voor kleuter-, lager (of primair) en secundair (of voortgezet) onderwijs.

In de doorontwikkeling van de beslisboom waren drie prototypes met telkens een feedbackronde door de begeleiders van het 'Start met teamteaching'-traject nodig. Het derde prototype werd voorgelegd aan een externe expert in teamteaching en op basis daarvan gefinaliseerd. De beslisboom versie 3.0 werd vervolgens uitgetest door de 55 leerkrachten in het professionaliseringstraject. Op basis van hun ervaringen en feedback werd het prototype bijgestuurd en

gefinaliseerd tot de huidige versie, die bestaat uit een stroomdiagram (cf. Figuur 2) en aanvullende instructies.



Figuur 2 De beslisboom voor de teamteachmodellen

De beslisboom: hoe te gebruiken

Vanuit ESTAFETT wordt geadviseerd om tijdens de voorbereidingsfase van een les de teamteachingsbeslisboom bij de hand te nemen en de structuur ervan te volgen. De voorbereiding start alvast doelgericht met de volgende opdracht voor het teamteachersteam: "Bepaal eerst welk(e) doel(en) jullie voor ogen hebben met deze les en wat (bepaalde) leerlingen en jullie als teamteachers nodig hebben om die doelen te bereiken." Pas nadat de doelen en noden besproken en geformuleerd zijn, kunnen de teamteachers de beslisboom doorlopen. Om het keuzeproces op gang te zetten, start de beslisboom met de vraag: "Waarom kiezen we voor teamteaching in deze les(fase)?" Omdat we de leerlingen zo meer kunnen bijleren of omdat we als collega's van elkaar kunnen leren? In realiteit kunnen beide sporen uiteraard samengaan. Naargelang het antwoord op deze vraag, volgen de teamteachers de linker- of rechterkant van de beslisboom naar enkele vervolgvragen.

Wanneer de focus het sterkst op de leerlingen ligt, is het belangrijk na te gaan of de noden van de leerlingen voldoende gekend zijn. Indien dat niet zo is, dan is het observatiemodel het meest geschikte model om daar beter zicht op te

krijgen. Wanneer de noden van de leerlingen in kaart gebracht zijn, beslissen de teamteachers vervolgens over de ideale groeps grootte, namelijk in één grote groep of in verschillende kleinere groepen. De richtlijnen hierover worden onder de beslisboom beschreven en geven aan dat er bijvoorbeeld best met de volledige groep samengewerkt wordt bij nieuwe leerstof of om de groepsbinding te versterken, met behulp van het interactief of ondersteuningsmodel. Voor het werken in kleinere groepen zijn het hoekenwerk- of parallelmodel het meest aangewezen, zeker wanneer er veel verschillende differentiatieniveaus zijn, er met een aangepaste werkwijze wordt gewerkt, er verschillende leerdoelen geïmplementeerd worden, of er andere werktempo's per groep zijn. Daarnaast is in kleinere groepen werken zinvol wanneer er veel interactie tussen leerkracht en leerling vereist is (bijvoorbeeld bij het oefenen van een nieuwe vaardigheid). Wanneer de focus eerder op het professioneel leren van collega's ligt, dan is de hoofdvraag of de teamteachers vooral willen leren van elkaar over de noden van de leerlingen of over de lesaanpak. Zo kan het erg leerrijk zijn om afwisselend enkele leerlingen gericht te observeren en die observaties samen te bespreken (cf. het observatiemodel). Leren van elkaar kan ook door elk vanuit een specifieke expertise een stuk van een les op zich te nemen (cf. het sequentieel model) of door elkaar te coachen vanuit een specifieke vraag (cf. het coachingsmodel).

Na de les, bij het evalueren van een les of lessenreeks, dient de beslisboom als reflectietool. Via de hulpvragen evalueert het team hoe geschikt het gekozen model was, voor de vooropgestelde lesdoelen en de vastgestelde noden, en stuurt het bij.

Een praktijkvoorbeeld: Om de weekplanning te maken, gebruiken leerkrachten I. en E. de beslisboom. Voor het dagelijkse onthaal kiezen ze voor het parallel model met variabele groepsindeling. Dat biedt voldoende spreek- en interactiekansen voor alle leerlingen. Omdat I. heel tevreden is over haar aanpak bij een godsdienstactiviteit, kiezen ze hier voor het coachingsmodel, waarbij I. de godsdienstles geeft aan de hele klasgroep en E. observeert om eruit te leren. Daarnaast plannen ze verschillende momenten in volgens het hoekenwerkmodel. Er zijn enkele hoeken waar leerlingen zelfstandig aan het werk kunnen, aangevuld met activiteiten die begeleid worden door de leerkrachten. Door de beslisboom beslissen ze hun gebruikelijke rolverdeling anders aan te pakken: één van hen neemt bij het bredere klasgebeuren de ondersteunende rol in (namelijk om te kunnen meedoen met leerlingen of om ruzies

snel aan te pakken) of de observerende rol (bijvoorbeeld observatie van bepaalde vaardigheden bij leerlingen die zelfstandig in een hoek werken), terwijl de andere leerkracht een klein groepje leerlingen begeleidt. Voor een activiteit over rijmen kiezen ze om de groep in homogene groepen op te splitsen (parallel model) om op niveau te kunnen oefenen volgens het beheersingsniveau van de leerlingen.

Evaluatie van de beslisboom: eerste resultaten

Om het professionaliseringstraject 'Start met teamteaching' te evalueren werd in 2023 een bevraging met behulp van het 'Effectmeting voor Doelgerichte Begeleidingsinterventie'-instrument uitgezet (Struyf et al., 2022). De focus van deze bevraging bij de 55 leerkrachten op het einde van het traject lag op het volledige traject, maar uit de resultaten konden ook specifieke evaluatiegegevens over de beslisboom gehaald worden. Voor de analyse baseerden we ons op twee items, namelijk: "Geef een voorbeeld van hoe je anders bent gaan werken als gevolg van dit traject." en "Wat is voor jou een duidelijke sterkte van het traject?".

De resultaten tonen dat de teamteachmodellen inspirerend kunnen zijn voor wie start met teamteachen en dat de beslisboom helpt om hierbij doelgerichte keuzes te maken (cf. ontwerpprincipes 1 en 2). Zo blijkt dat de beslisboom als instrument gewaardeerd wordt, alsook taal én richting geeft aan de teamteachingspraktijk. *"Die beslisboom heeft gewerkt! We hebben die gebruikt voor onze les. Die vinden we echt goed."*

"De boom van de modellen was zeer nuttig."

"De taal die we gebruiken om over onze werking te praten is anders. We hebben nu meer een gedeelde taal, bijvoorbeeld over de teamteachmodellen."

De beslisboom zet teamteachers aan tot bewust samen nadenken en spreken over hun lespraktijk (cf. ontwerpprincipes 5). De beslisboom geeft ook houvast om te evalueren en bij te sturen, wat erg belangrijk is voor kwaliteitsvol onderwijs. Zaken die deelnemers waarderen zijn: *"nieuwe modellen leren kennen en ervaringen uitwisselen", "het samen overleggen over bepaalde methodieken", "mijn collega en ik denken bewuster na over onze lessen", "meer beredeneerd nadenken over groepsverdeling en over methodieken die we gebruiken in plaats van 'met de natte vinger' te doen wat goed voelt."*

Aanvullend werd op verschillende momenten in het traject feedback verzameld via korte online bevestigingen. Zo gaven 42 van de 55 deelnemers feedback na sessie 1 van het 'Start met teamteaching'-traject, de sessie waarin onder andere de beslisboom werd toegelicht. Uit de antwoorden op de vraag welke drie zaken ze uit de sessie meenamen naar hun praktijk, blijkt dat de beslisboom veel deelnemers geïnspireerd had (cf. ontwerpprincipe 1). In 31 van de 42 antwoorden werd namelijk de beslisboom zelf vermeld en/of een take home message over de modellen, zoals het belang van bewust te kiezen voor een bepaald model.

Bij de toelichting van de modellen en de beslisboom stelden de begeleiders vast dat leerkrachten uit verschillende onderwijsniveaus zich voldoende konden herkennen in de gebruikte termen en omschrijvingen (cf. ontwerpprincipe 6). Naast positieve feedback komt bij enkele respondenten nog steeds de vraag naar meer informatie en voorbeelden van de modellen. Een deelnemer geeft aan nog meer persoonlijke begeleiding en evaluatie van de lessen nodig te hebben. Een hypothese die verder onderzoek vraagt, is dat dit zou kunnen wijzen op het belang van een combinatie van de beslisboom met begeleiding en coaching op de klasvloer voor een succesvolle toepassing van teamteaching bij startende teamteachers.

Uit de huidige gegevens konden nog geen data gehaald worden met betrekking tot het al dan niet oog hebben voor leerling- én leerkrachtnoden (cf. ontwerpprincipe 3) en de stimulerende werking op het samenwerken voor, tijdens én na de lessen (cf. ontwerpprincipe 4). Het zal dus belangrijk zijn om de bruikbaarheid van de beslisboom verder te monitoren, in het bijzonder van deze twee ontwerpprincipes.

Randvoorwaarden voor succesvolle teamteaching: meer dan alleen een beslisboom?

De beslisboom vormt slechts een hulpmiddel en vraagt om een professionele en doordachte aanpak. Succesvolle teamteaching kent verschillende randvoorwaarden (Meirsschaut & Ruys, 2018a,b). De beslisboom bijgevolg ook. Indien aan deze randvoorwaarden (nog) niet voldaan is, is de kans op doelgerichte teamteaching klein. Naast het gebruiken van de beslisboom is het inzetten op randvoorwaarden van teamteaching dus minstens even belangrijk. Hieronder worden vier randvoorwaarden uitgelicht.

Kiezen voor teamteaching vraagt ten eerste om een visie (onder andere Fluijt et al., 2016). Door samen te bespreken waarom men kiest voor teamteaching en wat men er wil mee bereiken, geven teamteachers ook richting aan hun lespraktijk. Kiest een team voor teamteaching om de grote diversiteit bij de leerlingen beter te kunnen bedienen of om startende leerkrachten op een fijne manier te laten groeien in hun professionaliteit? Het is belangrijk om die visie uit te spreken, want ze zal ook de keuzes in de beslisboom mee bepalen.

Ten tweede is het nodig om structurele overlegtijd te voorzien om lessen samen voor te bereiden en achteraf te evalueren (onder andere Baeten & Simons, 2016). De eerste lesvoorbereidingen met de beslisboom vragen veel overlegtijd. De ervaring leert echter dat zo'n grondige voorbereiding zijn vruchten afwerpt voor de volgende lessen. Bepaalde combinaties van modellen, groepsverdelingen en werkvormen kan je dan efficiënt kopiëren naar andere lessen. Als derde randvoorwaarde is het ook nodig om na te denken over hoe de beschikbare infrastructuur zo goed mogelijk kan ingezet worden (onder andere Haeck & Van den Brande, 2012). Welke (buiten)ruimte in de buurt van het klaslokaal kan bijvoorbeeld gebruikt worden voor instructie, een stille hoek of differentiatie bij het parallel of hoekenwerkmodel? In welke ruimte kunnen we bijvoorbeeld tijdens de inleiding van een nieuwe les met de volledige groep werken (cf. interactief model of ondersteuningsmodel)? Tot slot is de professionele klik tussen teamteachers een belangrijke randvoorwaarde om succesvol samen te werken, maar ook om doelbewust, vanuit een gezamenlijke visie, de lespraktijk vorm te geven (onder andere Scruggs et al., 2007). Het gaat erom dat leerkrachten bereid zijn samen te werken, elkaar complementair te versterken, van elkaar te leren en samen verantwoordelijkheid te dragen voor 'kwaliteitsvol onderwijs aan elke leerling'.

De beslisboom, van lerarenopleiding tot klaspraktijk

De beslisboom biedt ook kansen voor een toepassing in de opleiding van aanstaande leerkrachten. Om het inzicht in doelbewust lesgeven te vergroten, kunnen de geselecteerde modellen in een uitgewerkte teamteachingsles samen met studenten geanalyseerd worden, vertrekkend vanuit lesdoelen en vastgestelde leerlingennoden. In een volgende fase kunnen studenten de beslisboom gebruiken om zelf per twee een teamteachingsles uit te werken op maat van een groep leerlingen uit hun stagepraktijk en afgestemd op hun noden als beginnend leerkracht. Ook in de begeleiding biedt de beslisboom een houvast aan begeleiders, mentoren en studenten voor feedback. Samen

reflecteren over gekozen modellen, groepsverdelingen van leerlingen of rolverdelingen onder teamteachers maakt leerrijke gesprekken mogelijk.

Niet alleen leerkrachten die willen starten met teamteaching, maar ook ervaren teamteachers worden door de beslisboom uitgedaagd om nieuwe dingen uit te proberen. Zo kan een andere groepsverdeling, rol of model de effectiviteit van een les positief beïnvloeden. Het is hierbij erg belangrijk om te weten dat elk model zijn meerwaarde heeft, indien doelgericht toegepast. In een reële lescontext maken teamteachers bij voorkeur een doelgerichte mix van verschillende modellen, leerlingengroepen en leerkrachtenrollen (bijvoorbeeld ondersteuner, coach, instructiegever).

Want: de mix is de max. Zo kan doelgerichte teamteaching leerlingen en leerkrachten versterken en effectief een hefboom zijn voor kwaliteitsvol onderwijs.

Wil jij ook aan de slag met de beslisboom? Je kan de methodiek gratis downloaden op www.teamteaching-estafett.be. ESTAFETT wil met onderbouwde inzichten en materialen bijdragen aan sterke leerkrachten, sterk onderwijs en sterke leerlingen. Leerkrachten die elkaar - zoals in een estafette - aflossen, ondersteunen en versterken, om als team samen het verschil te maken. Voor elkaar. En voor alle leerlingen.

We willen graag het volledige ESTAFETT-team bedanken voor de expertise, gedrevenheid en bijdragen aan dit praktijkvoorbeeld. Een extra woord van dank gaat uit naar de leerkrachten en scholen die samen met ons geëxperimenteerd en geleerd hebben in het professionaliseringstraject 'Start met teamteaching'.

Auteurs

dr. Mieke Meirsschaut is lerarenopleider, onderzoeker en coördinator valorisatie in ESTAFETT.

mieke.meirsschaut@arteveldehs.be

Julie D'Haeyer is lerarenopleider, onderzoeker en medewerker valorisatie in ESTAFETT.

julie.dhaeyer@arteveldehs.be

Nele De Witte is onderzoeker en medewerker valorisatie in ESTAFETT.

nele.dewitte@ap.be

dr. Bénédicte Vanblaere is lerarenopleider, onderzoeker, coördinator onderzoek en medewerker valorisatie in ESTAFETT.

benedicte.vanblaere@arteveldehs.be

Iris Willems is lerarenopleider, onderzoeker en medewerker valorisatie in ESTAFETT.

iris.willems@ap.be en iris.willems@uantwerpen.be

Referenties

Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.

Baeten, M., & Simons, M. (2016). Innovative field experiences in teacher education: student-teachers and mentors as partners in teaching. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28, 38-51.

Cook, S.C., Collins, L.W., Madigan, J. Landrum, K.M., & Cook, L. (2021). Coaching co-teachers. Increasing specialized instruction in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 54(2), 134-145.

Cook, S.C., & McDuffie-Landrum, K. (2020). Integrating effective practices into co-teaching: increasing outcomes for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 55(4), 221-229.

Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Educational Needs*, 1-16.

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 team teaching? *School en Visie*, 5, 20-23.

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

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

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018b). *Teamteaching: samen onderweg. Een leidraad voor de praktijk*. Arteveldehogeschool Gent.

<https://www.arteveldehogeschool.be/nl/onderzoek/projecten/teamteaching-samen-onderweg>

Onderwijsinspectie (2023). *Onderwijsspiegel. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Vlaamse Overheid.

Onderwijsraad (2022). *Werkprogramma 2023*. Den Haag.

Ostovar-Nameghi, S., & Sheikhahmadi, M. (2016). From teacher isolation to teacher collaboration: theoretical perspectives and empirical findings. *English Language Teaching*, 9, 197.

Sassenus, S., Boderé, A., Van Gasse, R. & Van Petegem, P. (2018). *De leraar van de 21ste eeuw: uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasyntesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392-416.

Struyf, E., Verschueren, K., & Van Mieghem, A. (2022). *Begeleiding van leraren(teams): ontwikkeling van een model en instrumentarium om effectiviteit in kaart te brengen (OBPWO21.02). Onderzoeksrapport 2: De ontwikkeling van een instrument*. Universiteit Antwerpen/KULeuven.

Tack, H., Meirsschaut, M., D'Haeyer, J., Decuyper, A., De Weerd, D., Mariën, D., Vanblaere, B., Struyf, E., Vanderlinde, R., & Simons, M. (2023). *Team teaching in Vlaanderen: Hoe zit dat nu echt? Een state-of-the-art*. Paper gepresenteerd op ORD Conferentie (5-7 juli 2023), Amsterdam, Nederland.

Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106–132. <https://doi.org/10.1177/1741143218781064>

Vekeman, E., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). *Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief: Eindrapport*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Veteska, J., Kursch, M., Svobodova, Z., Tureckiova, M., & Paulovcakova, L. (2022). Longitudinal co-teaching projects: scoping review. In D. Ifenthaler, P. Isaías, & D. G. Sampson (Eds.), *Orchestration of learning environments in the digital world* (pp. 35-53). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90944-4_3

Walsh, T. (2020). Promoted widely but not valued: teachers' perceptions of team teaching as a form of professional development in post-primary schools in Ireland. *Professional Development in Education*, 48(4), 688-704.