

Teamreflectie in co-teachend team logopedist en leerkracht als missing link in het samenwerken binnen het team als professionele leergemeenschap

Praktijkgericht onderzoek

Liesje Vanhaecke

Studiebegeleider: Klaas-Jan Kuper

Master Educational Needs - Juni 2019

‘The most valuable resource that all teachers have is each other. Without collaboration our growth is limited to our own perspectives.’

(Meehan, z.j.)

Inhoudstabel

Samenvatting	3
Hoofdstuk 1: Inleidend kader	4
1.1 Inleiding.....	4
1.2 Visie op educational needs	4
1.3 Probleemstelling	5
1.4 Relevant onderzoek	5
1.5 Doelstelling.....	6
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag	7
2.1 Teamreflectie.....	7
2.1.1 <i>Professioneel zelfverstaan</i>	7
2.1.2 <i>Subjectieve onderwijstheorie</i>	8
2.1.3 <i>Kritische reflectie op teamreflectie</i>	8
2.2 Samenwerken binnen een professionele leergemeenschap.....	9
2.3 Interdisciplinair co-teachen.....	10
2.3.1 <i>Expertise op de klasvloer</i>	10
2.3.2 <i>Interdisciplinair co-teachen</i>	11
2.4 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	12
3.1 Methodologie.....	13
3.2 Populatie.....	13
3.3 Instrumenten.....	13
3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie.....	15
3.5 Ethiek.....	15
3.6 Begeleidende rol in het onderzoeksproces	15
Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten.....	17
4.1 Achtergrond van de co-teachers	17
4.2 Resultaten	17
4.2.1 <i>Semigestructureerde interviews</i>	17
4.4.3 <i>Vragenlijst 'Uitdagingen voor co-teaching teams' en focusgroep</i>	23
Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	27
5.1 Conclusie.....	27
5.2 Discussie en prospectie	28
Geraadpleegde literatuur.....	31
Bijlagen.....	34
1. Bijlage 1	34
2. Bijlage 2	39
3. Bijlage 3	40
4. Bijlage 4	42

Samenvatting

Dit praktijkgericht onderzoek is gesitueerd in twee vestigingen van een Vlaamse school voor buitengewoon onderwijs.

Om tegemoet te komen aan de noden van de leerlingen met taalontwikkelingsstoornissen werd een krachtig taalbeleid uitgewerkt. Om wederzijdse professionalisering vorm te geven zagen de betrokken (leer)krachten opportuniteiten binnen de co-teachende teams leerkracht/logopedist. Samen les geven en samen leren van elkaar beperkt zich niet tot een instrumenteel model (Fluijt, 2018). Samen reflecteren over gezamenlijke waarden, normen en overtuigingen rond 'wat is goed onderwijs' is essentieel om het beiderzijdse leerproces te initiëren en te faciliteren.

In dit onderzoek tracht ik middels teamreflectie het samenwerken binnen de professionele leergemeenschap, in concreto het co-teachende team, te bevorderen via teamreflectie. Ook tracht ik middels deze reflectie en kritische dialoog de mogelijkheden tot 'leren van elkaar' te open te trekken.

In het onderzoek dat plaatsvindt binnen de veilige context van het co-teachende team tracht ik antwoord te vinden op de volgende onderzoeksvraag:

Welke gezamenlijke betekenisverlening op goed lesgeven en samenwerken delen co-teachende leerkracht en logopedist middels teamreflectie?

Verschillende onderzoeksmethoden worden gebruikt: semi-gestructureerde interviews, vragenlijsten en focusgroep gesprekken.

Het onderzoek leidt tot de vaststelling dat logopedisten en leerkrachten binnen het co-teachen verschillen in betekenisverlening op goed lesgeven vanuit hun eigen expertise en ervaring. De gezamenlijke betekenisverlening op samenwerken is gebaseerd op vertrouwen waarbij een grote groei aan op vlak van samenwerken, vaardigheden met betrekking tot samenwerken, communiceren en delen van visie opmerkelijk is.

Als ontwikkelpunten benoemen de leerkrachten en logopedisten het organiseren van tijd om deze teamreflectie iteratief verder te zetten. Dit om op een pro-actieve wijze, waarbij ze de regie in handen nemen, eigen ontwikkeling te bevorderen en dynamiek in het team te creëren.

Hoofdstuk 1: Inleidend kader

1.1 Inleiding

Dit praktijkgericht onderzoek vond plaats in de 3master campus Retie en campus Herentals, beiden gesitueerd in Vlaanderen, waar ik werkzaam ben als teamcoördinator onderbouw sinds dit schooljaar. De school voor buitengewoon onderwijs met een geïntegreerde werking type 7 (voor leerlingen met taalontwikkelingsstoornissen), type 3 (voor leerlingen met emotionele en gedragsstoornissen) en basisaanbod (voor leerlingen met een milde mentale beperking en leerstoornissen), is een school in verandering.

Als teamcoördinator geef ik onder andere mee vorm aan het beleid op vlak van professionalisering.

Binnen de organisatie werden de afgelopen twee jaar gekenmerkt door een opeenvolging van interventies op vlak van professionalisering van pedagogisch-didactische competenties van (leer)krachten en logopedisten met nadruk op vorming en coachingstrajecten. Vanuit de visie van de school op leren waarbij betekenisvol, actief en sociaal leren centraal staat, beperkte de opdracht van de logopedist zich niet enkel meer tot het geven van therapie aan de leerlingen. Het breidde zich uit tot het werk als co-teacher op de klasvloer. Naast lesgeven ondersteunt de logopedist ook het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht vanuit de expertise in taalontwikkeling. Bij deze implementatie van co-teachen werd niet stilgestaan bij de verschillen in opvattingen op onderwijs die leerkracht en logopedist hebben.

1.2 Visie op educational needs

Als paramedicus (kinderfysiotherapeute) en leerkracht ervaar ik zelf de ambiguïteit van zowel de medische als de sociale invalshoek in mijn visie op onderwijs. In mijn visie heeft gradueel een transformatie vanuit het medisch model naar het sociaal model plaatsgevonden (Schumann, 2007b). Bij het medisch model staan diagnoses en therapie centraal. Eigenaarschap van de leerling in zijn leerproces is miniem. Door mijn blik te verruimen en kritisch reflectief via kernreflectie (Korthagen, 2002) stil te staan bij mijn handelen en onderliggende overtuigingen en kernwaarden, ontstond een overtuigingsshift. Met het holistisch model (Miller, 2007) als basis, is de leerling voor mij een uniek wezen dat een volledig eigen traject aflegt in dialoog met anderen. Als deel van die anderen handel ik in verbondenheid en dit met gelijkwaardigheid, openheid, respect voor diversiteit en autonomie als kernwaarden. Toch blijft er intrinsiek nog kennis en inzicht rond diagnose en onderwijsbehoeften met aangepaste aanpak vanuit mijn paramedische achtergrond intact. Dit zorgt voor dilemma's binnen mijn onderwijspraktijk waarbij 'slow thinking' (Kahneman, 2013) vereist is. Het is een uitdaging om kritisch reflectief deze ambiguïteit te beschouwen. Kennis en inzicht rond diagnose en therapie integreren in het oplossingsgerichte denken waarbij de leerling als uniek individu centraal staat, eigen aan het sociale model, zorgt voor een boeiende dynamiek. Deze integratie zorgt voor een verrijking in mijn onderwijspraktijk.

Transformatie is geen 'walk in the park'. Het vergt niet alleen tijd maar ook kritische reflectie die niet altijd spontaan plaatsvindt. Daarenboven raakt kernreflectie tot in de kern, een proces waar diepgaande emoties naar boven komen. De herkenbaarheid van dit proces helpt me de (leer)krachten te begeleiden en ondersteunen.

1.3 Probleemstelling

Vanuit de gesprekken met de (leer)krachten in de organisatie die ik voerde om de context te verkennen bleek dat veranderingen voornamelijk top down werden geïntroduceerd. In gesprekken met zowel logopedisten als leerkrachten voelde ik de nood aan betrokkenheid bij het implementatieproces om de implementatiekracht en overtuiging te vergroten. Met een broodnodige 'vertraging' in denken (Kahneman, 2013) werd weinig rekening gehouden waardoor het beoogde 'samen lesgeven' een 'naast elkaar lesgeven' werd zonder stil te staan bij beiderzijdse professionaliteit. Om het taalbeleid vorm te geven werd daarom een waarderend onderzoek¹ (Cooperrider, 1986) met de logopedisten en de leerkrachten ingezet om vanuit een oplossingsgerichte insteek de context te verhelderen en bottom up toekomstgericht tot een actieplan te komen. Aangezien grote veranderingen klein beginnen (Senge, 2000) zagen we een mogelijkheid om via co-teaching tussen logopedist en leerkracht proeftuinen te creëren voor een authentieke professionele leergemeenschap. Tegelijkertijd werd de nood aan normatieve professionalisering binnen dit co-teachen duidelijk. Gedeelde waarden, normen en overtuigingen werden als voorwaardelijk beschouwd. Het gevoel hebben dat het samen werken zinvol is voor zowel de leerkracht als voor de logopedist beschouwden ze als een belangrijke pijler om nieuwe uitdagingen (ontwikkelpunten) aan te gaan. De behoefte aan teamreflectie bleek impliciet en expliciet hoog, zowel logopedisten als leerkrachten verklaarden in bepaalde klas situaties naast elkaar te werken in plaats van met elkaar, vaak resulterend in een gevoel van onbegrip¹.

Vanuit de motivatie co-teaching tussen leerkracht en logopedist verder te faciliteren leek het voorwaardelijk via teamreflectie verschillen en overeenkomsten in visie op goed onderwijs bloot te leggen.

1.4 Relevant onderzoek

Fluijt (2018) onderzocht de waarde die startende co-teachers toekennen aan gestructureerde teamreflectie en de belemmeringen en mogelijkheden in samenwerking tussen beginnende co-teachers. Ook trachtte ze zicht te krijgen op de vraag hoe beginnende co-teachers hun pedagogische en didactische opvattingen vormgeven in de praktijk. In dit onderzoek constateerde ze aanvankelijk dat uitdagingen in professionele ontwikkeling met name gericht zijn op interpersoonlijke en normatieve aspecten in co-teachende teams. Teamreflectie hierop leek de 'missing link'.

Zeker startende co-teachers hebben nood aan regelmatige reflectie over hun waarden en overtuigingen (Kohler-Evans, 2006), maar ook aan het geven van uitdagingen aan hun professionele ontwikkeling. Bakker en Wassink (2015) stellen dat normatieve professionalisering kan aanzien worden als professionele ontwikkeling in dialoog waarbij de leerkracht bewust wordt van de existentiële aspecten van zijn of haar werk. Bij co-teachende leerkrachten kan deze ontwikkeling gezien worden als deel van een dynamische (leer)gemeenschap (Tobin, Robin & Zimmerman, 2002) waarbij een co-teacher tracht, met respect voor eigen de eigenheid en die van de andere waarover hij verantwoordelijk is op een juiste manier te handelen.

¹ zie bijlage 1

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).

1.5 Doelstelling

Het kerndoel van mijn onderzoek is dat logopedisten en leerkrachten middels teamreflectie waarden, overtuigingen en opvattingen kunnen delen over hun samenwerking en het geven van goed onderwijs. Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke onderwijspedagogische taal die hen in staat stelt om met de pijn, maar ook de vreugde van de complexiteit van hun werk om te gaan, vloeit hieruit later voort. Via deze taal breidt de kennis en het inzicht van beide co-teachende partners uit met als gevolg het ontstaan van een kleine professionele leergemeenschap. Zicht krijgen op (normatieve) professionaliseringsbehoeften is een tweede doel van het onderzoek.

Kernbegrippen die in dit onderzoek centraal staan zijn *teamreflectie* met centraal *professioneel zelfverstaan* en *subjectieve onderwijstheorie*. *Interdisciplinair co-teachen* is een tweede begrip. Dit alles in het kader van *samenwerken binnen professionele leergemeenschappen* als uitgangspunt.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag

2.1 Teamreflectie

Het woord teamreflectie refereert naar een team van co-teachers dat reflecteert op zichzelf en zijn handelen in een veilige omgeving.

Stevens (2013) stelt dat de leerkracht en zijn collega's elkaar zullen moeten helpen en moeten kunnen komen tot een als gemeenschappelijk ervaren verantwoordelijkheid van de school. *"Teaching is a profession with shared purposes, collective responsibility, and mutual learning. Teaching is no longer a job where you can hog the children all to yourself."* (Hargraeves & Fullan, 2012, p. 144). Hiervoor is een openheid in een team nodig om te zoeken naar inzichten en elkaar als steunbron te benutten. Volgens Kelchtermans (2009) gaat deze collegiale openheid de eigen kwetsbaarheid voorbij en het een leraar beschikbaar maakt voor het geheel. Co-teachende teams zijn als het ware proeftuinen waarbij (indien aan de voorwaarden voldaan) een veilig kader kan geschept worden en zo de angst om deze kwetsbaarheid te tonen bezworen kan worden. Hierbij is het goed om te zien dat het begrip professionele autonomie niet meer kan begrepen worden als 'ik doe het zelf en ik doe het (dus ook) alleen.'. Professionaliteit houdt in dit opzicht openheid in voor nieuwe kennis en nieuwe ervaringen en is niet zelf-referentieel. Door open kritische dialoog over waarden binnen persoonlijke professionaliteit genereert de kwetsbaarheid die hierbij getoond wordt, (leer)kracht.

Kelchtermans (2012) stelt dat professionalisering van leraren niet 'in het hoofd' van een leraar zit, maar betekenis krijgt door gemeenschappelijke betekenisverlening in de specifieke context van de dagelijkse schoolpraktijk. Hierbij is het belangrijk dat co-teachers regelmatig reflecteren op wat er toe doet. De verschillen in opleiding en visie op onderwijs tussen leerkracht en logopedist zorgen voor een hogere nood aan afstemming van betekenisverlening. Kelchtermans (2012) voegde toe dat die reflectie niet alleen breed maar ook diep dient te zijn. Regelmatig de vraag stellen wat de (leer)krachten (samen) tot stand willen brengen is de basis voor een gezamenlijke visie op goed onderwijs (Patti, Senge, Madrazo, & Stern, 2017). Zo'n diepe reflectie rond emotionele, morele en politieke aspecten van de praktijk zorgt ervoor dat de leerkracht kan expliciteren wat op overtuigingsniveau aanwezig is en dit ook kritisch durft te bevragen. In de organisatie waar ik werk staat (team)reflectie nog in de kinderschoenen. Overleg beperkte zich tot uitwisselen van gegevens waarbij de leidinggevende als het ware 'nadacht' en de knopen doorhakte. Ook de leerkrachten onderling reflecteerden enkel op vlak van het handelen. Er was een beperkte openheid ten opzichte van elkaar op vlak van subjectieve onderwijservaring en professioneel zelfverstaan. Een school met gesloten klas deuren, bij wijze van spreken.

2.1.1 Professioneel zelfverstaan

Professioneel zelfverstaan behelst het geheel van opvattingen en representaties die de leraar op een bepaald moment over zichzelf heeft (Kelchtermans, 2012).

Vanuit deze opvattingen en representaties vormt de (leer)kracht zijn onderwijspedagogisch oordelen volgens Biesta (2011). Hij noemt het in termen van Aristoteles een vorm van Phronesis. Dit is de praktische wijsheid die een (leer)kracht in zich heeft om te doen wat

onderwijspedagogisch volgens hem wenselijk en waardevol is. Biesta (2011) beschouwt dit als kwaliteiten die (leer)krachten kenmerken, hun virtuositeit. Door de virtuositeit van anderen te bestuderen kan volgens Biesta (2011) ook de eigen virtuositeit gevormd worden, iets waar co-teachen een ideale setting voor is.

Kelchtermans (1994, 2009) ontwikkelde de notie 'professioneel zelfverstaan'. De term suggereert dat 'zelf verstaan' een dynamisch proces is van zichzelf begrijpen en tegelijkertijd zichzelf beschouwen. In onderzoek (Kelchtermans, 1994,2009) werden in dat zelfverstaan vijf componenten onderscheiden: professioneel zelfbeeld, professioneel zelfwaardegevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie en professioneel toekomstperspectief.

2.1.2 Subjectieve onderwijstheorie

Naast hun zelfverstaan bouwen leraren ook een 'subjectieve onderwijstheorie' op. Dat is het persoonlijk geheel van kennis en opvattingen over hoe ze bepaalde beroepstaken of concrete onderwijsmomenten het best vormgeven (Janssens et al., 2006).

Fluijt (2018) constateerde dat co-teachen voorheen vanuit een technisch instructie- en samenwerkingsmodel werd beschouwd. Deze definities gaan voorbij aan het essentiële belang van het ontwikkelen van een gezamenlijke visie op samenwerken en lesgeven. Co-teachende partners geven niet alleen samen les volgens bepaalde modellen maar dragen ook elk een opleiding en ervaring in hun overtuigingen en handelen mee die van belang is. Co-teachers die verschillend zijn opgeleid zoals een logopedist en een leerkracht, kunnen een groot verschil in subjectieve onderwijstheorie hebben. Dat kan problemen opleveren als de verwachtingen en de eigen rol over de samenwerking en de visie op goed lesgeven niet zijn geëxpliciteerd. In het pedagogische waardenbewust onderwijsmodel (Fluijt, 2018) vormt het gezamenlijk onderzoeken en expliciteren van waarden en overtuigingen de basis van waaruit kan worden samengewerkt.

Het semi-gestructureerde interview die het 'Teamankerportret' (Fluijt, Struyf & Bakker, 2016) vormt, zorgt voor een ontrafelen van zowel subjectieve onderwijstheorie als professioneel zelfverstaan bij de co-teachende partners binnen een team.

2.1.3 Kritische reflectie op teamreflectie

Goodnough et al. (2009) beschrijven een verlies van individualiteit bij teamreflectie. Ook het verlies van autonomie, zoals blijkt uit de studie van York-Barr et al. (2007), is aan de orde. Iets wat in de praktijk angst meebrengt. Tenslotte bleek uit twee studies van Carless (2006) en York-barr et al. (2007) een toename in tijdsinvestering bij deze teamreflectie. In de studie van Carless (2006) bleek het te tijdsintensief.

In het onderzoek heb ik daarom met de wensen rondom de tijdsinvestering rekening gehouden en gezorgd dat het voor leerkrachten en logopedisten binnen aanneembare tijdsinvestering bleef.

2.2 Samenwerken binnen een professionele leergemeenschap

In een professionele leergemeenschap is sprake van permanent samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding om zo het onderwijs aan leerlingen te verbeteren (Lieskamp, 2013). Collectieve leerprocessen binnen een open teamklimaat spelen in deze professionele leergemeenschappen een belangrijke rol.



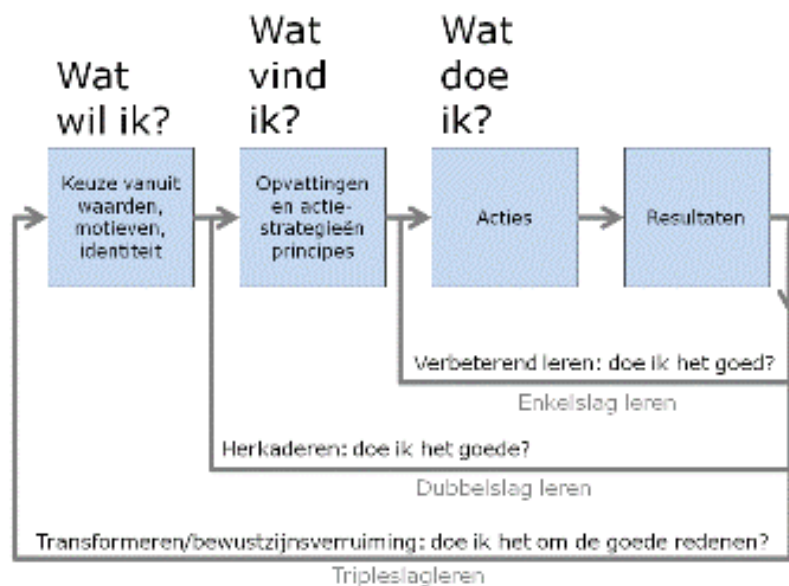
Afbeelding: House of control, 2010. Copyright 2010

Op vlak van professionele leergemeenschap is Senge (1992) één van de meest toonaangevende onderzoekers. Senge (1992) benoemt vijf disciplines die aan de grondslag liggen van de lerende organisatie: persoonlijk meesterschap, loslaten van mentale modellen, het hebben van een gedeelde visie, teamleren en systeemdenken. Aan persoonlijk meesterschap ligt reflectie ten grondslag. Kern van de discipline van mentale modellen is het samen onderzoeken welke principes en overtuigingen ten grondslag liggen aan het eigen mentale model, die

bespreekbaar maken en komen tot een nieuw gemeenschappelijk mentaal model. Deze acties komen ook in teamleren en gemeenschappelijke visie terug. Systeemdenken zorgt voor bewustwording van het complexe geheel dat een school is. Deze complexiteit kunnen omarmen en de bomen en het bos te zien en daarin de hefboom voor verbetering te zien is een uitdaging voor het co-teachend team.

Dit concept is niet nieuw, ook Argyris & Schön (1974) gaven aan dat gedrag pas verandert als mensen de mogelijkheid hebben samen met anderen te reflecteren op het eigen handelen, mogen experimenteren en kennis en ervaringen kunnen uitwisselen. Aan de basis van levenslang leren ligt het reflectief leren op basis van verkregen ervaringen (Kelchtermans, 2012). In de bewoording van Argyris & Schön (1974) leidt reflectie niet alleen tot 'single loop' maar ook tot 'double loop' of 'triple loop' leren (respectievelijk: enkelslagleren, dubbelslagleren en tripleslagleren). 'Single loop' leren ontstaat wanneer een individu of team zijn handelen aanpast aan wat hij geleerd heeft. 'Double loop' leren ontstaat wanneer lerenden na reflectie (mentale) kaders aanpassen. Dit kan natuurlijk na dialoog met de co-teachende partner. Bij 'triple loop' leren wordt het leervermogen geoptimaliseerd door het overdenken van eigen vooronderstellingen en handelingspatronen. Hierbij erkennen de lerenden dat de omgeving dynamisch blijft en dat bepaalde overtuigingen en veronderstellingen ook weer kunnen worden verlaten (Argyris, 1991). Bij het teamteachend team leerkracht-logopedist is dit triple loop learning een ontzettend belangrijke factor. Zowel leerkracht als logopedist hebben een andere opleiding en ervaring met de

onderwijspraktijk waardoor overtuigingen en veronderstellingen over 'goed onderwijs' ver uiteen kunnen liggen. Het vergt triple loop learning om deze veronderstellingen te kunnen verlaten.



Afbeelding: Reflectiesite,2011. Copyright 2011-2018.

De school waar ik werk heeft een beperkte professionele leergemeenschap, voornamelijk doordat (gezamenlijke) reflectie in de kinderschoenen staat. Het 'doen' wordt als aanvangspunt genomen om bij te leren (Kolb, 1984b). Al volgen na dit 'doen' niet de broodnodige stappen van 'denken' om de cirkel rond te maken. Op zich is het samen lesgeven als 'doe-vorm' een ideale setting om van hieruit de reflectieve dialoog aan te vatten. Het reflecteren 'an sich' kan zo in kleine micro-leergemeenschappen opgestart worden. De Teamankerportretten (Fluijt, Struyf & Bakker, 2016) vormen een semi-gestructureerde ruggengraat waarmee de teamreflectie vorm krijgt.

2.3 Interdisciplinair co-teachen

2.3.1 Expertise op de klasvloer

Het M-Decreet geeft aan dat onderwijs dient te evolueren naar één inclusief onderwijssysteem, waar leerlingen met en zonder beperkingen onderwijs volgen. Specifiek voor scholen betekent het VN-verdrag (1994) dat kinderen en jongeren met een beperking niet mogen worden geweigerd. Het verdrag gaat uit van een sociaal model of visie op het begrip 'beperking' en staat in contrast met de traditionele visie op personen met een beperking die vertrekt van een medisch model. Het medisch model kenmerkt zich door het labelen van leerlingen na diagnose. Dit labelen heeft voor- en nadelen. Het labelen van kinderen met een zo objectiverend mogelijke probleembeschrijving kan bijdragen aan accepteren van leerlingen met leer- en gedragsproblemen en kan leerlingen helpen om grip te krijgen op eigen mogelijkheden en beperkingen (Pameijer, 2004). Nadelen kunnen zijn: de

leerling gaat zich gedragen en vereenzelvigen met het label, waardoor het label deel uit gaat maken van diens identiteit. Dit bevordert een medische benadering van de leerling waar de leerling 'de patiënt' is en de ander 'de expert' (Schuman, 2013). In een school voor buitengewoon onderwijs zijn de leerlingen grotendeels 'gelabeld'. Het voordeel hiervan is dat paramedici met expertise op vlak van de gestelde diagnose en behandeling ook op de klasvloer staan, al dan niet als co-teacher of therapeut. Met hun expertise op vlak van diagnosticeren en behandelen van leerlingen met leer- en/of gedragsstoornissen bieden ze een schat van informatie om leerlingen te helpen grip te krijgen op eigen mogelijkheden en beperkingen en, in geval van co-teaching, leerkrachten hiermee te helpen omgaan. Toekomstgericht kan gesteld worden dat co-teaching tussen leerkrachten en paramedici in het algemeen een meerwaarde kan zijn, ook in het reguliere onderwijs. Aldus dienen de co-teachende teams leerkracht-paramedici, en in het bijzonder in dit onderzoek leerkracht-logopedist, in het buitengewoon onderwijs waarin het onderzoek plaatsvindt ook als proeftuinen voor het reguliere onderwijs.

2.3.2 Interdisciplinair co-teachen

Van Swet (2015) beargumenteert dat het voor de leraar welhaast onontbeerlijk is om met andere professionals samen te werken. Zo zijn er bij Feng (2012) onder andere de termen disciplinair, multidisciplinair en interdisciplinair terug te vinden. Bij disciplinair samenwerken zoeken professionals zoals twee leerkrachten interactie met elkaar op. Er is sprake van een grote herkenbaarheid en verbondenheid in bijvoorbeeld gedeelde taal, visie, instrumenten en procedures. Ook werken leraren samen met professionals met een andere expertise. Feng (2012) onderscheidt hierbij oa. multidisciplinair samenwerken waarbij de deelnemers kennis, informatie en expertise uitwisselen maar elk vanuit eigen achtergrond opereren en aanbevelingen doen. Hierbij worden perspectieven naast elkaar gelegd en vergeleken, een integratie tot nieuwe concepten wordt nog niet gedaan. Bij interdisciplinair samenwerken wordt wel gezocht naar integratie van diverse invalshoeken om van daaruit tot nieuwe betekenisverlening en kennisconstructie te komen. Boon, Verhoef, Oara en Finlay (2004) benoemen deze laatste vorm rechtstreeks als integratief samenwerken.

Binnen het 'social capital' gedachtegoed worden de termen bonding, bridging en linking van kennis gehanteerd (Forbes & McCartney, 2010; Mellin & Weist, 2011). Bij bonding wordt er samengewerkt binnen één discipline. Bij bridging wordt er een brug overgegaan naar andere perspectieven dan de eigen. Hierbij redeneren de deelnemers wel nog ieder vanuit eigen expertise en referentiekader. Bij linking worden vastomlijnde taken en hiërarchische relaties doorbroken en vindt er 'merging' plaats van diverse perspectieven tot nieuwe kennis en inzichten. Hargreaves en Fullan (2012) benoemen dit als sociaal kapitaal waarbij de combinatie van menselijke talenten meer is dan de optelsom.

Bereid zijn om elkaars taal te leren spreken en de durf om de grenzen van eigen vakgebied te verkennen zijn cruciaal. Akkerman en Bakker (2011) benoemen dit als 'boundary crossing'. Dat vraagt om een balans te vinden tussen identificatie met een onbekende wereld en het behouden van eigen professionele identiteit en expertise in exploreren van een gedeeld probleem. Hoe professionals zich opstellen tov. de grens van eigen vakgebied is afhankelijk van eigen interpretatie en betekenisverlening van de situatie (Kelchtermans, 2012). Wordt de ander gezien als gezaghebbend expert van buitenaf, een indringer op eigen gebied of als gelijkwaardige partner? Op vlak van co-teachen is dit laatste een belangrijke factor. Co-teachende professionals vertrekken vanuit een gelijkwaardige basis. Volgens een aantal auteurs kan een te grote ongelijkheid op het vlak van ervaring of expertise problemen geven op vlak van gelijkwaardigheid (Rytivaara, & Kersner, 2012; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; York-Barr et al., 2007). Gelijkwaardigheid in rollen kan meer kans hebben

bij co-teaching van leerkrachten omdat beide partners expertise hebben in vergelijkbare domeinen.

In de context waarin het onderzoek plaatsvindt is de balans tussen identificatie met een onbekende wereld en het behouden van professionele identiteit een heel belangrijk item om mee te nemen. Zowel de logopedisten als de leerkrachten bevinden zich nog in de bonding en soms wel eens bridging fase waarbij nog steeds aangegeven wordt geen 'emerging' eenheid te vormen in het co-teachende team. Tijdens de semi-gestructureerde interviews wordt dieper ingegaan op wat de co-teachende logopedist en de leerkracht al dan niet bindt. Daarnaast benoemen ze de ontwikkelpunten en de noden hierbij om tot een verdere staat van verstrengeling te komen via de vragenlijst en het focusgroepgesprek.

2.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

Welke gezamenlijke betekenisverlening op goed lesgeven en samenwerken delen co-teachende leerkracht en logopedist middels teamreflectie?

- Deelvraag 1: *Welke subjectieve onderwijservaring en professioneel zelfverstaan hebben logopedist en leerkracht binnen één team?*
- Deelvraag 2: *Welke aspecten met betrekking tot samenwerking binnen een professionele leergemeenschap komen naar voor uit de gezamenlijke betekenisverlening?*
- Deelvraag 3: *Welke ontwikkelpunten komen naar voor uit de gezamenlijke betekenisverlening?*

Hoofdstuk 3 Onderzoeksstrategie en methoden

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksstrategie van het onderzoek beschreven. Behalve literatuuronderzoek in hoofdstuk 2 is praktijkonderzoek verricht naar teamreflectie in co-teachende teams bestaande uit een leerkracht en een logopedist. Het doel van mijn onderzoek is dat logopedisten en leerkrachten middels team reflectie waarden, overtuigingen en opvattingen kunnen delen over hun samenwerking en het geven van goed onderwijs. Achtereenvolgens worden in dit hoofdstuk de methodologie beschreven, de populatie, de onderzoeksinstrumenten en de wijze waarop de betrouwbaarheid, de triangulatie en de validiteit wordt onderbouwd.

3.1 Methodologie

Het onderzoek omvat een multiple casestudy, waarbij drie verschillende teams als cases van het onderzoek kunnen worden beschouwd. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is een dialoog tussen de co-teachers van belang. Hierbij krijgen ze de mogelijkheid om gedeelde interpretaties ten aanzien van hun samenwerking te onderzoeken en te expliciteren. De responsieve methodologie heeft praktijkverbetering en wederzijdse professionalisering voor de deelnemers als doel. De kennis die voortkomt uit het delen van subjectieve ervaringsdeskundigheid en verhalen staat centraal (Abma&Widdershoven, 2016). De responsieve methodologie gebeurt via halfgestructureerde interviews met een reflectie instrument (het Team-Ankerportret) waarbij een gesprek over de praktijk gevoerd wordt als dynamisch en creatief proces. Hierbij worden waardensystemen verkend. De onderzoeker zelf kan door de vraagstelling ook inzichten brengen. De onderzoeker zelf tracht een open, respectvolle dialoog te bewerkstelligen en voorkomt hinder door hiërarchische belangen.

Daarnaast werd ook met een vragenlijst, gebaseerd op de vragenlijst 'Uitdagingen van co-teachers' (Fluijt, 2018), aangevuld.

Het onderzoek heeft ook elementen van een actie onderzoek (Harinck, 2010): het is gericht op een praktijkverbetering, met name een verhoging van de interdependentie tussen leerkracht en logopedist met als gevolg een onderling uitwisseling van kennis en vaardigheden.

3.2 Populatie

De cases bestaan uit drie teams, telkens gevormd door één leerkracht en één logopedist. Deze teams zijn allemaal werkzaam in het buitengewoon basisonderwijs.

De teams hebben zich vrijwillig opgegeven na het bekendmaken van het onderzoek.

3.3 Instrumenten

De instrumenten in dit onderzoek zijn:

- Waarderend onderzoek² in het vooronderzoek: dit werd uitgevoerd met inbreng van de logopedisten en leerkrachten om een richting te bepalen voor het taalbeleid. Hierbij werden de noden op vlak van teamreflectie kenbaar.
- Semi-gestructureerde interviews: in de loop van twee maanden werden semi-gestructureerde interviews uitgevoerd per co-teaching team. Het bood voldoende vergelijkbare afbakening en structuur maar ook voldoende ruimte voor de participanten om hun ervaringen te expliciteren. Het 'Team Anker portret' (Fluijt, Struyf & Bakker, 2016) is de leidraad van het semi-gestructureerd interview dat als houvast kan dienen om tot een portret te komen van het team. Het is gebaseerd op de set vragen van het interpretatiekader van Kelchtermans (1994). Het bevat ankerpunten voor gedeeld gedachtegoed over goed lesgeven en goed samenwerken. Het bestaat uit twee soorten vragen met betrekking tot 'subjectieve onderwijstheorie' en het 'professioneel zelfverstaan'. Subjectieve onderwijstheorie kan worden beschouwd wat de leerkracht of logopedist zelf opvat over hoe beroepstaken het beste vorm gegeven kunnen worden. Het 'professioneel zelfverstaan' zijn de opvattingen en representaties die de leerkracht of logopedist over zichzelf heeft (Kelchtermans, 2012). Tijdens de interviews laste de onderzoeker twee momenten in om te reflecteren over de inhoud van het gesprek. Op post-its werden steekwoorden genoteerd en gefotografeerd.

De codering van de data verliep in drie fases: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen in kerncategorieën (Boeije, 2005). Bij het open coderen van de semigestructureerde interviews zijn categorieën genoteerd die met de subjectieve onderwijservaring, het professioneel zelfverstaan, leerervaringen en randvoorwaarden voor co-teachen te maken hadden. Bij het axiaal coderen is de lijst korter gemaakt door de categorieën met min of meer dezelfde betekenis, verbonden aan de subvragen van het semi-gestructureerd interview, samen te voegen. Hieruit vloeide een codeboom met vier hoofd- en een variërend aantal ondergeschikte categorieën voort (Boeije, 2005).

- De vragenlijst, gebaseerd op de vragenlijst 'Uitdagingen van co-teachers' (Fluijt, 2018), bestond uit stellingen die binnen een attitudeschaal konden worden geplaatst: 'beginnend', 'in ontwikkeling', 'gevorderd', en 'expert'. Door het grote aantal stellingen werd de diversiteit aan ervaringen goed afgedekt. De vragenlijst is eenmalig afgenomen na (minstens) een jaar ervaring als co-teachingsteam. In de kolom 'toen je begon' vullen de co-teachers in hoe ze zichzelf inschatten voordat ze ervaring met dit team hadden opgedaan en in de kolom 'op dit moment' geven ze aan hoe ze zich inschatten na een jaar praktijkervaring.

De gegevens op de vragenlijst zijn verwerkt in een datamatrix met een frequentieverdeling van elk team apart en de vier teams gezamenlijk (Peet&Everaert, 2015). Tijdens de analyse is gezocht waar de co-teachers groei hadden doorgemaakt en waar hun ontwikkelpunten lagen.

- Een focusgroep: eenmalig werd een focusgroep ingericht om de data uit de vragenlijst beter te kunnen interpreteren (Peet & Everaert, 2015). De focusgroep bestond uit 5 personen; twee logopedisten en twee leerkrachten en twee teamcoördinatoren. Het doel was om tot nieuwe ontwikkelpunten te komen nav. de resultaten. Een leidraad voor het gesprek bevatte volgende vragen:
 - Waar zijn jullie trots op?
 - Wat heeft aandacht nodig?
 - Wat zijn jullie dromen?

² zie bijlage 1

3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

De betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek worden gewaarborgd door georganiseerde dataverzameling. Met betrouwbaarheid wordt verwezen naar herhaalbaarheid en de nauwkeurigheid van een meting (Harinck, 2010). Het 'Team-Ankerportret' beschrijft enkele goed afgebakende stappen waardoor de betrouwbaarheid verhoogt. De validiteit van de data werd gewaarborgd door het inbouwen van gezamenlijke reflecties op de (tussentijdse) conclusies. Het instrument 'Uitdagingen voor co-teachers' is gebaseerd op inzichten uit een intensieve literatuurstudie (Fluijt, Bakker&Struyf, 2016) en een casestudieonderzoek met twintig co-teaching teams (Fluijt, Bakker & Struyf, 2016). Hierdoor is het een valide instrument met als doel het verzamelen van groei- en ontwikkelpunten.

Triangulatie heeft betrekking op verschillende typen informanten en/of op diverse informatiebronnen (Harinck, 2010, p.77). In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van verschillende dataverzamelingsmethoden en twee typen informanten; namelijk leerkrachten en logopedisten.

3.5 Ethiek

Op vlak van ethisch handelen werd met betrekking tot transparantie, veiligheid en privacy voldoende afbakening gemaakt. Mijn eigen begeleidende rol zoals beschreven in deelhoofdstuk 3.6, vormt hierbij een belangrijke factor, naast het borgen van anonimiteit bij het publiceren van de resultaten.

3.6 Begeleidende rol in het onderzoeksproces

In de organisatie waar ik werkzaam ben, was de leidinggevende functie die ik opnam voorheen eerder een managende functie waar de focus lag op operationeel en re-actief aansturen. Een strikte hiërarchie hierbij zorgde voor een wederzijds wantrouwen tussen leidinggevende en (leer)krachten.

Robert Quinn (1998) schrijft dat de organisatieontwikkeling vooral dan succesvol is, wanneer de hedendaagse manager de paradox tussen ondernemen (resultaten en winst behalen) en coachen (draagvlak en ontwikkeling bevorderen) opvat als een spannende uitdaging. Vanuit mijn overtuiging die reeds een transformatie doormaakte trachtte ik de focus te verleggen naar de coachende rol in het leidinggeven. Vanuit een coachende houding tracht ik te leiden door goed te volgen. Dit coachen vergt een gelijkwaardige relatie waarbij impliciet of expliciet een mandaat verkregen wordt, gebaseerd op wederzijds vertrouwen (van de Vorst, 2011). De korte periode waarin ik aan de slag ben in het team maakte het me niet makkelijk dit vertrouwen op te bouwen. Het vergde ook van mij een openheid met het tonen van mijn kwetsbaarheid die de teamleden niet gewoon zijn van hun teamcoördinator. Net Miller (2010) beschouwt vanuit holistisch perspectief onderwijs als een groeiproces, samen met anderen. Dit vraagt een veilige relatie waarin een eigen stem geven in een open, wederkerige dialogische cultuur plaatsvindt. Door die openheid voor te leven tijdens de begeleiding in mijn onderzoek groeide het vertrouwen en werd een veilige basis gelegd.

Daarnaast trachtte ik via de kritische dialoog met de (leer)krachten tot een geïntegreerd proces van denken en doen te komen, volgens Schön (1983) vertaald als reflectie, 'doenken' als neologisme. Luisteren bleek hierbij een essentiële vaardigheid waarbij het meer nog draaide om begrijpen van niet alleen het denken maar ook gevoelens, emoties, bedoelingen

en verwachtingen. Daarnaast is het een voorwaarde om de ander goed te begrijpen en denkbeeldig kunnen verplaatsen in de ervaringswereld van de ander (Smaling, 2008). Scharmer (2003) benoemt dit als empathisch luisteren. Meer nog in de kritische dialoog gaat het om samen, met wederzijds respect en vertrouwen, een redenering, een gedachte, een veronderstelling van verschillende kanten te bekijken (Smaling, 2008). Als onderzoeker tracht ik de juiste afstand te zoeken en de delicate balans tussen *"honoring teachers' voices and expertise and asking them to critique what they know"* (Zeichner, 2002, p.318) te vinden.

Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten

In hoofdstuk 2 werden de onderzoeksvragen vanuit de literatuur beantwoord. In hoofdstuk 4 wordt getracht de onderzoeksvragen vanuit de praktijksituatie te beantwoorden. In de eerste paragraaf zijn gegevens van de proefpersonen te lezen. In de volgende paragraaf worden de opbrengsten van de analyse toegelicht.

4.1 Achtergrond van de co-teachers

In dit onderzoek hebben drie teams met in elk team één logopedist en één leerkracht (N=6) deelgenomen. Twee teams werken in de vestiging 'Campus Retie' en één team werkt in de vestiging 'Campus Herentals'. De teams co-teachen tijdens de lessen taal en wereldoriëntatie. De logopedisten co-teachen in verschillende klassen naast aanvullende therapieën die twee logopedisten uitvoeren in een apart lokaal, één logopedist (T3) voert deze uit in een half afgesloten hoek in de klas.

De co-teachende partners hebben een onderling verschillende duur van samenwerking. Team 1 werkt reeds 3 jaar samen, team 2 sinds september 2018 en team 3 werkt reeds jaar samen.

4.2 Resultaten

4.2.1 Semigestructureerde interviews

Voor het verzamelen van georganiseerde data heb ik gebruik gemaakt van twee methodes en twee types informanten met de bedoeling de systematiek helder te brengen en vanuit verschillende perspectieven uitspraken te kunnen interpreteren (triangulatieprincipe). In de loop van het afgelopen half jaar voerde ik een semi-gestructureerd interview per co-teaching team uit.

De semigestructureerde interviews hebben als doel om te komen tot een beeld of een portret van het co-teaching team, vandaar de naam 'Team-Ankerportret' (Fluijt, Struyf & Bakker, 2016). Het woord 'Anker' duidt op de ankerpunten in vorm van sleutelwoorden van gedeeld gedachtegoed over subjectieve onderwijstheorie en professioneel zelfverstaan. Een set vragen van het persoonlijk interpretatiekader van Kelchtermans (1994)³ is de basis van dit instrument. Deze set bestaat uit twee soorten vragen met betrekking tot de 'subjectieve onderwijstheorie' en het 'professioneel zelfverstaan' van de co-teachers. Tijdens het interview werden twee momenten ingelast om gezamenlijk te reflecteren op de inhoud van het gesprek. De sleutelwoorden hierbij werden op post-its genoteerd en gefotografeerd, als ankerpunt voor een eventueel later interview.

³ zie bijlage 2

De data zijn gerangschikt in hoofd- en onderschikte categorieën en citaten (tabel 1). Deze citaten zijn voorzien van een annotatie die verwijst naar het co-teaching team (T1,T2,T3) en de hoedanigheid van de co-teacher (LE= leerkracht, LO= logopedist).

Tabel 1

Interviewdata in hoofd- en ondergeschikte categorieën

Hoofd en ondergeschikte categorieën	Citaten
1. Aspecten met betrekking tot subjectieve onderwijstheorie ten aanzien van de ontwikkeling van leerlingen	
1.1 De professionele kennis en concepten over de ontwikkeling van de leerlingen	<i>'Kennis over taalontwikkeling heb ik vanuit mijn opleiding in een breed kader: communicatie, taalvorm, taalinhoud. Ik integreer het allemaal.'</i> (T1, LO) <i>'Het niveau van de leerling is belangrijk. Ik werk niet graag onder het niveau.'</i> (T1, LO) <i>'Mijn kennis van taal is gedetailleerder.'</i> (T3, LO) <i>'Elke leerling ongeacht het IQ of de problematiek komt tot leren, op eigen niveau.'</i> (T1, LE) <i>'Er zijn zaken waar V. veel sterker in is en veel sneller patronen ziet, zoals sociaal-emotionele ontwikkeling.'</i> (T3, LO) <i>'Bij sommige leerlingen ben ik heel hard betrokken op wat zich in de thuissituatie afspeelt. Ik ben breder betrokken dan enkel het talige.'</i> (T1, LE)
<i>Kennis van taalontwikkeling staat centraal bij de logopedist, bij de leerkracht is er bredere kennis waaronder de sociaal-emotionele ontwikkeling.</i>	
1.2 Kijk op effectieve strategieën in ons gezamenlijk onderwijs	<i>'Als leerkracht ben je meer een coach. Je moet leerlingen begeleiden en niet enkel met wat ze kunnen maar proberen hen uit hun comfort zone te trekken.'</i> (T2, LE) <i>'Als een les gestart is, wijken we heel snel af van de les op zich. We kunnen beginnen met een tekst te lezen maar ondertussen zijn we ook woorden aan het verklaren, komen we een verkleinwoord tegen gaan we daar ook dieper op in.'</i> (T1, LE) <i>'Het welbevinden van een leerling staat altijd op de eerste plaats. Als er iets is dat niet goed voelt dan komen ze niet tot leren. Ik probeer daar antennetjes voor te hebben'</i> (T2, LO) <i>'We werken met handleiding maar overleggen of alles van toepassing is voor de leerlingen.'</i> (T1, LE) <i>'Ik vind coöperatieve werkvormen super. Het leren van elkaar.'</i> (T2,LE) <i>'We stellen ons ook altijd de vraag in de klas: in hoeverre is het heel zinvol voor de leerlingen?'</i> (T1, LO) <i>'Ik probeer heel de tijd te denken: zijn ze mee? Is het niet te talig? Ik probeer veel op verschillende manieren te zeggen en constant te checken of ze mee zijn. Ik ben heel hard bezig om door een talige bril te kijken.'</i> (T2, LO) <i>'M. kan observeren tijdens de lessen. Ze weet zo ook waar ze extra aandacht aan kan/moet hebben, ook tijdens de individuele behandelingen.'</i> (T1, LE) <i>'Als M. bij verschillende leerlingen dezelfde moeilijkheden opmerkt dan geven we een les rond dat bepaald onderwerp.'</i> (T1, LE)

	<i>'Wat ik te weinig doe in de klas wat V. doet is rust vragen, aandacht vragen, zorgen dat ze niets anders doen.'</i> (T3, LO) <i>'Ik begrijp dat A. graag praat en zaken duidelijk wil maken. Bij mij is het korter en meer focus op rust en werk.'</i> (T3, LE) <i>'In het begin stonden we dezelfde les te geven naast elkaar, ik vanuit mijn pedagogisch-didactische invalshoek en A. vanuit haar talige invalshoek en op de duur wisten de leerlingen niet meer wat te volgen.'</i> (T3, LE)
<i>De leerkrachten hebben een coachende strategie met coöperatieve werkvormen en aandacht voor het welbevinden van de leerlingen. De logopedisten trachten steeds oog te hebben voor de talige aspecten van de lesonderwerpen in hun strategieën door de vorm en inhoud aan te passen aan het talig niveau van de leerlingen.</i>	
1.3 Kijk op organisatie van onderwijs	<i>'Ik ben graag goed georganiseerd, ik ben graag goed voorbereid. Anders voel ik me niet zeker genoeg.'</i> (T2, LE) <i>'We zijn een team dat goed voorbereid wil zijn en doelmatig is. We bereiden nog niet samen voor.'</i> (T2, LO) <i>'We communiceren via mail om voor te bereiden. We doen eerst een brainstorm waaruit we voorbereiden met inbreng van V. op pedagogisch-didactisch vlak.'</i> (T3, LO) <i>'Vorig jaar bij rekenen verdeelden we de klas volgens onderwerp, waarbij we elk een groep voor ons rekening namen. Dan moet je wel veel overleggen omdat het flexibele groepen waren.'</i> (T3, LE)
<i>Zowel leerkracht als logopedisten organiseren hun onderwijs naargelang het doel en overleggen hierover.</i>	
1.4 (Groeps)dynamische inzichten	<i>'Communicatieve vaardigheden zijn belangrijk in groepsdynamica. Wanneer een leerling moeite heeft met bepaalde communicatieve vaardigheden speel ik daarop in tijdens de individuele behandeling.'</i> (T1, LO) <i>'Via een beloningssysteem waarbij beloningen worden gegeven aan de hele klas raken leerlingen gemotiveerd om iedereen aan bod te laten komen.'</i> (T1, LE) <i>'Ook de klas schikking (een U-vorm) is gebaseerd op de focus op het groepsgebeuren en communicatie.'</i> (T1, LE) <i>'V. heeft een goed inzicht in welke leerlingen op welk momenten met elkaar kunnen werken, zowel op sociaal-emotioneel als cognitief vlak.'</i> (T3, LO) <i>'Soms mag het eens botsen tussen de leerlingen, je bent als leerkracht erbij om te begeleiden hoe leerlingen hun weg hierin zoeken.'</i> (T2, LE) <i>'Het is heel belangrijk een band te creëren met de leerlingen, ook daarvoor moet tijd genomen worden. Er wordt te snel verwacht les te geven.'</i> (T2, LE) <i>'Ik ben gewoon in kleine groepen te werken, ik heb liever dat het rustig verloopt.'</i> (T2, LO) <i>'Je moet eerst en vooral een positief klimaat hebben in de klas voor je kan beginnen werken.'</i> (T1, LE) <i>'Voorkennis over het leerling dossier is belangrijk maar het mag de aanpak voor de rest van het jaar niet bepalen.'</i> (T1, LE)

De leerkracht legt nadruk op de band met de leerlingen en hoe middels klas management ingespeeld kan worden op groepsdynamiek, de logopedist legt meer nadruk op de communicatieve vaardigheden in groepsdynamica.

2. Aspecten met betrekking tot het professioneel zelfverstaan

2.2 Portret van ons team	<i>'Mensen zeggen dat we zo goed met elkaar samenwerken.'</i> (T3, LE) <i>'Ik vind het fijn om iemand in de klas te hebben die zo voorzichtig is, dat rondt mijn kantje af...'</i> (T2, LE) <i>'We zijn een warm en ruimdenkend team. We staan open, we zijn niet bekrompen. We zijn ook een ondersteunend team. K. is heel behulpzaam en zorgt voor de 'scaffolding'. We zijn een hecht team'</i> (T2, LE) <i>'We hechten allebei heel veel belang aan het welbevinden. K. in haar hele zachte manier van aanpak en ik in het assertiever maken van kinderen.'</i> (T2, LE)
--------------------------	--

De teams beschouwen zichzelf als hechte teams waarin ze vaak complementair werken.

2.3 Gevoel van eigenwaarde	<i>'Ik vind dat we heel veel dingen verwezenlijkt hebben.'</i> (T1, LE) <i>'Tegenover begin van het jaar is toch wel al een hele vooruitgang bij de leerlingen.'</i> (T1, LO) <i>'Ik stel onderwerpen in de klas in vraag maar niet zozeer de talige aspecten'</i> (T1, LE) <i>'Ik stel vooral in vraag of we op maat werken.'</i> (T1, LO) <i>'Ik denk dat het altijd beter kan.'</i> (T2, LE) <i>'Ik blijf het gevoel hebben dat, omdat het soms zo traag gaat, we nooit genoeg kunnen bereiken.'</i> (T3, LO) <i>'Aan de leerlingen merk je dat ze betrokken zijn'</i> (T3, LE)
----------------------------	---

De teams vinden dat ze veel verwezenlijkt hebben en leggen de lat verder hoog voor zichzelf.

2.4 Professionele motivatie	<i>'Zien dat de leerlingen hun kennis wordt uitgebreid motiveert.'</i> (T1, LE) <i>'Dat de transfer wordt gemaakt motiveert me om te co-teachen'</i> (T3, LO)
-----------------------------	---

De (leer)krachten halen hun professionele motivatie uit de leerwinst en de transfer van de leerlingen.

2.5 Perspectief op taken	<i>'Ik beschouw het uitbreiden van kennis en woordenschat als kerntaak. Ook welbevinden en zelfredzaamheid ontwikkelen zijn belangrijk.'</i> (T1, LE) <i>'Communicatie en taal maar ook leerlingen een goed gevoel geven en prikkelen om te leren vind ik belangrijk.'</i> (T1, LE) <i>'Transfer vind ik heel belangrijk, naast ontwikkeling opvolgen, leergierigheid stimuleren en consequent therapie geven.'</i> (T1, LO) <i>'Welbevinden maar ook succeservaringen zijn naast een uitbreiden van kennen en kunnen belangrijk.'</i> (T1, LE) <i>'Leerdoelen bewaken en het welbevinden van de leerlingen zijn onze kerntaken'</i> (T3, LE) <i>'Ook het evalueren van de leerdoelen en studievoortgang is van belang.'</i> (T3, LO)
--------------------------	---

De teams beschouwen de leerdoelen (zoals uitbreiden van woordenscha) en welbevinden van de leerlingen bewaken als hun kerntaken.		
2.6 Toekomstverwachtingen en uitdagingen		<i>'Ik beschouw het als een uitdaging om onze eigen grenzen te bewaken en toch samen innovatief op zoek te gaan.'</i> (T3, LO) <i>'Ik weet wat ik wil maar moet zien wat de ander voor ogen heeft. Ik moet daarmee oppassen omdat ik vooral met het talige bezig ben. Het is een uitdaging om ook alle dingen erbij te betrekken.'</i> (T1, LO)
De teams willen samen innovatief op zoek gaan en blijvend rekening houden met elkaars eigenheid.		
3. Aspecten met betrekking tot de professionele leergemeenschap		
3.1 Samenwerken		<i>'Ik vind samen zitten met collega's heel nuttig.'</i> (T2, LE) <i>'Je moet kunnen overleggen met alle betrokken leerkrachten en paramedici om op het juiste niveau te kunnen werken.'</i> (T1, LO) <i>'Het is een zoektocht voor ons geweest. Ik denk: we rekenen, dus we rekenen. A. ziet overal rekentaal. Da's een moeilijk evenwicht.'</i> (T3, LE)
Het samenwerken met elkaar is een zoektocht voor de teamleden waarbij overleg belangrijk is.		
3.3 Bridging van perspectieven		<i>'Het sociaal emotionele aspect is wat ik meer meeneem door het co-teachen, bij voorbeeld net was er een leerling waarbij ik opmerkte dat het niet goed lukte, ik nam de tijd om een babbeltje te doen vooraleer verder te gaan.'</i> (T1, LO) <i>'Ik steek veel op van M., vooral tijdens de spellingslessen.'</i> (T1, LE) <i>'Ik steek vooral op hoe rustig L. kan lesgeven. Op dat vlak zijn we complementair.'</i> (T1, LE) <i>'Op vlak van werkvormen heb ik van S. al veel geleerd.'</i> (T2, LO) <i>'Ik vind het fijn om iemand in de klas te hebben die zo voorzichtig is, dat rondt mijn kantje af...'</i> (T2, LE) <i>'Het is nodig om te co-teachen. Je zit met veel verschillen in de klas. Als je met twee voor te klas staat leer je van elkaar bij, zet je soms een andere bril op. In mijn geval ga ik wat zachter worden of beter zien wat kinderen nodig hebben op talig vlak. Je leert van elkaar.'</i> (T2, LE) <i>'Ik ben er me niet geheel van bewust maar ik pik dingen op die ik jou hoor vertellen.'</i> (T3, LE) <i>'Op vlak van talige aspecten zijn zaken voor mijn logischer dan voor V. waar het andersom is op vlak van lesvoorbereiding waar ik vaak teruggrijp naar V. haar kennis over lessen geven.'</i> (T3, LO) <i>'Ik kijk eigenlijk V. haar lesstrategieën af, Vanessa kijkt dan mijn klankgebaren af.'</i> (T3, LO) <i>'Het is gewoon ook fijn om het iemand anders zien doen op een andere manier. Vanuit een andere insteek.'</i> (T1, LE) <i>'Helemaal hetzelfde denken en zien, dan zou pas de meerwaarde weg zijn.'</i> (T3, LE)
De leerkracht gaat beter observeren wat de leerlingen nodig hebben op talig vlak en neemt de manier van hiermee omgaan over van de logopedist over. De logopedist neemt		

de manier waarop de leerkracht omgaat met sociaal-emotionele noden en de didactische werkvormen over. Ze doen dit voornamelijk door te imiteren. Ze blijven hierbij wel hun eigenheid bewaren en zien hiervan het voordeel in.	
3.4 Combinatie en verschillen met therapie	<i>'Dat is het voordeel van de uitwisseling in de therapie. Je kan erop inspelen en trainen zodat ze ook in de klas situatie heel grote transfer maken.'</i> (T1, LO) <i>'Ik vind dat een logopedist in haar eigen ruimte waar de leerlingen één voor één komen niet meer werkt. Je kan de leerlingen pas iets bijbrengen of remediëren als je weet hoe het in de klas is aangebracht.'</i> (T2, LO)
Logopedisten zijn ervan overtuigd dat therapie zijn nut heeft als ze weten hoe het in de klas is aangebracht en er transfer kan zijn.	
3.5 Leren door ervaring	<i>'Ervaring en tegen muren aanlopen leerde me het meest.'</i> (T2, LE) <i>'Ik denk dat het vooral ervaring is waarvan we leren. Ik neem ook ervaring van de thuis. Niet alleen opleiding maar ook ervaring in de klas en eigen levenswijsheid.'</i> (T3, LE)
De (leer)krachten leren door ervaring.	
3.6 Wederzijds vertrouwen als basis	<i>'Dat zijn dingen die ik van mezelf niet zie. Dat is goed dat de ander dat kan zeggen, dan weet ik meer over de situatie en over mijn aanpak. V. mag dat ook zeggen tegen mij, dat mag niet iedereen...'</i> (T3, LO) <i>'Er is een vertrouwen tussen ons waardoor je fouten mag maken.'</i> (T3, LO) <i>'Om het goed te doen en leerlingen mee te krijgen moet je ook kunnen uitstralen dat je samenwerkt.'</i> (T1, LO) <i>'Het is voor mij evenwicht zoeken tussen doelen bereiken en welbevinden van de leerlingen, daarom ben ik blij dat ik A. er is en we het samen kunnen doen.'</i> (T3, LE)
Het vertrouwen in elkaar zorgt voor een veilig kader waarbinnen fouten maken en feedback geven mogelijk is en 'samen' werken energie geeft.	
4. Aspecten met betrekking tot ontwikkelpunten van de het co-teachende team	
4.1 Belang van tijd voor overleg bij voorbereiding	<i>'Op vlak voorbereiden is het nog zoeken. Ik bereid voor en K. volgt. Terwijl je ook samen kan voorbereiden. Daar heb je eigenlijk geen tijd voor.'</i> (T2, LO) <i>'Je moet kunnen overleggen met alle betrokken leerkrachten en paramedici om op het juiste niveau te kunnen werken.'</i> (T1, LO) <i>'Heel veel zaken rond groepsdynamiek kan ik niet altijd doorbriefen, dat zijn vaak kleine dingen maar zorgen voor de nuance in aanpak.'</i> (T3, LE)
4.2 Nood aan fulltime co-teachen	<i>'Ik vind het soms moeilijk omdat ik naast het team met S. ook een team vorm met andere leerkrachten. Dat maakt het kameleonwerk. Moest ik volgend jaar terug samen kunnen staan met S. Zou er meer team gevormd kunnen worden'</i> (T2, LO) <i>'Bij rapporten voel ik me niet zo nuttig. Da's het nadeel van niet full time in de klas te staan.'</i> (T2, LO)

4.3 Delen van een lokaal	<i>‘Het feit van een lokaal delen is belangrijk voor mij. Dat zorgt voor constante interactie.’ (T3, LE)</i>
<i>Tijd om met elkaar te kunnen voorbereiden en reflecteren is belangrijk. Ook het expanderen en intensifiëren van de tijd en ruimte waarbinnen samen les gegeven wordt is belangrijk voor de co-teachende partners.</i>	

4.4.3 Vragenlijst ‘Uitdagingen voor co-teaching teams’ en focusgroep

We deden een berekening per co-teaching team apart en een gemiddelde score van de drie co-teaching teams samen. In tabel 2 zien we de gemiddelde ontwikkeling van de drie co-teaching teams met in totaal 6 co-teachers. De eerste kolom beschrijft de normatieve uitdagingen in het co-teaching team. De tweede kolom geeft bij benadering het gemiddelde van het aantal punten dat co-teachers geven bij de start van hun co-teachen, in kleur gearceerd. In de derde kolom staat bij benadering het gemiddelde van het aantal punten dat de co-teachers zichzelf geven twee maand na afloop van de semi-gestructureerde interviews, gearceerd in kleur. De ruwe scores alsook de groei procentueel weergegeven is terug te vinden in bijlage 4. De items worden onderverdeeld, deels de 12 items waarin de co-teachers de meeste ontwikkeling hebben doorgemaakt (44% en hoger), deels de 10 items waarin de co-teachers de minste ontwikkeling hebben doorgemaakt (23% en minder) en deels de overige items.

Tabel 2
Resultaten vragenlijst onder 6 participanten van drie co-teaching team

Uitdagingen voor co-teachers in co-teaching team	Start: Toen je begon: N=6 Beginnend:1 In ontwikkeling:2 Gevorderd:3 Expert:4				Na afloop: Op dit moment: N=6 Beginnend:1 In ontwikkeling:2 Gevorderd:3 Expert:4			
1. Het investeren in het elkaar leren kennen; werken aan een professionele verhouding	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Gevoelens accepteren van aarzeling, verwarring met betrekking tot de samenwerking	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Het zich veilig voelen in een co-teaching team	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Het ervaren van welbevinden op basis van respect, tolerantie, vertrouwen en eerlijkheid	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Het hebben van zelfde (gedeelde) waarden en normen	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Kunnen reflecteren op en discussiëren over overtuigingen en opvattingen over pedagogiek en het leren	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Het gebruik maken van strategieën om problemen te voorkomen, te vermijden of op te lossen: (a) open minded zijn, (b) openheid in communiceren, (c) gezamenlijke motivatie vinden: dezelfde doelen voor ogen hebben, (d) humor gebruiken, kunnen relativeren, niet egoïstisch zijn, (f) om hulp kunnen vragen	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Gezamenlijke voorbereidingstijd organiseren	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Eigen individuele kwaliteiten kennen om uitdagingen aan te gaan	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Het zorg dragen voor rolwisseling	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Co-planning, co-instructie en co-reflectie cyclisch organiseren	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Tijd organiseren om cyclisch te reflecteren met behulp van reflectiemiddelen	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Het bewust zijn van eigen waarden en normen	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Trouw aan jezelf blijven, natuurlijk en authentiek blijven	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Plezier kunnen hebben, vreugde	1	2	3	4	1	2	3	4

3. Plezier kunnen hebben, vreugde ervaren, kunnen genieten van het samenwerken	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Het zich met elkaar verantwoordelijk voor en verbonden voelen met de leerlingen	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Gezamenlijk individuele expertise kunnen onderzoeken en inzetten	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Het betrouwbaar zijn voor de co-teaching partner(-s)	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Zorg kunnen dragen voor het creëren van dynamiek en innovatie	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Een hoge mate van inspanning, flexibiliteit en bereidheid tot het sluiten van compromissen ten toon spreiden	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Tijd organiseren om diepgaand te kunnen leren en professionele kennis te ontwikkelen passend bij de ondersteuningsbehoeften van het co-teaching team	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Het zich uitgedaagd voelen in een co-teaching team	1	2	3	4	1	2	3	4
Het over intra-persoonlijke vaardigheden beschikken die bereidheid toe samenwerkend vermogen bevorderen	1	2	3	4	1	2	3	4
Het vervullen van rolmodellen op basis van gedeelde waarden.	1	2	3	4	1	2	3	4
Vaardigheden hebben ontwikkeld op het gebied van actief luisteren, empathie, assertiviteit, vragen stellen, onderhandelen	1	2	3	4	1	2	3	4
Het zich gezamenlijk bewust zijn van de invloed van eigen opvattingen op het leren van leerlingen, je er gezamenlijk bewust van zijn dat de overtuigingen van co-teachers effect hebben op de motivatie en daarmee op de kwaliteit van de uitvoering van het werk	1	2	3	4	1	2	3	4
Gezamenlijkheid in praktijk brengen naar leerlingen (en ouders) door eenduidige communicatie	1	2	3	4	1	2	3	4
Het beschikken over een respectvolle, tolerante, open houding ten aanzien van diversiteit	1	2	3	4	1	2	3	4

Het overzicht geeft weer dat de co-teachers de meeste ontwikkeling hebben doorgemaakt wat betreft normatieve uitdagingen met betrekking tot het creëren van een veilige plaats waar een open dialogische cultuur kan groeien. Ook het creëren van een teamvisie op basis van gedeelde waarden en normen maakte een grote ontwikkeling door. De items die initieel laag scoorden hebben de meeste groei doorgemaakt.

De items die de minste groei optekenden waarbij de initiële score laag lag hebben betrekking tot het organiseren van tijd om diepgaand te leren en wederzijdse professionalisering in te zetten. Ook items met betrekking tot innoveren en dynamiek creëren naast het delen van expertise groeien niet goed en hebben een lage beginscore. Volgens de focusgroep werd dit voornamelijk verklaard doordat er de logopedisten niet full time in de klas staan, iets wat ook herhaaldelijk wordt aangehaald in de semi-

gestructureerde interviews. Het versplinterd werken als logopedist zorgt ervoor dat je (bijna) niet toekomt aan organiseren van tijd voor professionalisering, innoveren en dynamiek creëren ook al blijkt uit de interviews dat door observatie en imitatie al dan niet bewust een groot deel van elkaar geleerd wordt. Het echte innoveren blijft nog uit.

Bij de overige items merken we op dat items met een lage beginscore met betrekking tot het ontwikkelen van vaardigheden die de samenwerking intensifiëren een vrij grote groei doormaken. Ook het gezamenlijk bewustzijn van de invloed op eigen opvattingen op het leren van leerlingen en bewust zijn dat de overtuigingen van co-teachers effect hebben op de motivatie en kwaliteit van het werk groeiden goed. In het focusgroep gesprek geven co-teachers aan dat goed blijven samenwerken en samen blijven uitzoeken waarom je dingen doet een droom is voor het co-teachersteam. Ze geven hierbij aan nood te hebben aan tijd voor systematisch ingepland overleg en reflectie. Tijdens het focusgroepgesprek opperde een logopedist dat de teamreflectie ertoe aangezet heeft te reflecteren over onderliggende overtuigingen over therapie en diagnose als uitgangspunt in de visie op goed onderwijs.

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

5.1 Conclusie

De onderzoeksvraag van het multiple case onderzoek was: *‘Welke gezamenlijke betekenisverlening op goed lesgeven en samenwerken delen co-teachende leerkracht en logopedist middels teamreflectie? Of meer specifiek: ‘Welke subjectieve onderwijservaring en professioneel zelfverstaan hebben logopedist en leerkracht binnen één team?’, ‘Welke aspecten met betrekking tot samenwerking binnen een professionele leergemeenschap komen naar voor?’ en ‘Welke ontwikkelpunten komen naar voor uit de gezamenlijke betekenisverlening?’*

Uit de ervaringen van de co-teachers blijkt dat op vlak van *subjectieve onderwijservaring* logopedisten de focus leggen op de talige aspecten binnen de klaspraktijk, waar de leerkrachten trachten de bredere context voor ogen te houden. Het verschil in focus is hier nog steeds opmerkelijk. Toch slagen ze er vaak in gelijklopende strategieën te ontwikkelen, voornamelijk vanuit observatie en imitatie van handelen. De kijk op organiseren van onderwijs vertoont incongruenties die door voldoende overleg en voorbereiding kunnen worden overbrugd. Ook in hun kijk op groepsdynamiek legt de logopedist eerder nadruk op de communicatie als spil terwijl de leerkracht eerder nadruk legt op de relatie met de leerling.

Daarnaast kunnen we uit de ervaringen van de teams halen dat op vlak van *professioneel zelfverstaan* de teamleden zichzelf als hechte teams zien. Elk teamlid met eigen talenten waardoor volgens de teamleden veel dingen verwezenlijkt zijn. Net die vooruitgang van de leerlingen op vlak van kennis en transfer van aangeleerde vaardigheden zorgt voor de motivatie. Nochtans heerst ook het gevoel niet voldoende te bereiken met het team. Als uitdaging geven ze aan verder samen innovatief op zoek te gaan en dynamiek te creëren. Logopedist en leerkracht delen hun perspectief op hun kerntaken; voor beide staat het welbevinden van de leerlingen centraal, naast het uitbreiden van kennen en kunnen.

Opmerkelijk bij de ervaringen rond subjectieve onderwijstheorie en professioneel zelfverstaan is dat op zoek gegaan wordt naar de balans tussen identificatie met een onbekende wereld en het behouden van eigen professionele identiteit en expertise, door Akkerman en Bakker (2011) benoemd als ‘boundary crossing’.

Zowel leerkrachten als logopedisten vinden *samenwerken* en overleg nuttig, al blijkt het een zoektocht te zijn omwille van de verschillende focus. Om te leren van elkaar is wederzijds vertrouwen onontbeerlijk, het zorgt voor een veilig kader waarbinnen openlijk geëxperimenteerd kan worden en fouten gemaakt mogen worden (Kelchermans, 2009). De co-teaching teams gaven een grote groei aan op vlak van samenwerken, vaardigheden met betrekking tot samenwerken, communiceren en delen van visie. De kunst om regelmatig elkaar de vraag te stellen wat (samen) tot stand te brengen is de basis voor goed onderwijs

(Patti, Senge, Madrazo,&Stern, 2017). Door het samenwerken merken zowel leerkracht als logopedist dat observatie en imitatie zorgt voor een leerproces op vlak van handelen; 'single loop leren' (Argyris&Schön, 1974,1978). Ook op vlak van uitgangspunten in het lesgeven, zoals het sociaal-emotionele aspect en het talige aspect ervaren de logopedist en leerkracht reeds kleine verschuivingen. De logopedist gaat meer rekening houden met het eerste en vice versa. Ook op vlak van didactiek neemt een logopedist reeds aspecten over. Eén logopedist geeft aan zelf dieper te reflecteren over haar eigen visie op goed onderwijs met diagnose en therapie als uitgangspunten, op zoek naar een overtuigingsshift hierin. Een aanzet tot 'triple loop leren' (Argyris&Schön, 1974, 1978).

De co-teachers vinden het belangrijk om hun ontwikkeling als team goed te organiseren. De *ontwikkelpunten* die naar boven kwamen waren gericht op het organiseren van tijd voor overleg en reflectie, in de ogen van de co-teachers een voorwaarde om tot wederzijdse professionalisering en innoveren te komen. Ook zagen ze het intensifiëren en expanderen van het co-teachen (in termen van voltijdse co-teaching) als ontwikkelpunt. Dit laatste creëert meer gelijkwaardigheid in rollen waardoor de ongelijkheid ongedaan wordt gemaakt (Rytivaara, & Kersner, 2012; Scruggs, Mastropieri& McDuffie, 2007; York-Barr et al., 2007). Daarenboven zien ze het als een uitdaging om elkaars expertise diepgaander te onderzoeken en in te zetten naargelang de noden van de leerlingen.

5.2 Discussie en prospectie

'The most valuable resource that all teachers have is each other. Without collaboration our growth is limited to our own perspectives.' (Meehan,z.j.)

Binnen de organisatie waar ik werkzaam ben als teamcoördinator bleek het samenwerken binnen de co-teachende teams met logopedist en leerkracht complex. Complex omdat de betrokkenen binnen het co-teachen geen ruimte en begeleiding kregen om gezamenlijke betekenisverlening op goed lesgeven en samenwerken te expliciteren. Kelchtermans (2012) stelt dat professionalisering van leraren betekenis krijgt door gemeenschappelijke betekenisverlening in de context van de dagelijkse schoolpraktijk. Senge (1992) geeft aan dat het samen onderzoeken en bespreekbaar maken van eigen overtuigingen die ten grondslag liggen aan het eigen mentale model een nieuwe gemeenschappelijk model kan genereren. Argyris&Schön (1974,1978) spreekt van de kracht van 'triple loop' leren waarbij de lerenden erkennen dat de omgeving dynamisch blijft en dat bepaalde overtuigingen en veronderstellingen ook weer kunnen worden verlaten (Argyris,1991). Bij 'double loop' leren passen de lerenden na reflectie (mentale) kaders aan, 'single loop' leren doet hen hun handelen aanpassen.

De co-teachers in deze multiple casestudy gaven aan dat hun groei op vlak van verbondenheid en reflectievaardigheden groot was. Ook voelden ze zich verbonden door de gedeelde overtuigingen ten aanzien van goed lesgeven en samenwerken. De semi-structureerde interviews, de vragenlijst en het focusgroepgesprek gaven aan dat het merendeel van het leren binnen de teams zich op gebied van 'single loop' leren situeerde. Daarnaast bleken ook enkele 'double loop' leren op het gebied van overtuigingen en veronderstellingen binnenslopen. De co-teachers werken nog niet samen op een pro-actieve wijze waarbij ze de regie in handen nemen om eigen ontwikkeling te bevorderen en dynamiek in het team te creëren. Toch geven ze zelf noden aan om tot deze teamontwikkeling te komen. De belangrijkste hierbij is het organiseren van tijd. Een zwaard van Damocles dat hangt over de organisatie aangezien die tijd als extra tijd bovenop de

werktijd aanzien wordt. Paradoxaal kan tijd nemen om elkaar te vinden in interprofessioneel overleg zorgen voor meer ruimte en 'tijd' in het overige tijdsbestek. Pas dan kan doordringen dat aandacht voor reflectie en uitspreken van impliciete interpersoonlijke dynamieken de mogelijkheden in de moeilijkheden blootlegt.

Daarnaast is het opstarten van kleine, intrinsiek gemotiveerde netwerken van intensief samenwerkende (leer)krachten een motor die van binnenuit effectieve en duurzame veranderingen in de organisatie aandrijft. Net de combinatie van bottom-up als top down veranderingen is nodig voor complexe veranderingen (Fullan&Langworthy, 2014). Dit onderzoek binnen de organisatie is dan ook een eerste stap richting interdisciplinair co-teachen en het opstarten van professionele leergemeenschappen binnen de co-teachende teams. De teamreflectie op iteratieve manier verder zetten is een uitdaging voor de organisatie en de co-teachende teams. Het inzicht verwerven dat de tijd dat dit vergt het overige tijdsbestek doet krimpen is een inzicht dat enkel al doende kan bereikt worden.

Toch vertoonde dit onderzoek nog beperkingen. In de methodologie merkte ik retrograad op dat het afnemen van de vragenlijst beter zowel voor als na de interviews had plaatsgevonden in plaats van enkel na afloop. Ook bestaan de teams uit respondenten die zich vrijwillig hadden opgegeven wat impliceerde dat ze een openheid toonden die misschien nog niet bij andere co-teachende teams aanwezig is. Net die openheid is voorwaardelijk voor het bouwen van een veilige relatie waarbinnen teamreflectie kan plaatsvinden. Verder inzetten op het creëren van veilige omgevingen binnen de co-teachende teams kan worden gefaciliteerd door regelmatig informele gesprekken te voeren met nadruk op teamcoaching waarbij het besef dat fouten maken mag centraal staat. Dit met het inzicht dat leer- en groeikansen zich verschuilen in het maken van fouten maar ook het (samen) zoeken naar mogelijkheden om met de complexiteit om te gaan.

Vanuit mijn eigen ervaring en overtuiging moet ik mezelf behoeden samenwerken niet te verheerlijken als een oplossing voor alles. Hierbij voldoende ruimte laten voor de eigenheid en de expertise die elke (leer)kracht met zich mee draagt is een uitdaging. Op die manier is het mogelijk om te komen tot 'coöperatieve competitie' waarbij verbondenheid en vertrouwen als basis fungeren voor het kritisch dialogeren over meningsverschillen.

Mijn begeleidingsstijl waarbij empathisch luisteren en mezelf kwetsbaar opstellen centraal stonden om een veilige basis te creëren waarbinnen de interviews konden plaatsvinden, gaf me de mogelijkheid om binnen die veilige omgeving de kritische dialoog op te starten.

Meer nog, het stelde me in staat om daarenboven generatief te luisteren (Scharmer, 2008) waarbij ik me open stelde voor veel meer dan wat er gezegd werd. Hierbij was ik niet aan het helpen of oplossen maar merkte ik dat ik spontaan deelde wat er in mij leefde en wat me trof. Net dat generatief luisteren bood me ingevingen waar ik niet doelbewust naar op zoek moest gaan.

Zo kwam tijdens de interviews en de focusgroep gesprekken niet alleen de noden en ontwikkelpunten van de (leer)krachten naar boven maar ook de mogelijkheden die in het faciliteren van het samenwerken schuilen. Ik ontdekte dat ik 'doeners' (Kolb, 1984) binnen kleine teams een gecreëerde belevens kon aanbieden waarop meteen kan gereflecteerd worden binnen een veilige omgeving zodat kritische dialoog en reflectie kan ingeslepen worden.

Zelf situeert mijn leerstijl zich binnen het 'denken' (Kolb, 1984), wat zorgt dat ik vaak vast zit in theoretische beschouwingen. Net door met de 'doeners' in het team aan de slag te gaan en in het hier en nu de realiteit te beleven kon ik het denken omzetten in 'doenken'.

Samenvattend zijn volgende aanbevelingen aangewezen:

- Prioritair is het creëren van een veilige context waarbinnen (leer)krachten van een co-teachend team vertrouwen en verbondenheid kunnen opbouwen en een openheid ontstaat die aan de kwetsbaarheid voorbijgaat (Kelchtermans, 2009).
- Via gecreëerde belevenissen kritische dialoog en reflectievaardigheden inslijpen en begeleiding hierbij gradueel afbouwen.
- Tijd voor systematisch teamreflectie vrijwaren waardoor het proces iteratief kan worden verder gezet.

Dankwoord

'The most valuable resource that all teachers have is each other. Without collaboration our growth is limited to our own perspectives.' (Meehan, z.j.)

Dit praktijkgericht onderzoek had nooit met enkel mijn zweet en tranen tot stand kunnen komen. Het zou ongepast zijn mijn *fellow travellers* in dit proces te bedanken.

In de eerste plaats de respondenten in dit onderzoek: Anke, Vanessa, Selien, Katrijn, Leen en Marianne. Zonder jullie was er geen onderzoek, geen ontluiking van mogelijkheden in de moeilijkheden, geen inzichten.

Arne, mijn man, om als rots in de branding steun te bieden en als geen ander te beseffen dat onderwijs emotie is.

In één adem vernoem ik mijn kindjes, Helena, Anna en Castor die me veel hebben moeten missen.

Irma en Sara, die als critical friends 'mee' dachten en 'mee' werkten zonder daarbij hun kritische blik en eigenheid te laten vallen.

Raf, Bieke, Lien, Giese en Liesbeth, die meer dan eens mijn theorieën en hersenspinsels moesten aanhoren maar ook op tijd me de spiegel van de leerkuil en leercyclus voorhielden.

Klaas-Jan voor de structurele hulp, twee jaar lang.

Geraadpleegde literatuur

- Abma, T., & Widdershoven, G. (2006). *Responsieve Methodologie. Interactief onderzoek in de praktijk*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business review*, 69 (3): 99-109.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Utrecht: Universiteit van Utrecht, Hogeschool Utrecht.
- Biesta, G.J.J. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders Velon*, 32(3), 4-11.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Boon, H., Verhoef, M., O'Hara, D., & Findlay, B. (2004). From parallel practice to integrative health care: a conceptual framework. *BMC Health Services Research*, 4, 15.
- Carless, D. (2006). Collaborative EFL teaching in primary schools. *ELT Journal*, 60 (4), 328-335.
- Cooperrider, D.L. (1986) *Appreciative Inquiry: Toward a Methodology for Understanding and Enhancing Organizational Innovation*. Department of Organizational Behaviour Cleveland, OH: Case Western Reserve University.
- Feng, L. (2012). Teacher and student responses to interdisciplinary aspects of sustainability education: what do we really know? *Environmental Education Research*, 18 (1), 31-43
- Fluijt-Lambert, E. (2018). *Passend onderwijzen met co-teaching-Studie naar de gemeenschappelijke betekenisverlening van co-teaching teams*. Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/369721>
- Fluijt, D., Struyf, E., & Bakker, C. (2016). *Samen lesgeven. Co-Teaching in de Praktijk*. Kalmthout: Uitgeverij Pelckmans Pro.
- Forbes, J. & McCartney, E. (2010). Social capital theory: a cross-cutting analytic for teacher/therapist work in integrating children's services? *Child Language, Teaching and Therapy*, 26, 3, 321-334.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning*. United Kingdom: Pearson.
- 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.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek* (3e ed.). Antwerpen, België: Garant.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital*. London: Routledge
- 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.
- House of control, 2010. *House of control*. [foto]. Geraadpleegd op 30 mei 2019, van <http://www.house-of-control.nl/de-lerende-organisatie-peter-senge-kennsimanagement-leren-systeendenken-mentale-modellen.html>
- Janssens, S., De Corte, E., Elen, J., Lowyck, J., Struyf, E., Van Damme, J., et al. (2006). *Didactiek in beweging*. Antwerpen, Belgium: Wolters Plantyn.
- Kahneman, D. (2013). *Ons feilbare denken*. Amsterdam: Business Contact.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leraren basisonderwijs vanuit het*

biografisch perspectief (Studia Pedagogica, nr. 17). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Kelchtermans, G. (2009). Narratives and biography in teacher education. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 7 (pp. 610-614). Amsterdam: Elsevier.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten*. Leuven: KU Leuven.

Kohler-Evans, P.A. (2006). Co-teaching: how to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127(2), 260-264.

Kolb, D.A. (1984b). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *VELON*, 23, 29-38.

Lieskamp, M. (2013). *De professionele leergemeenschap in het onderwijs* (pp 20-25). Huizen: Pica

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.

Mellin, E. & Weist, M. (2011). Exploring School Mental Health Collaboration in an Urban Community: A Social Capital Perspective. *School Mental Health*, 3(2), 81-92.

Miller, J. P. Ed. (2007). *The holistic curriculum* (2nd ed.). Toronto, Ontario, Canada: OISE Press.

Miller, J.P. (2010). *Whole child education*. Toronto: University of Toronto Press.

Pameijer, N.K., & Beukering, J.T.E van (2004). *Handelingsgericht werken: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Leuven/ Voorburg: Acco

Patti, J., Senge, P., Madrazo, C., & Stern, R. (2017). Developing socially, emotionally, and cognitively Competent school leaders and learning communities. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, & T. Gullotta. (Red.), *Handbook Social and Emotional Learning* (pp. 438-452). New York: the Guilford Press.

Peet, A.A.J., Van Peet, A., Everaert, H.A.M., & Everaert, H. (2009). *Lessen in onderzoek: onderzoek in de onderwijspraktijk*. Utrecht: Agiel.

Reflectiesite (2011). *Reflectiesite*. [foto]. Geraadpleegd op 30 mei 2019 van <https://reflectiesite.nl/reflecterend-leren/#.XO-wYq2iHwc>

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.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith

Scharmer, C.O. (2008). Uncovering the blind spot of leadership. *Leader to Leader*, 47(52-59).

Schuman, H. (2007b). *The transition to adulthood-A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties*. Thesis (PhD), Roehampton University, London)

Schuman, H. (2013). Appropriate Education from an international perspective. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 52(3-4), 155-171.

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.

Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline, de kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum books

Senge, P.M. (2000). *Schools that learn, A Fifth Discipline Fieldbook for educators, parent, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.

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.

- Smaling, A. (2008.) *Dialogo en empathie in de methodologie*, Amsterdam: SWP, Humanistics University Press.
- Stevens, L. (2013). What are we going to do? From embarrassment to self-conscious legitimization of educational practice. *Orthopedagogiek: onderzoek en praktijk*, 52(11-12), 521-532.
- Swet van, J. (2015). Samenwerken is samen leren: een uitdaging voor allen die met kinderen en jongeren werken. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 54, 99-107
- 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.
- Tobin, K., Robin, W.M., & Zimmerman, A. (2002). *Co-Teaching/cogenerative dialoguing: learning environments research as classroom praxis*. Canada: University of Victoria.
- 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.
- Quinn, R. (1998). *Persoonlijk meesterschap in management: voorbij rationeel management*. Amsterdam, Nederland: Academic Service.
- York-Barr, J., Ghore, 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.
- Zeichner, K. M. (2002). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301-325.

Bijlagen

1. Bijlage 1

VOORONDERZOEK: WAARDEREND ONDERZOEK IN KADER VAN HET TAALBELEID

12 november 2018

Kenmerken STOS

Opdracht: Wat zijn volgens jou de kenmerken van STOS?

= normaal begaafde kinderen met taal en/of spraakstoornissen waarbij het performale IQ hoger ligt dan het verbale IQ & er een significant verschil optreedt tussen de 2 schalen. Het gebrek aan innerlijke taal bij kinderen met STOS kan er eveneens voor zorgen dat de score op het performale IQ een onderschatting is.

- Begrip
 - o Problemen met taal begrijpen en expressie
 - o Vaak geen begrip van wat er rondom het kind gebeurt.
- STOORNIS
 - o De moeilijkheden / kenmerken van deze problematiek zullen er altijd blijven. Je kan de oorzaak nooit wegnemen en de moeilijkheden zullen in elke ontwikkelingsfase terug de kop op steken.
 - o Therapieresistent.
- Ingrijpende problematiek
 - o Beperkt een kind erg in de omgang en de communicatie met anderen
 - o Het is een stoornis op alle vlakken / in alle schoolvakken. De moeilijkheden en achterstand bevinden zich niet enkel op taalvlak.
- Onzichtbare problematiek
 - o Door compensaties en goede intelligentie valt de problematiek vaak niet op
 - o Heel onduidelijk voor de buitenwereld wat deze problematiek inhoudt.
 - o STOS heeft verschillende gezichten. Bij de ene leerling profileert zich dit anders dan bij de andere leerling.

Ervaringen met moeilijkheden

Opdracht: Welke ervaringen heb je met STOS? Welke moeilijkheden ervaar je hierbij?

- Hardnekkigheid van de moeilijkheden.
 - o Waarom lukt het ene wel en het andere niet? zelfs na zoveel jaar therapie
 - o Frustratie bij herval
- Verschil in moeilijkheden en aanpak
 - o Wat voor het ene kind werkt, werkt niet voor het andere kind. Het is niet omdat het ene ding lukt bij het ene kind dat het ook lukt bij het andere.

- Bij sommige beklijft nieuwe woordenschat wel, maar bij het andere kind niet.
- Uitzonderingen !
- Soms is woordvinding / lezen een motorisch probleem. De kinderen krijgen het woord niet geproduceerd om dit uit te spreken - probleem in de koppeling van de taal met de motorische uitvoering.
- Inschatting van het niveau:
 - Wat kunnen ze al?
 - Blijven vaak hangen in kernzinnen
- Ondersteuningsmiddelen
 - SPRINT: Kinderen met STOS vervormen hun woorden anders dan kinderen met een specifieke leerstoornis. SPRINT herkent hierdoor de woorden niet altijd. Wanneer kan SPRINT dan een meerwaarde/een hulp zijn voor kinderen met STOS?
 - Visualisaties, herhalingen, ...
 - Training is erg belangrijk: aanleren en herhalen!
- VALKUIL: taal met taal gaan uitleggen -> verbale instructie is ook taal
 - Korte en bondige boodschappen
 - Teken, filmpjes laten zien, ...
 - Zelfs de kleinste details uitvoerig tonen
- Comorbiditeit met andere stoornissen vb. ASS
 - Waar ligt de oorzaak van hun specifieke symptomen?

ONDERWIJSBEHOEFTE

Opdracht: Wat zijn volgens jou de onderwijsbehoeften van kinderen met STOS?

- korte, eenvoudige instructies : niet teveel
- korte, stap voor stap (meer dan je denkt dat nodig is) begeleiding praktische visualisatie
- herhaling
- Preteaching
- Herhaalde instructie
- Zelfbegrip van hun stoornis
- verwoorden in hun plaatst / taal externaliseren
- controleren / checken
- leerkrachten bewust maken van hun noden
- spellingsregels: uitleg eenduidig maken - niet iedereen anders
- nood aan tijd, meer tijd geven
- geen taalbad! niet teveel aanbieden, enkel basiswoordenschat waaruit je vertrekt - beginnen met alledaagse kinderen - beginnen met die dingen die ze tegenkomen op school & doe iets met dat woord - het woord moet vaak terugkomen

DISCOVER

Opdracht: Wat loopt er op dit moment GOED op school in het aanbod voor kinderen met een STOS-diagnose?

- Kick-off taalbeleid : belevingsparcours voor kinderen met taalmoeilijkheden
- Veel logo-ondersteuning
 - o Co-teaching bij talige vakken
 - o Professionalisering van leerkrachten tijdens co-teaching van logo's
- Kleurencode van zien & snappen komt meer roulatie
- Gebruik klankgebaren bij aanvankelijk lezen
- Hulpmiddelen zoals SPRINT en de specialisatie daarvan bij 1 logo
- Ruimte voor bijscholing: therapie en training
- Gebruik van visualisaties en stappenplannen

DROMEN

Opdracht: Morgen zijn we de beste STOS-school (van de wereld). Wat zie je

- Iedereen groet elkaar 's morgens.
- Samenwerking met leerkrachten binnen co-teachen verloopt vlot.
- STOS-bord met kleurencodes
- Gebruik rood voor 'het'
- Klasgesprekken met voorbereiding en visualisaties
- Printer in het lokaal met kleur
- Uniformiteit in visualisaties voor taal vb. vakhoeken
- Kennis van het team:
 - o Weten waarmee we bezig zijn
 - o Kennis van STOS
- Logo-uren voorzien
- Voldoende uitdaging beiden aan kinderen met STOS! Oppassen/voorzichtig zijn met dispensereren.
- Geen concurrentie binnen de school en afstemming tussen de verschillende vestigingen. Evenwaardigheid! Duidelijke beleidkeuzes i.v.m. leerlingwerving en volzetverklaringen.
- Resultaat-gerichtheid, effect -> niet vergaderen om te vergaderen
- Naambekendheid
- Praktische handelingen gebeuren concreet en visueel
- Briefwisseling is STOS-vriendelijk

DESIGN

Belangrijkste dromen

Opdracht: Selecteer elk 3 opgenoemde dromen die voor jou belangrijk zijn.

- 1) Uniformiteit in visualisaties **6 stemmen**
- 2) Kennis van het team **5 stemmen**
- 3) Logo-uren waarmaken **3 stemmen**
- 4) Afstemming tussen de verschillende vestigingen **2 stemmen**

5) Resultaat gerichtheid & briefwisseling vriendelijke **elk 1 stem**

PLAN VAN AANPAK

UNIFORMITEIT VISUALISATIES

1. Afspraken maken

- Afspraken a.d.h.v. klankbord Kimversie VLL
- Afspraken rond visualisaties => iedereen dezelfde!
 - o Vb. Om aan te geven 'ik begrijp het niet', 'ik heb hulp nodig'
 - o Vb. Speelplaatsafspraken
 - o Rode 'het' woorden
 - o Praatpuzzel uit 'zien is snappen'
- Afspraken positie in de klas per leergebied
 - o Afspraken WAT + WAAR
- Overbodige visualisaties verwijderen
 - o Afspraak: Wat nog niet is aangebracht, hoeft nog niet te worden gevisualiseerd.
- Elke maand 1 regel/afpraak in de kijker + herhalen!

2. Gebruik van visualisaties

- Welke visualisaties?:
 - o Lijntekening? Foto? Betaprenten?
 - o Boodschap moet direct duidelijk zijn!
 - o Individualiseren bij nood!
- Kinderen visualisaties ook laten verwoorden (om begrip te testen).
- Meer picto's buiten de klas
 - o & tekeningen/knutselwerkjes op de gang
- Totale communicatie
 - o Vb. gebruik van het smartboard, tekeningen bij moeilijke woordenschat, gebruik van klankgebaren
- Dagschema overlopen
 - o Soorten picto's omschrijven in het IHP, HPPE, ...

3. Gebruik taalmethode

- Onderbouw: overschakelen naar KIM-versie: zingend lezen

KENNIS VAN HET TEAM

- **Prioritair: co-teaching met logo's en leerkrachten. Leerkrachten en logo's als team, momenteel nog vaak een kloof tussen beide. Eerder naast elkaar lesgeven dan met elkaar. Weinig transfer kennis en vaardigheden. Teamreflectie om bruggen te bouwen tussen leerkracht en logopedist.**
- **Voorbeelden geven aan de leerkrachten & reflectiemomenten**
- Foto's van het hospiteerbezoek (! Niet enkel mondeling overbrengen)
- Op teamvergadering bij lln-bespreking de problemen veel meer kaderen in de problematiek door de ortho
- Vorming rond STOS (niet enkel theorie)
- Prioriteiten kiezen! (niet en WO en Wiskunde en STOS en Type 3...)
- Casussen bespreken in team
 - o WAT is STOS in praktijk?
 - o HOE uit dit zich?
- Eerst logo's op 1 lijn en alle afspraken binnen logo- en orthoteam op punt voor dit verder gecommuniceerd wordt.

AFSTEMMING RETIE-HERENTALS

- Collegiale consultatie
- Organisatie STOS-kas: inhoud en vorm
- Voor- en nadelen STOS-klas
- Specifieke STOS-testing (aangepaste STOS-toetsen?)
- Methode taal en rekenen?
- Wat met STOS mét laag IQ? – dubbele diagnose
 - o ASS en STOS?
 - o Dyslexie en STOS?
- Afspraken rond visualisaties moeten eerst op punt staan: wie stemt af op wie of alles in overleg?

Lijst maken welke visualisaties er zijn: er zijn vele onbewuste afspraken

2. Bijlage 2

Het teamankerportret

Subjectieve Onderwijstheorie: Hoe maken we als co-teaching team onze waarden en overtuigingen zichtbaar in ons werk?

A.1 Professionele kennis: Welke kennis en concepten hebben we over de ontwikkeling van onze leerlingen?

A.2. Kijk op effectieve strategieën: Wat vinden we effectieve didactische strategieën in ons gezamenlijk onderwijs?

A.3. Welke vuistregels hanteren we als het gaat om een goede organisatie van ons onderwijs?

A.4. (Groeps-)Dynamische inzichten: Welke (groeps-)dynamische inzichten zijn van belang voor ons als co-teachers bij het begeleiden van groepen en individuele leerlingen?

Professioneel Zelfverstaan: Wat zijn onze waarden en overtuigingen in het co-teaching team?

B.1. Portret van ons team: Hoe beschrijven we onszelf als team? Wat geven anderen ons terug?

B.2. Gevoel van eigenwaarde: Hoe goed denken we dat we ons werk doen? Hoe tevreden zijn we over het uitvoeren van ons werk? Welke feedback (in eerste plaats van onze leerlingen) krijgen we over ons werk?

B.3. Professionele motivatie: Welke dynamiek zorgt ervoor dat we voor co-teaching teams kiezen? Of in een breder perspectief: Wat motiveert ons om deel uit te maken van een co-teaching team en niet ergens anders of op een andere manier aan de slag te gaan?

B.4. Perspectief op taken: Wat vinden wij dat tot onze morele verplichtingen hoort ten opzichte van onze leerlingen? Wanneer voelen we ons tevreden over wat we doen als co-teaching team? Wat beschouwen we als onze kerntaken?

B.5. Toekomstverwachtingen: Wat zijn onze verwachtingen ten aanzien van ons co-teaching team en wat vinden we daarvan?

3. Bijlage 3

Items vragenlijst: uitdagingen voor het co-teaching team

Items vragenlijst: Uitdagingen voor co-teachers (logo-leerkracht) in co-teaching teams Co-teacher/logo: Team:	Start: Toen je begon: Beginnend:1 In ontwikkeling:2 Gevorderd:3 Expert:4	Na afloop: Op dit moment: Beginnend:1 In ontwikkeling:2 Gevorderd:3 Expert:4
1. Het hebben van zelfde (gedeelde) waarden en normen		
2. Het ervaren van welbevinden op basis van respect, tolerantie, vertrouwen en eerlijkheid		
3. Het werken vanuit open hart, geest en wil		
4. Het betrouwbaar zijn voor de co-teaching partner(-s)		
5. Het zich met elkaar verantwoordelijk voor en verbonden voelen met de leerlingen		
6. Een hoge mate van inspanning, flexibiliteit en bereidheid tot het sluiten van compromissen ten toon spreiden		
7. Het over intra-persoonlijke vaardigheden beschikken die bereidheid toe samenwerkend vermogen bevorderen		
8. Gezamenlijk individuele expertise kunnen onderzoeken en inzetten		
9. Het zich veilig voelen in een co-teaching team		
10. Het zich uitgedaagd voelen in een co-teaching team		
11. Plezier kunnen hebben, vreugde ervaren, kunnen genieten van het samenwerken		
12. Plezier kunnen hebben, vreugde ervaren, kunnen genieten van het samenwerken		
13. Zorg kunnen dragen voor het creëren van dynamiek en innovatie		
14. Tijd organiseren om diepgaand te kunnen leren en professionele kennis te ontwikkelen passend bij de ondersteuningsbehoeften van het co-teaching team		
15. Kunnen reflecteren op en discussiëren over overtuigingen en opvattingen over pedagogiek en het leren		
16. Het vervullen van rolmodellen op basis van gedeelde waarden.		
17. Het zorg dragen voor rolwisseling		

18. Vaardigheden hebben ontwikkeld op het gebied van actief luisteren, empathie, assertiviteit, vragen stellen, onderhandelen		
19. Het gebruik maken van strategieën om problemen te voorkomen, te vermijden of op te lossen: (a) open minded zijn, (b) openheid in communiceren, (c) gezamenlijke motivatie vinden: dezelfde doelen voor ogen hebben, (d) humor gebruiken, kunnen relativeren, niet egoïstisch zijn, (f) om hulp kunnen vragen		
20. Het zich gezamenlijk bewust zijn van de invloed van eigen opvattingen op het leren van leerlingen, je er gezamenlijk bewust van zijn dat de overtuigingen van co-teachers effect hebben op de motivatie en daarmee op de kwaliteit van de uitvoering van het werk		
21. Directe focus op leerdoelen van de leerling		
22. Heldere werkstructuur kunnen aanbieden om aan doelen te werken		
23. Over gezamenlijke regels beschikken		
24. Het werken met routines en vaste afspraken		
25. Doelgerichte inzet van co-teaching organisatiemodellen		
26. Co-planning, co-instructie en co-reflectie cyclisch organiseren		
27. Tijd organiseren om cyclisch te reflecteren met behulp van reflectiemiddelen		
28. Eigen individuele kwaliteiten kennen om uitdagingen aan te gaan		
29. Gezamenlijke voorbereidingstijd organiseren		
30. Gezamenlijkheid in praktijk brengen naar leerlingen (en ouders) door eenduidige communicatie		
31. Trouw aan jezelf blijven, natuurlijk en authentiek blijven		
32. Gevoelens accepteren van aarzeling, verwarring met betrekking tot de samenwerking		
33. Het investeren in het elkaar leren kennen; werken aan een professionele verhouding		
34. Het bewust zijn van eigen waarden en normen		
35. Het beschikken over een respectvolle, tolerante, open houding ten aanzien van diversiteit		

4. Bijlage 4

Ruwe scores vragenlijst: uitdagingen voor het co-teaching team

Uitdagingen voor co-teachers in co-teaching team	Start: Toen je begon: N=6 Beginnend:1 In ontwikkeling:2 Gevorderd:3 Expert:4	Na afloop: Op dit moment: N=6 Beginnend:1 In ontwikkeling:2 Gevorderd:3 Expert:4	Gemiddelde ontwikkeling van uitdagingen in toe-/afname in procenten N=6
<i>11 items waarin de co-teachers de meeste ontwikkeling hebben doorgemaakt</i>			
12. Het investeren in het elkaar leren kennen; werken aan een professionele verhouding	9	19	111%
13. Gevoelens accepteren van aarzeling, verwarring met betrekking tot de samenwerking	9	18	100%
14. Het zich veilig voelen in een co-teaching team	10	19	90%
15. Het ervaren van welbevinden op basis van respect, tolerantie, vertrouwen en eerlijkheid	12	21	74%
16. Het hebben van zelfde (gedeelde) waarden en normen	12	20	66%
17. Kunnen reflecteren op en discussiëren over overtuigingen en opvattingen over pedagogiek en het leren	11	17	54%
18. Het gebruik maken van strategieën om problemen te voorkomen, te vermijden of op te lossen: (a) open minded zijn, (b) openheid in communiceren, (c) gezamenlijke motivatie vinden: dezelfde doelen voor ogen hebben, (d) humor gebruiken, kunnen relativeren, niet egoïstisch zijn, (f) om hulp kunnen vragen	14	21	50%
19. Gezamenlijke voorbereidingstijd organiseren	8	13	50%
20. Eigen individuele kwaliteiten kennen om uitdagingen aan te gaan	13	19	46%
21. Het zorg dragen voor rolwisseling	9	13	44%
11. Co-planning, co-instructie en co-reflectie cyclisch organiseren	9	13	44%

22. Tijd organiseren om cyclisch te reflecteren met behulp van reflectiemiddelen	9	13	44%
<i>10 items waarin de co-teachers de minste ontwikkeling hebben doorgemaakt</i>			
11. Het bewust zijn van eigen waarden en normen	17	22	23%
12. Trouw aan jezelf blijven, natuurlijk en authentiek blijven	17	20	18%
13. Plezier kunnen hebben, vreugde ervaren, kunnen genieten van het samenwerken	17	20	18%
14. Het zich met elkaar verantwoordelijk voor en verbonden voelen met de leerlingen	17	20	18%
15. Gezamenlijk individuele expertise kunnen onderzoeken en inzetten	12	14	17%
16. Het betrouwbaar zijn voor de co-teaching partner(-s)	18	21	17%
17. Zorg kunnen dragen voor het creëren van dynamiek en innovatie	13	15	15%
18. Een hoge mate van inspanning, flexibiliteit en bereidheid tot het sluiten van compromissen ten toon spreiden	19	21	10%
19. Tijd organiseren om diepgaand te kunnen leren en professionele kennis te ontwikkelen passend bij de ondersteuningsbehoeften van het co-teaching team	11	12	9%
20. Het zich uitgedaagd voelen in een co-teaching team	17	18	6%
<i>Overige items</i>			
Het over intra-persoonlijke vaardigheden beschikken die bereidheid toe samenwerkend vermogen bevorderen	14	19	28%
Het vervullen van rolmodellen op basis van gedeelde waarden.	12	16	33%
Vaardigheden hebben ontwikkeld op het gebied van actief luisteren, empathie, assertiviteit, vragen stellen, onderhandelen	12	17	42%
Het zich gezamenlijk bewust zijn van de invloed van eigen opvattingen op het leren van leerlingen, je er gezamenlijk bewust van zijn dat de overtuigingen van co-teachers effect hebben op de motivatie en daarmee op de kwaliteit van de uitvoering van het werk	13	18	38%
Gezamenlijkheid in praktijk brengen naar leerlingen (en ouders) door eenduidige communicatie	14	19	35%
Het beschikken over een respectvolle, tolerante, open houding ten aanzien van diversiteit	17	23	29%
Het werken vanuit open hart, geest en wil	15	19	27%