

Effectief lesgeven in teamteaching: lerarenprofielen en implicaties voor de praktijk

Aron Decuyper¹, Bénédicte Vanblaere^{1,2}, Mathea Simons³ en Ruben Vanderlinde¹

¹Universiteit Gent | ²Artevelde Hogeschool | ³Universiteit Antwerpen

Samenvatting Dit onderzoek verkent het effectief lesgeefgedrag van leraren binnen teamteaching, een steeds populairder wordende praktijk in Vlaanderen. Door middel van een grootschalige vragenlijst bij 525 Vlaamse leraren die aan teamteaching doen, zijn twee profielen geïdentificeerd: leraren met gemiddeld en hoog zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag. Het onderzoek toont aan dat leraren in het tweede profiel met hoog zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag vaker samenwerken met meerdere collega's en meer ervaring hebben met teamteaching. Verder rapporteren zij een grotere gedeelde verantwoordelijkheid en samenwerking tijdens teamteaching. De resultaten benadrukken de noodzaak van gerichte ondersteuning voor leraren die zich minder effectief voelen, evenals het belang van samenwerking met meerdere collega's om de effectiviteit van teamteaching te verhogen. De implicaties, hypotheses en verklaringen voor de praktijk suggereren dat scholen professionele ontwikkelingsprogramma's implementeren die de vaardigheden in teamteaching versterken, en dat teamteaching als een effectieve onderwijsvorm verder bevorderd wordt. Dit onderzoek biedt waardevolle inzichten voor het verbeteren van onderwijspraktijken, met als doel kwalitatief onderwijs voor *alle* leerlingen te waarborgen.

Publicatiedatum

Online: 29 september 2025

Contactpersoon

Aron Decuyper, Aron.Decuyper@UGent.be

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Trefwoorden teamteaching, effectief lesgeven en samenwerking

1 Inleiding

Goed onderwijs voor *alle* leerlingen is belangrijk omdat het de basis vormt voor hun academische prestaties, persoonlijke ontwikkeling en toekomstig succes (Maulana et al., 2021; Muijs & Reynolds, 2018). Leraren spelen hierin een cruciale rol, aangezien ze een directe invloed kunnen hebben op de leerlingen (Scheerens, 2016). Hoewel student-, school- en systeemfactoren ook een rol spelen, lijken factoren die met de leraar samenhangen doorslaggevend te zijn (Muijs & Reynolds, 2018). Bovendien blijkt het lesgeefgedrag van leraren het belangrijkste onderdeel te zijn binnen die lerarenfactoren (Van de Grift, 2007). Het effectief lesgeefgedrag is het gedrag van de leraar dat een impact

heeft op schooluitkomsten van leerlingen (Van de Grift, 2007). Het is met andere woorden dat wat de leraar in de klas doet om het leren van de leerlingen te bevorderen. Door effectieve pedagogisch-didactische methoden toe te passen, kunnen leraren een motiverende leeromgeving creëren, leerlingen betrekken bij het leerproces en hen helpen om hun volledige leerpotentieel te benutten. Daarom is het essentieel dat leraren beschikken over de nodige kennis, vaardigheden en attitudes om effectief les te geven, zodat *alle* leerlingen de kans krijgen op goed onderwijs.

De laatste jaren is er internationaal, maar ook in Vlaanderen, een groeiende aandacht voor teamteaching (Decuyper et al., 2023c; Walsh, 2020). Teamteaching is een instructie-strategie waarbij twee of meer leraren samenwerken en daarbij samen verantwoordelijk zijn voor goed onderwijs aan *alle* leerlingen (Baeten & Simons, 2014; Meirsschaut & Ruys, 2017). Deze onderwijsvorm wordt zowel in de literatuur, in de praktijk, als door het beleid gezien als een vorm van lesgeven die veel voordelen met zich mee kan brengen (Walsh, 2020). Ondanks het groeiende gebruik van teamteaching (Rickard & Walsh, 2019), is er slechts beperkt onderzoek gedaan naar het lesgeven van leraren in de context van teamteaching (Forbes & Billet, 2012). Daarom is het belangrijk om een dieper inzicht te krijgen in het lesgeefgedrag van teamteachers. Het huidige onderzoek tracht deze lacune aan te pakken door middel van een grootschalig vragenlijstonderzoek over effectief lesgeefgedrag van leraren in de context van teamteaching. Het onderzoek is uitgevoerd bij 525 Vlaamse leraren die aan teamteaching doen. De hoofdvraag: *Welke profielen van teamteachers bestaan er op basis van hun zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag en op welke manier verschillen deze profielen van elkaar?*. Door gebruik te maken van een clusteranalyse worden de profielen geïdentificeerd en wordt hun relatie met lerarenkenmerken en de praktijk van teamteaching onderzocht.

Eerst wordt dieper ingegaan op de concepten effectief lesgeefgedrag en teamteaching. Nadien worden achtereenvolgens de gehanteerde methodologie en de belangrijkste resultaten gepresenteerd. Tot slot worden op basis van de resultaten enkele implicaties, hypothesen en verklaringen voor de praktijk geformuleerd. Deze praktijkgerichte reflecties zijn niet bedoeld als rechtstreekse oplossingen, maar eerder als aanknopingspunten die gericht zijn op het identificeren van kansen voor impact. De primaire doelgroep van dit onderzoek bestaat uit praktijkgericht onderzoekers en onderzoekende onderwijsprofessionals, waaronder ook leraren met een onderzoekende houding.

2 Theoretisch kader

2.1 Effectief lesgeefgedrag van leraren

Vijftig jaar aan onderzoek heeft consistent aangetoond dat het effectief lesgeefgedrag van leraren een belangrijke rol speelt bij de schooluitkomsten van leerlingen (Muijs & Reynolds, 2018; Van de Grift, 2007). Effectief lesgeefgedrag wordt daarin aanzien als een

complex en multidimensionaal concept. Het ICALT-raamwerk van Van de Grift (2007) biedt een kader om inzicht te krijgen in de dimensies en de kenmerken ervan.

Het ICALT-raamwerk definieert negen dimensies van effectief lesgeefgedrag die invloed hebben op de schooluitkomsten van leerlingen: (1) het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat, (2) het organiseren van efficiënt klassenmanagement, (3) het geven van duidelijke en gestructureerde instructie, (4) het geven van een intensieve en activerende les, (5) het aanleren van leerstrategieën, (6) het aanpassen van de les aan de onderwijsbehoeften, (7) het stellen van minimumdoelen, (8) het bieden van voldoende leer- en instructietijd en (9) het monitoren van het leerproces van leerlingen. Dit onderzoek zal meer specifiek verschillende lerarenprofielen onderzoeken op basis van deze negen dimensies (Van de Grift, 2014).

2.2 Teamteaching

Teamteaching staat voor de samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid van twee of meer leraren bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van een les of lessenreeks (Decuyper et al., 2024). Meestal zijn twee leraren betrokken, zoals twee (algemene) leraren of een (algemene) leraar en een zorgleraar, maar teamteaching kan worden uitgevoerd door verscheidene onderwijsprofessionals (Meirsschaut & Ruys, 2018). Verder kunnen ook de intensiteit en duur van de samenwerking verschillen, afhankelijk van de context. Dit kan uiteenlopen van een eenmalige samenwerking voor een specifieke les tot een langdurig partnerschap binnen een volledig schooljaar of zelfs meerdere jaren (Meirsschaut & Ruys, 2018).

Er zijn verschillende teamteachingsmodellen te onderscheiden, die een aantal mogelijke manieren vertegenwoordigen waarop teamteaching in de klas wordt georganiseerd. In dit onderzoek wordt het raamwerk, zoals voorgesteld door Meirsschaut en Ruys (2017), gehanteerd. Dit raamwerk, gebaseerd op een reviewstudie, onderscheidt zeven teamteachingsmodellen: het (a) observatiemodel, het (b) coachingsmodel, het (c) ondersteuningsmodel, het (d) parallel model, het (e) sequentieel model, het (f) hoekenwerkmodel en het (g) interactief model (zie Decuyper et al. (2023a) voor een uitgebreide beschrijving van de verschillende modellen).

Bij het (a) observatiemodel observeert de ene leerkracht terwijl de andere leerkracht de les geeft. De focus van de observatie ligt op de leerlingen. In de voorbereiding bespreken de leerkrachten waar de observator op zal letten. De observaties worden nadien, tijdens de reflectiefase, samen besproken en er worden conclusies getrokken voor de volgende lessen. Het (b) coachingsmodel vertrekt vanuit een concrete leervraag van één van de leerkrachten. De focus ligt hier dus vooral op de leerkracht. Tijdens de les zal de ene leerkracht de andere ondersteunen door te observeren, aan te vullen, een vraag te stellen, of iets voor te doen. Nadien reflecteren ze over de voorbije les, vooral vanuit die coachingsvraag. In het (c) ondersteuningsmodel heeft één leerkracht de verantwoordelijkheid om de instructie voor de klasgroep te geven. De andere leerkracht gaat gericht

ondersteunen bij (groepjes van) leerlingen. De ondersteuning is vooraf doorgesproken en nadien evalueren ze of de ondersteuning gewerkt heeft. Bij het (d) parallelmodel verdelen de leerkrachten de leerlingen in heterogene of homogene groepen. Elke leerkracht begeleidt daarbij een groep, mogelijk met een andere aanpak of zelfs met andere doelen. Bij het (e) sequentieel model verdelen de leerkrachten de leerinhouden of -activiteiten. Elke leerkracht is op die manier verantwoordelijk voor een andere fase van de les. De leerkrachten splitsen bij het (f) hoekenwerkmodel zowel de leerinhouden of -activiteiten als de klasgroep op. De leerkrachten, of de leerlingen, verplaatsen zich afwisselend naar de verschillende hoeken in de klas. De leerkrachten begeleiden één groepje intensief. In het (g) interactief model geven de leerkrachten samen de instructie voor de klasgroep. In dit onderzoek staat teamteaching echter als overkoepelend concept centraal, waarbij geen onderscheid wordt gemaakt tussen de verschillende teamteachingsmodellen. Het doel is om de algemene relatie tussen teamteaching en effectief lesgeefgedrag te onderzoeken, ongeacht de specifieke invulling van het model.

Deze onderwijsvorm heeft de afgelopen twintig jaar groeiende aandacht gekregen in de praktijk en het beleid (Walsh, 2020). Eerder onderzoek heeft namelijk aangetoond dat teamteaching heel wat voordelen voor zowel leraren als leerlingen heeft (Baeten & Simons, 2014). Zo delen leraren hun expertise, voelen ze zich minder geïsoleerd en ervaren ze een grotere professionele en persoonlijke groei (Meirsschaut & Ruys, 2018). Teamteaching houdt ook voordelen voor leerlingen in. Zo blijkt dat leerlingen zich tijdens teamteaching beter ondersteund voelen en rijkere en gevarieerdere lessen met meer interactie ervaren (Meirsschaut & Ruys, 2018). Onderzoek dat teamteaching in verband brengt met effectief lesgeefgedrag is echter schaars (Walsh, 2020).

3 Methode

Het huidige onderzoek tracht deze onderzoekskloof aan te pakken door een grootschalig vragenlijstonderzoek uit te voeren naar het lesgeefgedrag van teamteachers. Het richt zich op hoe leraren hun eigen lesgeefgedrag in teamteaching rapporteren en identificeert profielen. Verschillen tussen profielen worden geanalyseerd waarbij niet alleen achtergrondkenmerken worden meegenomen, maar ook hoe leraren samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid binnen teamteaching ervaren. Beide zijn cruciale dimensies van teamteaching en zijn eerder onderzocht als essentiële dimensies van teamteaching (Decuyper et al., 2023c). Teamteaching wordt niet beschouwd als een neutrale context, maar als een relevante, meebepalende factor waarvan specifieke kenmerken – zoals samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid – van invloed kunnen zijn op het lesgeefgedrag van leraren.

Dit onderzoek kadert binnen het FWO SBO project ESTAFETT (<https://www.teamteaching-estafett.be>) dat focust op het in kaart brengen van de impact van teamteaching op zowel leerlingen als leraren. Als onderdeel van dit ruimere project is een grootschalig

vragenlijstonderzoek opgezet (april 2022-juni 2022) om inzicht te krijgen in bestaande praktijken van teamteaching. Via een Vlaanderen-brede oproep zijn scholen en leraren met ervaring in teamteaching uitgenodigd tot deelname. Een onderdeel van de vragenlijst peilde naar het effectief lesgeefgedrag van leraren tijdens teamteaching.

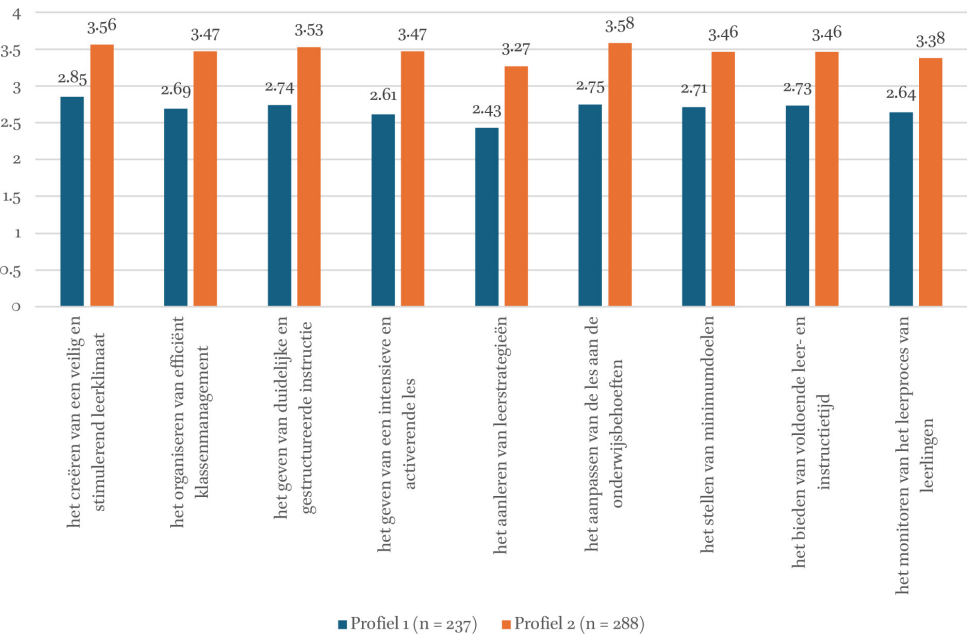
525 leraren uit het kleuter-, lager, secundair en volwassenenonderwijs hebben deelgenomen aan het onderzoek. De deelnemers vormen een gevarieerde groep wat betreft achtergrondkenmerken. De overgrote meerderheid van de leraren (85%) identificeert zich als vrouw. Verder hebben ze een gemiddelde leeftijd van 39 jaar, variërend van 22 tot 62 jaar. De gemiddelde onderwijservaring ligt op ongeveer vijftien jaar. Ze hebben gemiddeld al twee jaar ervaring met teamteaching en geven aan dat ze tijdens de helft van hun onderwijstijd teamteaching toepassen.

Er is aan de leraren gevraagd om voor elk van de negen dimensies van effectief lesgeefgedrag (Van de Grift, 2007) aan te geven in welke mate ze denken tot dit lesgeefgedrag te komen in hun teamteachingspraktijk, met een score tussen 0 en 4. Een score van 0 geeft aan dat ze niet in staat zijn om de dimensie van effectief lesgeefgedrag te realiseren. Een score van 4 betekent dat ze er toe in staat zijn (Feng et al., 2023; Maulana et al., 2014). Een voorbeeldvraag is 'In welke mate slaagt u erin om een veilig en stimulerend leerklimaat te creëren, waar wederzijds vertrouwen en respect centraal staan?'. Ter validatie van de vragenlijst is een confirmatorische factoranalyse (CFA) uitgevoerd ($X^2(27) = 129.45$, $p < .001$; CFI = .952; TLI = .935; RMSEA = .085; SRMR = .038). De resultaten lieten een goede fit zien voor een één-factor model met negen items. De vragenlijst liet een hoge interne consistentie zien ($\alpha = .896$).

Verder is er ook aan de leraren gevraagd om aan te geven in welke mate ze samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid ervaren tijdens teamteaching. Hiervoor is de 'Collaboration and Shared Responsibility in Team Teaching' (CSRT) vragenlijst (zie Decuyper et al., 2023b voor meer informatie) gebruikt. De vragenlijst bestaat uit vijftien vragen en geeft een overkoepelend beeld van de praktijk van teamteaching. De leraren geven met een score 0 aan dat ze het totaal oneens zijn met de vraag. Een score van 4 geeft aan dat ze het totaal eens zijn met de vraag. Een voorbeeldvraag voor samenwerking is 'Tijdens teamteachingslessen, kunnen mijn teamteachingscollega('s) en ik bij elkaar terecht met vragen en bezorgdheden.' en voor gedeelde verantwoordelijkheid 'Tijdens teamteachingslessen, zijn mijn teamteachingscollega('s) en ik samen verantwoordelijk voor het ontwerpen en voorbereiden van de les.'.

Om de onderzoeksvraag 'Welke profielen van teamteachers bestaan er op basis van hun zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag en op welke manier verschillen deze profielen van elkaar?' te beantwoorden, zal dit onderzoek gebruik maken van clusteranalyse. Dit type analyse maakt het mogelijk om lerarenprofielen te onderscheiden wat betreft zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag en daarna patronen te onderzoeken. Daarnaast zijn bijkomende analyses (namelijk chi-kwadraattoetsen en ANOVA's) uitgevoerd om verschillen tussen de geïdentificeerde profielen te analyseren op basis van verschillende leraar- en teamteachingskenmerken.

Figuur 1 De gemiddelde score voor iedere dimensie van effectief lesgeefgedrag van leraren tijdens teamteaching per leraarprofiel



4 Resultaten

4.1 Lerarenprofielen

De clusteranalyse resulteerde in de identificatie van twee duidelijk onderscheiden leraarprofielen op basis van zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag tijdens teamteaching (zie Figuur 1). Het eerste profiel bestaat uit leraren (n = 237) met een gemiddeld niveau van zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag, terwijl het tweede profiel leraren (n = 288) omvat die hoge niveaus van effectief lesgeefgedrag rapporteren (zie Tabel 1). Dit geeft aan dat er binnen de groep leraren slechts beperkte variabiliteit bestaat in de mate waarin leraren hun lesgeefgedrag als effectief beschouwen tijdens teamteaching.

4.2 Verschillen tussen lerarenprofielen

Op basis van de eerder geïdentificeerde lerarenprofielen is nagegaan op welke manier deze van elkaar verschillen. Zo blijkt uit de analyses dat er significante verschillen ($p < 0.05$) zijn tussen de twee lerarenprofielen wat betreft het (1) aantal collega's waarmee teamteaching wordt toegepast, de (2) ervaring met teamteaching, het (3) percentage van teamteaching toegepast tijdens de lesopdracht en de mate van (4) samenwerking

Tabel 1 De gemiddelde scores, standaarddeviaties en het significant verschil via een t-test tussen de profielen per dimensie

Dimensie	Profiel 1 (n = 237)	Profiel 2 (n = 288)	Significant verschil
Het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat	2.85 (0.60)	3.56 (0.49)	$t(456.450) = -14.573, p < 0.001$
Het organiseren van efficiënt klas-senmanagement	2.69 (0.69)	3.47 (0.51)	$t(422.350) = -14.472, p < 0.001$
Het geven van duidelijke en gestructureerde instructie	2.74 (0.61)	3.53 (0.49)	$t(449.132) = -16.205, p < 0.001$
Het geven van een intensieve en activerende les	2.61 (0.68)	3.47 (0.52)	$t(438.158) = -16.095, p < 0.001$
Het aanleren van leerstrategieën	2.43 (0.74)	3.27 (0.62)	$t(461.524) = -13.970, p < 0.001$
Het aanpassen van de les aan de onderwijsbehoeften	2.75 (0.67)	3.58 (0.50)	$t(428.985) = -15.804, p < 0.001$
Het stellen van minimumdoelen	2.71 (0.60)	3.46 (0.53)	$t(473.983) = -15.142, p < 0.001$
Het bieden van voldoende leer-en instructietijd	2.73 (0.59)	3.46 (0.51)	$t(469.768) = -14.844, p < 0.001$
Het monitoren van het leerproces van leerlingen	2.64 (0.62)	3.38 (0.55)	$t(475.348) = -14.353, p < 0.001$

en (5) gedeelde verantwoordelijkheid tijdens teamteaching. De verschillen tussen de lerarenprofielen worden hieronder per kenmerk verder toegelicht.

4.2.1 *Aantal collega’s waarmee men teamteacht*

Leraren uit profiel 1 (leraren met een gemiddeld niveau van zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag) werken voornamelijk in teamteaching met één collega (zie Tabel 2). Leraren uit het tweede profiel (leraren met een hoog zelf-gerapporteerd effectief leerkrachtgedrag), passen vaker teamteaching toe met twee of meer collega’s (zie Tabel 2). Dit geeft aan dat er een relatie is tussen het aantal collega’s waarmee men teamteacht en de perceptie van effectief lesgeven tijdens teamteaching. Algemeen kan gesteld worden dat leraren die met meer dan één collega teamteaching toepassen, een hogere mate van effectief lesgeefgedrag ervaren.

4.2.2 *Ervaring met teamteaching*

Wat de ervaring met teamteaching betreft, verschillen de twee lerarenprofielen van elkaar. Leraren uit profiel 2 (hoog niveau van zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag), hebben meer ervaring met teamteaching (M (gemiddelde) = 2.52 jaren, SD (stan-

Tabel 2 De frequentie en percentage van het aantal collega's per profiel

Aantal collega's	Profiel 1 (n = 237)	Profiel 2 (n = 288)
1	92 (38.8)	90 (31.2)
2	65 (27.4)	114 (39.6)
3	34 (14.3)	41 (14.2)
4	21 (8.9)	15 (5.2)
5	11 (4.6)	5 (1.7)
Meer dan 5	14 (5.9)	23 (8.0)

daarddeviatie) = 3.16), vergeleken met leraren uit profiel 1 ($M = 1.58$ jaar, $SD = 2.42$). Met andere woorden: de mate waarin leraren hun lesgeefgedrag tijdens teamteaching als effectief inschatten lijkt dus samen te hangen met hun ervaring met teamteaching.

4.2.3 *Percentage van teamteaching toegepast tijdens de lesopdracht*

Verder tonen de resultaten aan dat leraren die gecategoriseerd zijn als leraren met een hoog zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag tijdens teamteaching (d.w.z. profiel 2) een groter deel van hun tijd besteden aan teamteaching dan leraren uit profiel 1. Leraren met profiel 2 doen voor meer dan de helft van de tijd aan teamteaching (55.07%), leraren met profiel 1 minder dan de helft (40.68%). Dit suggereert dat leraren die een sterker gevoel van effectief lesgeefgedrag hebben vaker gebruikmaken van teamteaching.

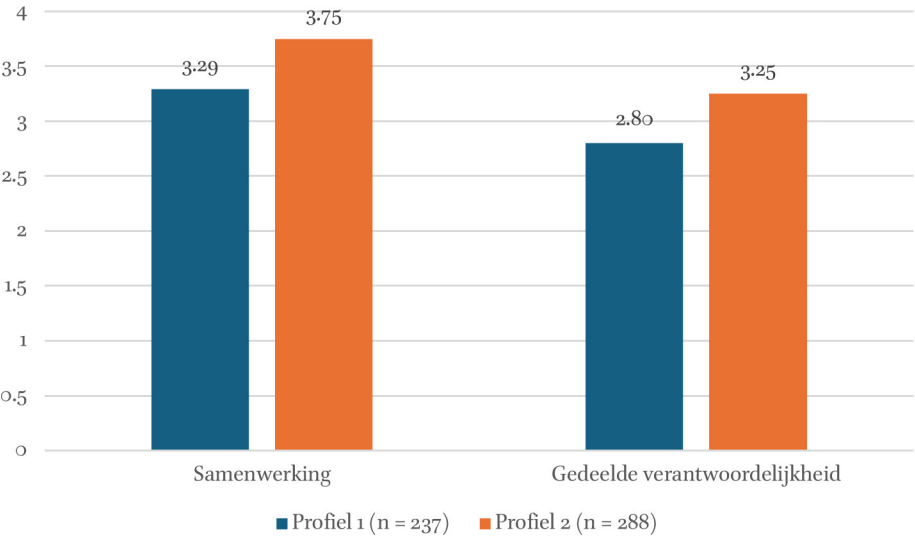
4.2.4 *Ervaren samenwerking tijdens teamteaching*

Wat betreft de mate van ervaren samenwerking van leraren tijdens teamteaching (zie Figuur 2), tonen de resultaten aan dat leraren met profiel 2 hogere niveaus rapporteren dan leraren met profiel 1, respectievelijk 3.75 ($SD = 0.38$) en 3.29 ($SD = 0.69$) op 4. Dit betekent dat leraren die aangeven in hoge mate tot effectief lesgeefgedrag te komen, rapporteren beter samen te werken met de collega's waarmee ze teamteachen.

4.2.5 *Ervaren gedeelde verantwoordelijkheid tijdens teamteaching*

Leraren met een hoog zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag tijdens teamteaching (profiel 2) rapporteren hogere scores voor de ervaren gedeelde verantwoordelijkheid tijdens teamteaching ($M = 3.25$, $SD = 0.80$) dan leraren met profiel 1 (gemiddeld niveau van zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag) ($M = 2.80$, $SD = 0.92$) (zie Figuur 2) op 4. Leraren met profiel 2 geven bijgevolg aan dat zij ervaren dat zij de verantwoordelijkheid over hun leerlingen meer delen met de collega's waarmee zij teamteaching toepassen

Figuur 2 De gemiddelde score voor samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid tijdens teamteaching per leraarprofiel



dan leraren met profiel 1. Dit betekent dat leraren die aangeven in hoge mate tot effectief lesgeefgedrag te komen, meer gedeelde verantwoordelijkheid met hun teamteachings-collega's ervaren.

Er zijn geen statistisch significante verschillen tussen de twee geïdentificeerde profielen op basis van persoonskenmerken als geslacht, diploma, onderwijsniveau, tewerkstellingspercentage, onderwijservaring of contextuele kenmerken van teamteaching zoals aantal leerlingen tijdens teamteaching. Dit betekent dat de twee profielen gelijk verdeeld zijn over deze variabelen en dat er geen significant verband was tussen de profielen en deze achtergrondkenmerken van de leraren. Het valt bijgevolg op dat het vooral variabelen zijn die meteen gelinkt zijn aan de toepassing van teamteaching die significant bijdragen aan ervaren effectief lesgeefgedrag.

5 Implicaties, hypothesen en verklaringen voor de praktijk

De bevindingen van dit onderzoek tonen aan dat er variatie bestaat onder leraren in termen van zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag tijdens teamteaching. Het is duidelijk dat niet alle leraren slagen in het toepassen van effectief lesgeefgedrag tijdens teamteaching. Iets minder dan de helft van de leraren rapporteert een gemiddeld niveau van effectief lesgeven, terwijl de anderen hogere niveaus van effectief lesgeefgedrag ervaren. Hoewel er twee profielen zijn onderscheiden (gemiddeld en hoog zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag), is het verschil in gemiddelde scores op de dimensies tussen deze profielen relatief klein.

Op basis van de eerder gepresenteerde resultaten kunnen enkele implicaties, hypothesen en verklaringen voor de praktijk geformuleerd worden. Deze zijn in het bijzonder gericht op leraren en schoolleiders. Voor leraren kunnen deze aanleiding geven tot professionele reflectie op de eigen rol en het functioneren binnen teamteaching. Schoolleiders daarentegen kunnen deze benutten bij het faciliteren van teamteachingspraktijken en het ondersteunen van de verdere professionele ontwikkeling van hun team.

5.1 Leraren ondersteunen om tot effectief lesgeven te komen

Een eerste implicatie uit de resultaten van dit onderzoek is de noodzaak om aandacht te besteden aan de ondersteuning van leraren in het verbeteren van hun effectief lesgeven in de context van teamteaching. Het is namelijk van vitaal belang dat leraren tot zo effectief mogelijk lesgeefgedrag komen. Het grootste belang ligt daarin bij leraren die zichzelf als minder effectief beschouwen tijdens teamteaching. Deze leraren kunnen specifiek baat hebben bij verdere ondersteuning om tot effectiever lesgeven te komen. Het inzetten van het coachingsmodel binnen teamteaching (zie Decuyper et al., 2023a) biedt kansen om deze leraren samen te laten werken met leraren uit het tweede profiel. Door leraren met verschillende niveaus van effectief lesgeefgedrag samen te brengen, kunnen ze leren van elkaars sterktes om zo hun eigen vaardigheden te verbeteren. Daarnaast is het ook essentieel om na te denken over hoe andere modellen van teamteaching ingezet kunnen worden om het effectieve lesgeefgedrag van leraren in de klas te versterken. Bijzondere aandacht is daarbij nodig voor de rolverdeling tussen de leraren: wie doet wat in de klas en hoe ondersteunt dit het leren van de leerlingen?

5.2 Samenwerking met meerdere collega's stimuleren

Een tweede implicatie hangt samen met het aantal collega's waarmee teamteaching wordt toegepast. Het is zo dat leraren die zichzelf als effectiever beschouwen tijdens teamteaching, vaak betrokken zijn bij teamteaching met twee of meer collega's. Dit suggereert dat het aantal collega's waarmee een leraar samenwerkt tijdens teamteaching een rol speelt bij het ervaren effectief lesgeefgedrag. Het lijkt er namelijk op dat wanneer een leraar teamteaching toepast met een groter aantal collega's dit tot hogere niveaus van effectief lesgeefgedrag leidt. Dit onderstreept het belang van het bevorderen van samenwerking tussen leraren en meer specifiek het creëren van mogelijkheden voor leraren om met meerdere collega's samen te werken tijdens teamteaching. Het zoeken naar verklaringen voor deze bevinding verdient verdere aandacht. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat het bijeenbrengen van diverse kennis, vaardigheden en perspectieven die elke teamteacher meebrengt, bijdraagt aan effectiever lesgeefgedrag of dat er meer ruimte is voor onderlinge feedback en reflectie vanuit verschillende invalshoeken.

5.3 Ervaring met teamteaching laten opdoen

Leraren met meer ervaring in teamteaching rapporteren hogere niveaus van effectief lesgeven. Deze bevinding sluit aan bij eerder onderzoek dat aantoonde dat ervaring een cruciale factor is bij het ontwikkelen van effectieve onderwijspraktijken, zowel tijdens het alleen voor de klas staan als in samenwerking met collega's (AUTEUR et al., 2023a). Het benadrukt bovendien het belang van het opdoen van ervaring en het ontwikkelen van expertise in teamteaching. Zo kunnen bijvoorbeeld het zelfvertrouwen van teamteachers, hun samenwerking en hun reflectie groeien. Hieruit volgt dat het aanbieden van kansen voor leraren om ervaring op te doen en hun vaardigheden in teamteaching verder te ontwikkelen, van vitaal belang zijn voor het bevorderen van effectieve samenwerking. Dit onderstreept vervolgens de noodzaak voor gerichte professionele ontwikkelingsprogramma's die leraren helpen om hun competenties in teamteaching te versterken.

5.4 Teamteaching als een effectieve onderwijsvorm bevorderen

Leraren die een hoger percentage van hun onderwijstijd aan teamteaching besteden, geven aan tot meer effectief lesgeven te komen. Met andere woorden: leraren die zichzelf als effectiever beschouwen, doen frequenter aan teamteaching. Dit suggereert dat een hoger percentage teamteaching kan bijdragen aan effectiever lesgeven. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat wanneer teamteaching vaker doorheen de week wordt toegepast, dit kansen biedt om duurzame samenwerkingspraktijken op te bouwen en verder te ontwikkelen, in plaats van enkel in de marge samen te werken. We kunnen ook veronderstellen dat een hoger percentage teamteaching toelaat om sneller ervaring, samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid op te bouwen.

5.5 Samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid tussen leraren stimuleren

De vijfde en laatste implicatie benadrukt het belang van samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid tussen leraren tijdens teamteaching. Het bevorderen van een cultuur van samenwerking en het bieden van ondersteuning voor het delen van verantwoordelijkheden kan bijdragen aan effectievere teamteachingspraktijken. Schoolleiders kunnen initiatieven implementeren die samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid bevorderen, zoals het gebruik van de CSTT om hun werking in kaart te brengen (zie Decuyper et al. 2023b) en actief werken aan de professionele relatie tussen teamteachers.

6 Limitaties en suggesties voor vervolgonderzoek

Hoewel de bevindingen van dit onderzoek waardevolle inzichten bieden in het zelf-gerapporteerde effectieve lesgeefgedrag van leraren tijdens teamteaching, dienen ze met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden vanwege enkele beperkingen. Ten eerste zijn de gegevens uitsluitend gebaseerd op zelfbeoordelingen, wat de kans op subjectieve vertekeningen vergroot (Maulana & Helms-Lorenz, 2016). Zonder meer objectieve metingen, zoals klasobservaties of andere vormen van rechtstreekse metingen, blijft het onduidelijk in hoeverre de perceptie van effectiviteit overeenkomt met daadwerkelijk gedrag in de klas.

Bovendien vertegenwoordigen de zelf-rapportages slechts momentopnames, terwijl pedagogisch-didactische vaardigheden van leraren in de loop van een carrière kunnen ontwikkelen (Maulana & Helms-Lorenz, 2016). Daarom dienen deze zelfbeoordelingen niet geïnterpreteerd te worden als vaststaande gegevens, maar moeten ze eerder gezien worden als momentopnames. Zo kan longitudinaal onderzoek helpen om veranderingen in effectief lesgeefgedrag in kaart te brengen over tijd, en meer inzicht bieden in de mechanismen die effectief lesgeefgedrag binnen teamteaching bevorderen.

Ook is het niet mogelijk om op basis van dit cross-sectioneel onderzoek een causaal verband vast te stellen tussen teamteaching en het effectief lesgeefgedrag van leraren. Er lijkt eerder sprake van een complexe wederzijdse beïnvloeding, waarin samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid mogelijk een versterkende rol spelen. Vervolgonderzoek zou daarom kunnen inzetten op triangulatie van gegevens, bijvoorbeeld door zelf-rapportages te combineren met klasobservaties en interviews.

7 Conclusie

Dit onderzoek verkent het effectief lesgeefgedrag van leraren tijdens teamteaching. Op basis van zelf-gerapporteerd lesgeefgedrag zijn twee profielen onderscheiden (gemiddeld en hoog zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag). Verder zijn achtergrondkenmerken geïdentificeerd die samenhangen met het ervaren effectief lesgeefgedrag. De bevindingen suggereren dat factoren zoals ondersteuning van leraren, samenwerking met meerdere collega's, ervaring met teamteaching, en samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid tussen leraren mogelijk bijdragen aan het bevorderen van effectief lesgeefgedrag. Deze implicaties bieden waardevolle aanknopingspunten voor het verbeteren van de onderwijspraktijk waarin teamteaching wordt toegepast, met als uiteindelijk doel het bevorderen van kwalitatief onderwijs voor *alle* leerlingen.

Literatuur

- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.
- Decuyper, A., Tack, H., Meirsschaut, M., Simons, M., & Vanderlinde, R. (2023a). Geef je effectiever les met teamteaching? Het perspectief van Vlaamse leraren lager onderwijs. *School- en klaspraktijk*, 63(3), 16-22.
- Decuyper, A., Tack, H., Vanblaere, B., Simons, M., & Vanderlinde, R. (2023b). Een reflectie-instrument voor teamteachers: samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid tussen leraren. *Onderwijstijd*, 3(3), 14-20.
- Decuyper, A., Tack, H., Vanblaere, B., Simons, M., & Vanderlinde, R. (2023c). Collaboration and Shared Responsibility in Team Teaching: A large-scale survey study. *Education Sciences*, 13(9)
- Decuyper, A., Mariën, D., Simons, M., Vanblaere, B., Tack, H., De Weerd, D., Meirsschaut, M., Vanderlinde, R., & Struyf E. (2024) Teamteaching in Vlaanderen: De implementatie, beweegredenen en effecten voor leerlingen. *Tijdschrift voor OnderwijsRecht en Beleid*, 1-2.
- Feng, X., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2023). Profiles and developmental pathways of beginning teachers' intrinsic orientations and their associations with effective teaching behaviour. *Learning and Individual Differences*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102362>.
- Forbes, L., & Billet, S. (2012). Succesful co-teaching in the science classroom. *Science Scope*, 36(1), 61-64. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20160505.14>
- Maulana, R., André, S., Helms-Lorenz, M., Ko, J., Chun, S., Shahzad, A., Irmidayanti, Y., Lee, O., de Jager, T., Coetzee, T., & Fadhillah, N. (2021). Observed teaching behaviour in secondary education across six countries: measurement invariance and indication of cross-national variations. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 64-95. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1777170>
- Maulana, R., & Helms-Lorenz, M. (2016). Observations and student perceptions of the quality of preservice teachers' teaching behaviour: Construct representation and predictive quality. *Learning Environments Research*, 19(3), 335-357. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9215-8>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2014). Development and evaluation of a questionnaire measuring pre-service teachers' teaching behaviour: A Rasch modelling approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 169-194. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939198>
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2017). *Teamteaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur*.
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2018). *Teamteaching: Beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties voor leerlingen, leraren en hun school. Onderzoeksrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs*.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2018). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.
- Rickard, A., & Walsh, T. (2019). Policy, practice and process in team teaching: A pilot project with co-operating teachers and student teachers on school placement. *Irish Educational Studies*, 38(3), 309-326. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1625798>

- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Springer.
- Sehgal, P., Nambudiri, R., & Mishra, S. K. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 505-517. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0090>
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>
- Van de Grift, W. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.794845>
- 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. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725596>