

Passend Onderwijzen met Co-Teaching

*Studie naar de gemeenschappelijke betekenisverlening
van co-teaching teams*

Appropriate Education by Co-Teaching

*Study to the collective sense-making
of co-teaching teams
(with a summary in English)*

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit Utrecht op gezag
van de rector magnificus, prof.dr. H. R. B. M. Kummeling, ingevolge het besluit
van het college voor promoties in het openbaar te verdedigen
op vrijdag 21 september 2018 des ochtends te 10.30 uur

door

Everdina Maria Johanna Fluijt-Lambert

geboren op 14 december 1960 te Oude-Tonge

Promotoren:

Prof. dr. C. Bakker

Prof. dr. E. Struyf

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1

Inleidend kader	5
1. Inleidend kader.....	6
1.1. Context van het onderzoek: ‘nieuwe’ regelgeving in Nederland en Vlaanderen.....	6
1.2. Co-teaching als antwoord op enkele uitdagingen.....	13
1.3. Onderzoeksdoelen en –vragen.....	18
1.4. Het onderzoeksdesign.....	19

Hoofdstuk 2.....	25
-------------------------	-----------

Team-Reflection: the Missing Link in Co-Teaching Teams

Hoofdstuk 3.....	47
-------------------------	-----------

Co-Teachers als Spil van Verandering bij Passend Onderwijs

Hoofdstuk 4.....	69
-------------------------	-----------

Sense-making by Experienced Co-teaching Teams of Good Teaching and Good Collaboration

Hoofdstuk 5.....	89
-------------------------	-----------

Co-Teaching: a Means to Support Teachers in Complex Situations?

Hoofdstuk 6

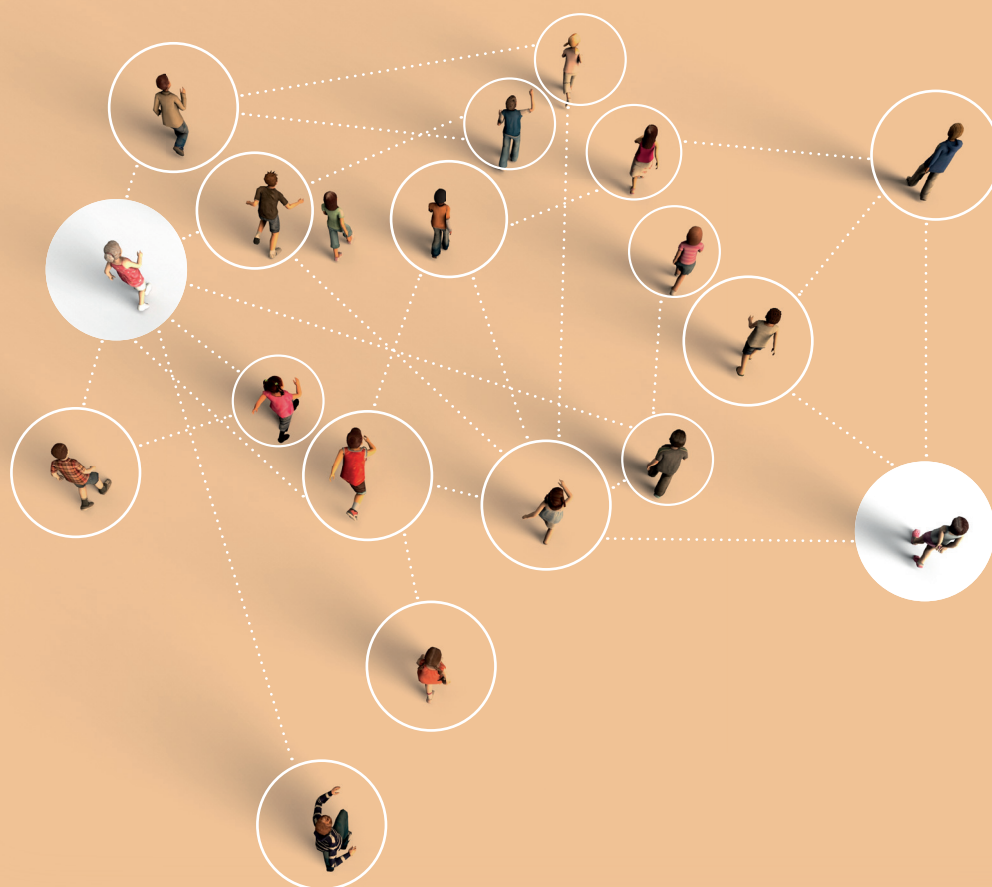
Uitleidend kader: samenvatting en conclusies.....	109
6. Uitleidend kader.....	110
6.1. Context van onderzoek en onderzoeksvragen.....	110
6.2. Belangrijkste resultaten uit de deelstudies.....	111
6.3. Co-teaching: van technisch instructie- en samenwerkingsmodel naar een waardenbewust pedagogisch onderwijsmodel.....	113
6.4. Co-teaching en de wisselwerking met de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming.....	117
6.5. Co-teaching en bewegingen richting een normatieve professionaliteit.....	122
6.6. Co-teaching: fasen in samenwerking.....	130
6.7. Beperkingen van het onderzoek.....	132
6.8. Implicaties van het onderzoek.....	136
6.9. Aanbevelingen voor verder onderzoek.....	143
6.10. Slotwoord.....	145

Literatuur.....	147
Samenvatting in het Nederlands.....	163
Summary in English.....	175
Over de auteur.....	186
Publicaties.....	187
Conferenties.....	189
Dankwoord.....	190

Hoofdstuk 1

Inleidend kader

1



Co-Teaching

Passend onderwijs

5

Hoofdstuk 1

Inleidend Kader

Het inleidend kader van dit proefschrift bevat een toelichting op de probleemstelling, daaruit voortvloeiend de motivatie voor het onderzoeksonderwerp co-teaching, de onderzoeksvragen en het onderzoeksdesign. Na het inleidend kader volgen in de hoofdstukken twee, drie, vier en vijf de afgeronde deelstudies: een literatuuronderzoek en drie praktijkgerichte onderzoeken. In hoofdstuk zes blikken we in het uitleidend kader terug op de resultaten van de vier deelstudies. Er is getracht om overlap van informatie tussen het inleidend en uitleidend kader enerzijds en de deelstudies anderzijds zoveel mogelijk te voorkomen, maar dit was voor een goed begrip en opbouw van de tekst niet overal mogelijk. De reden hiervoor is dat over vier deelstudies zelfstandige artikelen zijn gepubliceerd die nu integraal deel uitmaken van dit proefschrift. We maakten daarbij de keuze om zowel in het Engels als in het Nederlands te publiceren, zodat de resultaten uit het onderzoek toegankelijk zijn voor een breed publiek van internationale onderzoekers, directies, leraren en schoolondersteuners in Nederland en Vlaanderen. Het literatuuronderzoek (Hoofdstuk 2) en twee praktijkgerichte onderzoeken (Hoofdstukken 4 en 5) zijn in het Engels geschreven; de hoofdstukken één, drie en zes in het Nederlands.

Dit inleidend hoofdstuk start met een bespreking van de beleidscontext in Nederland en Vlaanderen die de aanleiding vormde voor het opzetten van onderzoek rond co-teaching. We gaan in op de betekenis van de Wet Passend Onderwijs (2014) en het M-Decreet (2015), leggen de verbinding met co-teaching en schetsen het belang van samenwerking bij de realisatie van inclusief onderwijs. Daarna motiveren we de keuze voor de onderzoeksvragen en bespreken we het onderzoeksdesign. Tot slot gaan we in op de relevantie van het onderzoek.

1.1 Context van het onderzoek: ‘nieuwe’ regelgeving in Nederland en Vlaanderen

In deze paragraaf bespreken we de doelen en opdrachten die voortvloeien uit de invoering van de Wet op Passend Onderwijs, het M-Decreet en het Verenigde Naties Verdrag inzake Personen met een Handicap. We staan in het vervolg van deze paragraaf vooral stil bij de Wet Passend Onderwijs omdat twee praktijkonderzoeken in Nederland werden uitgevoerd. Daarnaast bespreken we relevante verschillen met de Vlaamse onderwijswetgeving.

De inzichten uit dit proefschrift zijn immers ook bijzonder relevant voor Vlaanderen omwille van de recente invoering van het M-decreet. We besteden aandacht aan de belangrijkste uitdagingen die de implementatie van deze regelgeving met zich meebrengt.

1.1.1 Recente nieuwe wetgeving: De Wet op Passend Onderwijs en het M-decreet

De Wet Passend Onderwijs (2014) in Nederland en het M-Decreet (2015) in Vlaanderen (België) hebben beiden tot doel om zoveel mogelijk leerlingen te laten participeren in het regulier onderwijs. De uitvoering van de wetten verschilt echter wat betreft de organisatie en de zorgplicht. Beide wetgevingen vinden hun oorsprong in het Verdrag van de Verenigde Naties inzake Personen met een Handicap (2006).

Met de Wet Passend Onderwijs (OCW, 2017) wil de overheid onder meer bereiken dat:

- alle kinderen een passende plek in het onderwijs krijgen;
- een kind naar een reguliere school gaat als dat kan;
- een kind naar het speciaal onderwijs¹ gaat als intensieve begeleiding nodig is;
- scholen de mogelijkheden en zorgplicht hebben voor ondersteuning op maat;
- de mogelijkheden en de onderwijsbehoefte van het kind bepalend zijn, niet de beperkingen;
- kinderen niet meer langdurig thuis komen te zitten.

Met het M-Decreet (Onderwijs Vlaanderen, 2017) wil de overheid onder meer bereiken dat:

- inclusief onderwijs de eerste optie wordt;
- meer leerlingen naar een reguliere school gaan als dat kan en minder naar het buitengewoon onderwijs;
- een kind naar het buitengewoon onderwijs doorverwezen wordt als een reguliere school niet kan voldoen aan de 'redelijke aanpassingen';
- een school een zorgcontinuüm opstelt met vier fases in de ondersteuning (basiszorg, verhoogde zorg, uitbreiding van zorg en individueel aangepast curriculum);
- leraren worden ondersteund door collega's en paramedisch personeel uit het buitengewoon onderwijs.

Scholen in Nederland hebben de zorgplicht om voor elke leerling een passende onderwijsomgeving te zoeken en moeten zowel basisondersteuning als extra ondersteuning kunnen bieden.

¹ In Vlaanderen wordt de term 'buitengewoon onderwijs' gebruikt.

De basisondersteuning bestaat uit hulp voor leerlingen met dyslexie of dyscalculie, programma's gericht op (het voorkomen van) gedragsproblemen en het opstellen van een richtlijn voor medische handelingen. De kwaliteit van de basisondersteuning moet voldoen aan eisen die door de Onderwijsinspectie zijn gesteld (OCW, 2017). In een verslag met daarin het ontwikkelingsperspectief van de leerling, wordt een voorstel voor deze extra ondersteuning beschreven. In het ontwikkelingsperspectief is tevens een onderbouwing voor het verwachte uitstroomprofiel van de leerling opgenomen. De onderbouwing bestaat minimaal uit de factoren die het onderwijsproces belemmeren en bevorderen (OCW, 2017). De school beschrijft in het ondersteuningsprofiel welke ondersteuning zij kan bieden. De ondersteuningsprofielen van individuele scholen zijn gebundeld in een ondersteuningsplan van regionale samenwerkingsverbanden waarvan alle scholen voor regulier en speciaal onderwijs deel uitmaken. In totaal betreft het 152 samenwerkingsverbanden: 77 in het primair onderwijs en 75 in het voortgezet onderwijs (Passend Onderwijs, 2017). Een uitzondering vormen de scholen die cluster 1 en cluster 2 onderwijs² aanbieden. Deze vormen van onderwijs worden op dit moment landelijk aangestuurd en maken geen deel uit van de regionale samenwerkingsverbanden. Samenwerkingsverbanden hebben de plicht om te zorgen voor een samenhangend geheel van ondersteuningsvoorzieningen binnen en tussen de scholen. Hierdoor kunnen leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces doormaken en krijgen leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben een zo passend mogelijke plaats in het onderwijs. De Nederlandse Onderwijsinspectie is belast met het toezicht op de samenwerkingsverbanden (Passend Onderwijs, 2017). Hiermee verschilt de Wet op Passend Onderwijs met het M-Decreet. In het M-Decreet is een organisatie in de vorm van samenwerkingsverbanden afwezig, maar is een belangrijke rol weggelegd voor de begeleiding van scholen door de Centra voor Leerlingbegeleiding (CLB's) en de ondersteuningsnetwerken. Een ander belangrijk verschil is dat Nederlandse scholen zich bij de zorgverplichting niet, zoals de Vlaamse scholen, kunnen beroepen op 'onredelijke aanpassingen'.

² Onder Cluster 1 van het speciaal onderwijs vallen de scholen voor leerlingen met een visuele beperking.

Onder Cluster 2 van het speciaal onderwijs vallen de scholen voor dove en slechthorende leerlingen en leerlingen met een communicatieve beperking. Scholen binnen Cluster 3 bieden onderwijs voor leerlingen met een verstandelijke beperking, een lichamelijke beperking of een chronische ziekte. In Cluster 4 wordt onderwijs geboden aan leerlingen met gedragsstoornissen, ontwikkelingsstoornissen of psychiatrische problemen. In Vlaanderen is het aanbod voor leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften verdeeld in negen types waarvan het Type Basisaanbod vanaf september 2015 geleidelijk de Types 1 (lichte mentale handicap) en 8 (ernstige leerstoornissen) vervangt. Type 9 (jongeren met autismespectrumstoornis, maar zonder verstandelijke beperking) is vanaf september 2015 toegevoegd. De overige indeling in Types zijn: leerlingen met een verstandelijke beperking; leerlingen met een emotionele of gedragsstoornis, maar zonder verstandelijke beperking; leerlingen met een motorische beperking; leerlingen in een ziekenhuis, een preventorium of een residentiële setting; leerlingen met een visuele beperking; leerlingen met een auditieve beperking of een spraak- of taalstoornis.

Een school in Vlaanderen kan na overleg met de ouders en het CLB oordelen dat de aanpassingen die nodig zijn om een leerling een individueel aangepast curriculum te laten volgen onredelijk zijn. De school mag de inschrijving dan ontbinden. De leerling bezoekt dan, eventueel met de hulp van het lokaal overlegplatform (LOP), een andere reguliere school of gaat naar het buitengewoon onderwijs. In Vlaanderen dienen scholen samen met de leraren, ouders en de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) een zorgcontinuüm uit te bouwen zodat zij tot 'redelijke aanpassingen of maatregelen' komen. Het zorgcontinuüm wordt omschreven als de opeenvolging van vier fases in de organisatie van de onderwijsomgeving. De fases bestaan uit de brede basiszorg (fase 0), de verhoogde zorg (fase 1), de uitbreiding van de zorg (fase 2) en de fase waarin een leerling een individueel aangepast curriculum (in plaats van het gemeenschappelijk curriculum) volgt (fase 3). De brede basiszorg beschrijft de visie van de school op zorg en de ontwikkeling van alle leerlingen via het realiseren van een krachtige leeromgeving. In de verhoogde zorg lichten scholen toe welke extra zorg de school biedt aan leerlingen in de vorm van remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen opdat zij het gemeenschappelijk curriculum kunnen blijven volgen. In de uitbreiding van zorg wordt de fase van verhoogde zorg in de school onverkort voortgezet. In deze fase start het CLB een proces van handelingsgerichte diagnostiek (Departement Onderwijs en Vorming, 2017), waarbij gekeken wordt naar welke meer gespecialiseerde ondersteuning het kind nog nodig heeft en wordt ook het ondersteuningsnetwerk ingeschakeld. Dit kan eventueel leiden tot een verslag voor toegang tot buitengewoon onderwijs. Leerlingen met zo'n verslag kunnen ook een individueel aangepast curriculum (fase 3) volgen in het regulier onderwijs. Er worden dan leerdoelen op maat van de leerling geformuleerd.

Een belangrijk concept in het M-decreet zijn de redelijke aanpassingen die scholen voor gewoon onderwijs moeten voorzien. 'Een redelijke aanpassing' neemt de barrières weg waarmee leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te maken krijgen in een normale schoolomgeving. Zo kunnen deze leerlingen de reguliere lessen volgen en zich optimaal ontwikkelen. Er bestaat geen lijst van wat 'redelijk' is en wat niet. Die afweging moet de school voor elke leerling apart maken. Het Interfederaal Gelijkekansencentrum Unia (2016) geeft aan dat een dergelijke aanpassing zo veel mogelijk voldoet aan de volgende criteria:

- de aanpassing komt tegemoet aan de ondersteuningsbehoeften van de leerling;
- de aanpassing laat toe dat de leerling op evenwaardige wijze met de andere leerlingen onderwijs kan volgen door op zijn niveau deel te nemen aan dezelfde activiteiten of door dezelfde leerdoelen te realiseren via andere activiteiten, of door individuele leerdoelen te realiseren (fase 3 in het zorgcontinuüm);

- de aanpassing laat toe dat werken in de klas of zich verplaatsen binnen de school zo zelfstandig mogelijk verlopen;
- de aanpassing garandeert de veiligheid en respecteert de waardigheid van de leerling.

1.1.2 *Verenigde Naties Verdrag inzake Personen met een Handicap*

Zowel de Wet op Passend Onderwijs als het M-Decreet zijn een voortvloeisel van het Verdrag van de Verenigde Naties inzake Personen met een Handicap (2006). Het VN-Verdrag dat in Vlaanderen werd geratificeerd op 2 juli 2009 en in Nederland op 14 juni 2016 en geeft aan dat het onderwijs dient te evolueren naar één inclusief onderwijssysteem, waar leerlingen met en zonder beperkingen onderwijs volgen. Specifiek voor scholen betekent het VN-Verdrag dat kinderen en jongeren met beperkingen niet mogen worden geweigerd.

Het algemene doel van dit verdrag is dat mensen met een beperking gebruik moeten kunnen maken van publiek aangeboden goederen en diensten. Het verdrag gaat uit van een sociaal model of visie op het begrip 'handicap' en staat in contrast met de traditionele visie op personen met een handicap die vertrekt van een medisch model. Het medisch model legt het probleem bij de het individu (hij/zij heeft een medische diagnose); het sociaal model legt ook een belangrijke verantwoordelijkheid bij de omgeving (Schuman, 2013).

Een handicap of beperking kan volgens het sociale model in de hand gewerkt worden door de omgeving. Diezelfde omgeving kan barrières, gekoppeld aan een beperking, echter ook wegnemen. Mensen met beperkingen hebben regelmatig te kampen met letterlijke, maar vooral figuurlijke drempels of barrières, bijvoorbeeld wanneer ze vanwege hun beperking geen gebruik kunnen maken van het openbaar vervoer, een gebouw niet kunnen betreden, niet worden toegelaten op scholen of niet in dienst worden genomen door werkgevers (Mensenrechten, 2017). Scholing en arbeid zijn voorwaarden om te kunnen participeren in de samenleving. De constatering is echter dat deze voorwaarden voor personen met beperkingen niet vanzelfsprekend zijn (Dudevszky & Witte, 2017). Het VN-verdrag inzake Personen met een Handicap stelt de zelfstandigheid van het individu centraal in plaats van de zorg ervoor. De overheid kan via het voorzien van aangepaste regelgeving bijdragen aan het goed uitvoeren van het VN-verdrag, maar de samenleving dient ook haar verantwoordelijkheid te nemen (Jong, Exter, & Hulst, 2013). Gemeenten hebben in Nederland als gevolg van de decentralisatie van overheidstaken, expliciet de taak bij te dragen aan de vorming van de zogenoemde participatiesamenleving. In een participatiesamenleving neemt iedereen die daartoe in staat is de verantwoording voor zichzelf en zijn medeburgers. Het vertrouwen in het eigen kunnen van de burger staat daarbij voorop (Dudevszky & Witte, 2017). De gedachte is dat de meeste mensen zich in principe zelf wel kunnen redden, al dan niet met steun uit de omgeving (Dudevszky &

Witte, 2017). De opdrachten die uit de dertig artikelen van het VN-Verdrag voortvloeien dienen in de praktijk te worden gerealiseerd (College Rechten van de Mens, 2017). De Rijksoverheid in Nederland heeft hiervoor het implementatieplan ‘VN-Verdrag inzake personen met een handicap’ (2017) opgesteld. Uit de onderwijsparagraaf in het implementatieplan (Rijksoverheid, 2017) blijkt dat het beleid zich vanaf 2016 tot 2022 richt op de verdere ontwikkeling van Passend Onderwijs waarbij twee sporen worden gevolgd: ten eerste het versterken van de mogelijkheden voor samenwerking tussen speciale en reguliere scholen en ten tweede het versterken van de mogelijkheden voor kinderen die thuis zitten of gebruik maken van zorginstellingen om weer (meer) onderwijs te volgen.

1.1.3 Uitdagingen bij de implementatie van de wetgeving

a. Nederland

Ledoux (2016) typeert het soort beleid dat in scholen nodig is om de Wet op Passend Onderwijs te implementeren als veelomvattend, veelsoortig en complex. Veelomvattend omdat er met de wet verschillende doelen worden nagestreefd zoals het realiseren van maatwerk, een daling van het aantal leerlingen in speciale onderwijsvoorzieningen, het terugdringen van *labeling*³ van leerlingen en het voorkomen van thuiszitters.

Ledoux noemt de Wet op Passend Onderwijs veelsoortig omdat er veel verschillende betrokkenen zijn. Het betreft alle scholen voor primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs in Nederland (inclusief speciaal onderwijs) en raakt alle leerlingen in de leeftijd van 4 tot ongeveer 18 jaar. De uitvoering van de wet is complex omdat er een wisselwerking is tussen alle betrokken actoren. In de derde tussentijdse evaluatie Passend Onderwijs concludeert Ledoux (2017) dat net als in de tweede evaluatie, de veranderingen die het gevolg zijn van passend onderwijs en van de lokale keuzes nog gaande zijn bij de verschillende partijen (i.c. ouders, leraren, besturen en samenwerkingsverbanden). Ouders, onderwijsprofessionals en leraren krijgen in de praktijk te

³ Onder het *labelen* van kinderen wordt verstaan dat leerlingen na diagnostisering als het ware een *label* krijgen opgeplakt dat hen bestempeld als ‘afwijkend’ en ‘niet normaal’ en dat anderen hen als gevolg daarvan ook afwijkend gaan benaderen (Vanheule, 2010; Kinderrechtencommissariaat Vlaamse Parlement, 2012). Het *labelen* van kinderen heeft zowel voor- als nadelen. Het *labelen* van kinderen met een zo objectiverend mogelijke probleembeschrijving waarin symptomen worden geclusterd, kan bijdragen aan de acceptatie van kinderen met leer- en gedragsproblemen en kan kinderen helpen om grip te krijgen op eigen mogelijkheden en beperkingen (Pameijer, 2004). Vanheule (2010) beschrijft diverse nadelen: het kind gaat zich vaak gedragen en vereenzelvigen met het label, waardoor het *label* deel gaat uitmaken van diens identiteit. Dit bevordert een medische benadering van het kind waarin degene met het *label* ‘de patiënt’ is en de ander de ‘expert’ (Schuman, 2013). Daarnaast stelt Vanheule (2014) een ethische kwestie aan de orde: in de psychiatrie kan aan een volwassene geen diagnose gegeven worden als deze daar zelf niet om vraagt; kinderen zijn echter niet mondig genoeg om zich tegen een diagnose te verzetten.

maken met de gevolgen van nog niet gemaakte keuzes of het ontbreken van eenduidigheid. Ouders ervaren bijvoorbeeld verschillen tussen leraren wat betreft het kunnen voorzien van onderwijs 'op maat'. De meeste ouders rapporteren in tegenstelling tot leraren, weinig last te hebben van bureaucratie. De zorgplicht heeft als consequentie dat er wel een aanbod tot passend onderwijs wordt gedaan, maar ouders ervaren hierin weinig keuzevrijheid. Leraren ervaren dat het denken in diagnoses (of labels) nog niet is verdwenen, dat ze behoefte hebben aan meer handen in de klas, maar dat de verwachte steun meestal niet of te weinig aanwezig blijkt te zijn. Daarnaast wordt Passend Onderwijs door leraren geassocieerd met inclusief onderwijs en het bieden van vergaand individueel maatwerk (Ledoux, 2017). Ledoux concludeert: *'Passend onderwijs lijkt de katalysator geworden te zijn voor al het ongenoegen van leraren over de werkdruk waar ze mee te maken hebben en voor bezuinigingen die worden gevoeld. Meer en betere communicatie met leraren is daarom wenselijk over wat vanuit passend onderwijs wel en niet mogelijk is aan ondersteuning van verschillende kanten (overheid, besturen, samenwerkingsverbanden, schoolleiders)'* (Ledoux, 2017, p. 34).

Vlaanderen

Met het M-decreet wil de overheid bereiken dat leerlingen zoveel mogelijk het regulier onderwijs kunnen doorlopen. De wetgever wil richting meer inclusief onderwijs en minder apart (of buitengewoon) onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Departement Onderwijs en Vorming, 2017). Deze leerlingen hebben recht op inschrijving in het regulier onderwijs en redelijke aanpassingen.

In Vlaanderen signaleert het Commissariaat Kinderrechten (2016) ten aanzien van het M-Decreet dat veel scholen hun best doen om het concept 'redelijke aanpassingen' in hun praktijk een plaats te geven, bijvoorbeeld door meer in te zetten op binnenklasdifferentiatie. Er zijn echter ook knelpunten die verhinderen dat inclusief onderwijs een optimale kans krijgt om tot ontwikkeling te komen. Zo is het voor ouders niet gemakkelijk om een school te vinden die op een inclusieve manier met hun kind wil werken, is het niet altijd duidelijk wat er onder 'redelijke aanpassingen' wordt verstaan, is de continuïteit van de aanpassingen niet gegarandeerd en vindt er weinig overleg plaats met externe hulpverleners. Het hanteren van binnenklasdifferentiatie⁴ en het bepalen van de grens tussen een gemeenschappelijk en een individueel aangepast curriculum blijken niet vanzelfsprekend voor leraren. Daarnaast ervaren veel leraren handelingsverlegenheid ten aanzien van (ernstige) gedrags-

⁴ Binnenklasdifferentiatie (BKD) is het proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling (Coubergs, Struyven, Gheysens, & Engels, 2015).

en sociaal-emotionele problemen bij leerlingen (Departement Onderwijs en Vorming, 2017). Het Departement Onderwijs en Vorming constateert in de Meta-Evaluatie M-Decreet (2017) dat het M-decreet een stap is in de richting van meer inclusief onderwijs en beveelt aan om op macroniveau (op basis van een brede waaier van perspectieven) een visie, strategie en planning inzake de realisatie van meer inclusief onderwijs te ontwikkelen. Daarnaast komt uit de Meta-Evaluatie M-Decreet (2017) de aanbeveling naar voren om de impact van het M-decreet als instrument om effectief inclusief onderwijs te realiseren te monitoren. Het Departement van Onderwijs en Vorming (2017) constateert dat de *mindshift* van het medisch perspectief ('wat is er mis met dit kind?') naar een oplossingsgerichte vraag richting sociaal model ('wat heeft dit kind nodig om te leren?') deels heeft plaats gevonden. Met de invoering van het M-decreet wordt meer expliciet ingezet op de ondersteuning van de leraar en teamgerichte ondersteuning, naast (handicapspecifieke) leerlinggerichte ondersteuning (Departement Onderwijs en Vorming, 2017). In het kader van bovenstaande heeft het Departement Onderwijs (via het Steunpunt Onderwijsonderzoek) in 2017 opdracht gegeven de mogelijkheden van co-teaching te onderzoeken door middel van focusgroepinterviews (Meirsschaut & Ruys, 2017). In deze studie constateren Meirsschaut en Ruys (2017) dat samen lesgeven de potentie heeft om de school als lerende organisatie te versterken door elkaar via een reflectieve dialoog professioneel te versterken en om de betrokkenheid van leraren in de organisatie waar zij werkzaam zijn te verhogen.

1.2 Co-teaching als antwoord op enkele uitdagingen

Vanuit een internationaal perspectief conceptualiseren en positioneren we eerst het begrip co-teaching. Daarna belichten we de samenwerking in een co-teaching team en leggen we de verbinding met normatieve professionalisering. Vervolgens wegen we de mogelijkheden en beperkingen van co-teaching in relatie tot de uitdagingen die de evolutie naar meer inclusief onderwijs met zich meebrengt. Ten slotte bespreken we welke hiaten in onderzoek naar co-teaching we vaststelden en hoe onderhavig onderzoek hieraan tracht tegemoet te komen.

Co-teaching maakt deel uit van een internationaal wetenschappelijk discours waarbij co-teaching als een manier wordt beschouwd om inclusief onderwijs te realiseren (onder andere Ainscow, Conelly, He, & Phillion, 2007; Ashton, 2015; Avramidis & Norwich, 2002; Dettmer, Thurston, Knackendoffel, & Dyck, 2009; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2003; Gould & Vaughn, 2000 en Pancsofar & Petroff, 2016).

Hierbij is het opvallend dat onderzoeken naar inclusief onderwijs door middel van co-teaching vooral

zijn uitgevoerd in Amerika, Canada en Australië. Genoemde landen hebben reeds een geschiedenis van enkele decennia achter de rug waarin ze ervaring hebben opgebouwd met de implementatie van inclusief onderwijs via co-teaching. In de Verenigde Staten werd in 1975 de *Individuals with Disabilities Act* (IDEA) van kracht. Deze wet werd aangescherpt in 2001 met de *No Child Left Behind Act*, waardoor leerlingen met beperkingen niet als ‘miniklas’ in een klas mochten worden onderwezen. Europa lijkt een inhaalslag te maken op het gebied van onderzoek naar inclusief onderwijs, uitgaande van het *Annual Workprogramme 2014-2020* dat is opgesteld door het European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). Deze organisatie ondersteunt onderzoek in tweeëndertig Europese lidstaten naar het regeringsbeleid op het gebied van inclusief onderwijs en effectieve onderwijsstrategieën, waaronder co-teaching.

1.2.1 Wat wordt onder co-teaching verstaan?

Internationaal wordt co-teaching als een effectief instructie- en samenwerkingsmodel beschouwd om tegemoet te komen aan het werken met een diverse groep leerlingen, waarvan zowel leerlingen met als leerlingen zonder speciale onderwijsbehoeften kunnen profiteren (Hang & Rabren, 2009; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; Wilson & Michaels, 2006). Een overzicht van co-teaching definities brengt verschillen aan het licht (zie ook hoofdstuk 2). Verschillen in definities betreffen onder meer de wijze waarop co-teaching wordt omschreven als een model voor onderwijs. In de eerste definities beschouwen Bauwens, Hourcade en Friend (1989) co-teaching vooral als een onderwijskundige benadering, waarbij zij uitgaan van de opvatting dat expertise van leraren van speciale scholen ook kan worden ingezet in reguliere scholen als leraren uit het speciaal onderwijs de samenwerking aangaan met leraren uit het regulier onderwijs.

In latere publicaties (zoals bijvoorbeeld Arguelles, Hughes, & Schumm, 2000; Friend, 2015; Murawski & Swanson, 2001 en Thousand, Villa, & Nevin, 2007) wordt co-teaching steeds meer als een organisatorisch instructiemodel beschouwd, waarin verschillende groeperingsvormen van leerlingen in een klas het uitgangspunt vormen voor de wijze waarop de instructie plaats vindt.

Gedurende de tijd lijkt co-teaching zich in de definiëring van een onderwijskundige benadering, waarin de focus ligt op samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs, te evolueren naar een organisatorisch instructiemodel, waarin men zich meer concentreert op wat er organisatorisch mogelijk is als twee leraren samen in een klas lesgeven. Ondanks de verschillen in definiëring benadrukken alle beschrijvingen van co-teaching dat het de samenwerking betreft tussen leraren die lesgeven aan een diverse groep leerlingen. Samenwerking tussen leraren neemt dus een belangrijke plaats in bij co-teaching.

1.2.2 Samenwerking in een co-teaching team

Bij het samenwerken in een co-teaching team spelen verschillende factoren een rol. Uit onderzoek van Petrick (2015) blijkt 'interdependentie' een essentieel kenmerk voor effectieve samenwerking. Interdependentie verwijst naar de mate van onderlinge samenhang of afhankelijkheid tussen mensen die samenwerken (Jager, Mok, & Berkers, 2014; Petrick, 2015; Wilterdink & Heerikhuizen, 2009). Bij co-teachers ontstaat interdependentie als individuele leerkrachten intensief gaan samenwerken aan doelen die zij gezamenlijk overeen zijn gekomen (Johnson & Johnson, 2011). Volgens Petrick (2015) leidt het gezamenlijk werken aan gemeenschappelijke doelen tot betere prestaties van leerlingen. Interdependentie bij co-teachers ontstaat wanneer het gedrag en de hieruit voortvloeiende resultaten van de ene co-teacher, het gedrag van de andere co-teacher beïnvloeden (Johnson & Johnson, 2011). Bij een positieve interdependentie zijn de idealen van de teamleden met elkaar verbonden, waarbij een teamlid zijn doel alleen kan bereiken als de andere teamleden hun doel ook kunnen bereiken (Jager, Mok, & Berkers, 2014). Het bereiken van gemeenschappelijke doelen is mogelijk als teamleden in hun gedrag laten zien dat ze bereid zijn om elkaar te ondersteunen en zich veilig voelen om elkaar feedback te geven (Johnson & Johnson, 2015). Petrick (2014, 2015) beschrijft vier pijlers die leiden tot positieve interdependentie: respect, open communicatie, gelijkwaardigheid en compatibiliteit (het op elkaar kunnen vertrouwen). Om te komen tot interdependentie is er regelmatig gezamenlijke teamreflectie nodig om nieuwe doelen te formuleren, bestaande doelen af te stemmen of te evalueren (Johnson & Johnson, 2015). 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 (zie o.m. Coburn, 2006; Seashore Louis, Mayrowetz, Smiley, & Murphy, 2009). Regelmatig samen het antwoord verkennen op de vraag 'Wat wil ik en wat willen wij werkelijk tot stand brengen of bereiken?' vormt de basis voor een gedeelde visie over wat goed onderwijs behelst en de manier waarop er het best kan worden samen gewerkt (Patti, Senge, Madrazo, & Stern, 2017). Een goede teamreflectie veronderstelt van co-teachers dat zij beiden in staat zijn om te reflecteren op datgene wat er werkelijk toe doet. Het kunnen reflecteren op hun individuele en gedeelde aspiraties, betekenis verlenen aan wat er om hen heen gebeurt en hun eigen emoties, zijn essentiële elementen van teamreflectie (Patti, et al., 2017). Daarbij stelt Kelchtermans (2012) dat een reflectie zowel breed als diep moet zijn. Inhoudelijk breed in de zin dat de reflectie niet alleen betrekking heeft op de 'hoe'-vraag of de 'wat werkt-vraag (het technisch instrumentele aspect), maar ook de morele, politieke en emotionele aspecten van de praktijk omvat. Een diepe reflectie zorgt ervoor dat de leraar het niveau van het persoonlijk interpretatiekader bereikt, met name de opvattingen die aan de basis liggen van het eigen handelen en deze

expliciteert en kritisch bevraagt. Kelchtermans (2012) definieert het persoonlijk interpretatiekader als het geheel van opvattingen dat opereert als een soort bril waardoor leraren concrete beroepssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en ernaar handelen. Het persoonlijk interpretatiekader geeft inzicht in de opvattingen en representaties die de leraar over zichzelf heeft (professioneel zelfverstaan) en biedt inzicht in de technische *know-how* van de leraar over de aanpak van het onderwijs en de redenen die hij daarvoor heeft (subjectieve onderwijstheorie). Het interpretatiekader van Kelchtermans (2012) kan co-teachers ondersteunen om op een gestructureerde wijze te komen tot gemeenschappelijke betekenisverlening (Coburn, 2006; Seashore Louis, Mayrowetz, Smiley, & Murphy, 2009).

1.2.3 Normatieve professionalisering

Coburn (2001, 2006) en Van den Berg (2002) tonen in hun onderzoeken aan dat bij onderwijsvernieuwingen en schoolontwikkeling de betekenisverlening van leraren, gekoppeld aan de eigen praktijk, essentieel is als zij hun praktijk willen begrijpen of veranderen. Evenals Kelchtermans (2012) benadrukken Coburn (2001, 2006) en Van den Berg (2002) dat betekenisverlening naast instrumentele professionalisering, waarin leraren benodigde vakkennis en pedagogisch-didactische vaardigheden ontwikkelen, ook normatieve professionalisering nodig is. Normatieve professionalisering helpt leraren zicht te krijgen op de subjectieve kant van het leraarschap. Daarin (h-)erkennen leraren hun rol als eigen persoon met eigen waarden, normen en overtuigingen en hun individueel bepaalde interpretatie als voedingsbodem voor de beroepsuitoefening en de verbindingen met de bredere sociale en maatschappelijke context (Bakker & Wassink, 2015). Dit is van belang voor elke leraar, maar de hypothese is dat de urgentie van normatieve professionalisering nog duidelijker wordt ervaren door co-teachers omdat zij als team intensief samenwerken in dezelfde fysieke ruimte. Deze hypothese wordt ondersteund vanuit de literatuur (Ciampa & Callagher, 2016; Darragh, Picano, & Henning, 2011; Goodnough et al., 2009; McClure & Cahnman, 2010; Meirsschout & Ruys, 2017; Shin, Lee, & McKenna, 2016), waarin het belang wordt aangegeven om vanaf het begin van de samenwerking continu en effectief met elkaar in gesprek te gaan en veelvuldig samen te reflecteren op alle dimensies van co-teaching. Deze dimensies van co-teaching betreffen persoonlijke, relationele en professionele overtuigingen, maar ook zaken die een praktisch en organisatorisch karakter hebben (Meirsschout & Ruys, 2017).

Op basis van bovenstaande verwachten we daarom dat een niet of beperkte gezamenlijke betekenisverlening van het co-teaching team over goed lesgeven en goed samenwerken tot uiting komt in een niet afgestemde wijze van lesgeven en samenwerken.

Een direct gevolg van het achterwege laten van aandacht voor normatieve professionalisering is dat het onderwijsleerproces van de leerlingen wordt gehinderd.

1.3 Onderzoeksdoelen en –vragen

Voortbouwend op bovenstaande inzichten en veronderstellingen, formuleren we een algemeen en vier meer specifieke doelen die aan de basis liggen van onderhavig onderzoek naar co-teaching.

Het algemene doel van het onderzoek is het verwerven van inzicht in de condities die goed samenwerken en goed lesgeven van co-teaching teams bevorderen met oog op de inrichting van een meer inclusieve schoolomgeving. Hiervoor is het nodig dat het onderzoek start met de conceptualisering van het begrip co-teaching. De hieruit voortvloeiende definiëring van co-teaching functioneert als basis voor een drietal praktijkonderzoeken. In de deelstudies bouwen we bewust verschillen in. Zo zetten we de ervaringen van beginnende co-teachers af tegenover de ervaringen van ervaren co-teachers. Daarnaast bestuderen we co-teaching vanuit het perspectief van begeleidende co-teachers (in dit onderzoek: ambulante begeleiders). Hierdoor ontstaan er data-sets vanuit verschillende perspectieven, met name van beginnende, ervaren en begeleidende co-teachers.

Meer specifiek willen we, met het oog op de inrichting van een meer inclusieve schoolomgeving, middels onderzoek zicht krijgen op (1) hoe co-teachers hun pedagogische en didactische opvattingen vormgeven in de praktijk, (2) de belemmeringen en mogelijkheden die zij in de samenwerking ervaren, (3) hun instrumentele en normatieve professionaliseringsbehoeften, en (4) de waarde die co-teachers toekennen aan gestructureerde teamreflectie.

De onderzoeksdoelen leiden tot twee algemene onderzoeksvragen (O1 en O2):

- O1: A. *Wat verstaan beginnende, ervaren en begeleidende co-teachers onder goed lesgeven en goed samenwerken? Welke betekenissen spelen daarin een rol?*
- B. *Welke professionaliseringsbehoeften komen naar voren uit de gezamenlijke betekenisverlening van beginnende, ervaren en begeleidende co-teachers?*

C. Welke waarde kennen beginnende, ervaren en begeleidende co-teachers toe aan het gebruik van gestructureerde teamreflectie?

O2: Welke condities bevorderen de inrichting van een meer inclusieve onderwijsomgeving door middel van co-teaching?

Voor de diverse deelstudies in de Hoofdstukken 2, 3, 4 en 5 worden nog specifieke onderzoeksvragen geformuleerd.

1.4 Het onderzoeksdesign

In de eerste paragraaf (1.4.1) motiveren we onze keuze voor kwalitatief onderzoek en de responsieve methodologie. Daarna geven we een algemene en een meer specifieke toelichting op de deelstudies (paragraaf 1.4.2). Vervolgens bespreken we de validiteit en de betrouwbaarheid van de deelstudies (1.4.3). Tot slot gaan we in op de relevantie van het onderzoek (1.4.4).

1.4.1 Kwalitatief onderzoek en responsieve methodologie

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden willen we een open dialoog op gang brengen tussen de co-teachers, waarin zij de gelegenheid krijgen om hun gedeelde, intersubjectieve interpretaties ten aanzien van hun samenwerking en lesgeven te onderzoeken en te expliciteren. Passend bij deze onderzoeksoptiek en de rol van onderzoeker daarin is een zogenaamde responsieve methodologie (Abma & Widdershoven, 2006). De responsieve methodologie vertrekt vanuit de aanname dat het uitvoeren van onderzoek niet enkel theorievorming tot doel heeft, maar vooral praktijkverbetering voor de deelnemers. Abma en Widdershoven (2006) pleiten voor een opwaardering van kennis die voortkomt uit ervaringsdeskundigheid en ervaringsverhalen. Daarnaast streven Abma en Widdershoven (2006) met responsief onderzoek naar een beter onderling begrip van de deelnemers, dat als voertuig kan dienen voor praktijkverbetering. De responsieve methodologie gaat daarom uit van de actieve participatie van belanghebbenden, waarbij de deelnemers komen tot een moreel beraad met daarin ruimte voor het bespreken van ethische vragen en ethiek in de praktijk. Abma en Widdershoven (2006) beschouwen het voeren van een gesprek over de praktijk als een dynamisch en creatief proces waarvan de uitkomst niet vooraf vast ligt. Issues worden gaandeweg het onderzoek verkend door achterliggende motiveringen en waardensystemen te verkennen. De onderzoeker kan eventueel zelf ook issues of inzichten inbrengen. Bij een responsief onderzoek stelt de onderzoeker zich niet op als deskundige, maar gaat uit van *deze* praktijk in *deze* specifieke setting. In de communicatie staat het aangaan van de dialoog centraal, waarin het de taak van de

onderzoeker is om een sfeer van openheid, respect, inclusie en betrokkenheid te bewerkstelligen. De onderzoeker probeert daarbij te voorkomen dat gesprekken worden gehinderd door eventuele hiërarchische belangen of scheve machtsverhoudingen. De rollen van de onderzoeker kunnen worden geduid als die van interpretator, educator, facilitator (van het proces) en van socratisch gids (en geen technicus, descriptor of rechter). Voorwaarden om een responsief gesprek te kunnen voeren met de deelnemers zijn: bereidheid om actief deel te nemen, bereidheid om van gedachten of standpunt te veranderen en openheid in het delen van opvattingen. Het is daarom nodig dat de deelnemers vooraf goed worden geïnformeerd over de werkwijze.

Een gevolg van bovenstaande keuze voor de responsieve methodologie is dat de deelstudies in het proefschrift kwalitatief van aard zijn. Aansluitend op de responsieve methodologie hebben we, geïnspireerd door de set vragen van het persoonlijk interpretatiekader van Kelchtermans (2012), een instrument ontworpen voor team-reflectie. Met dit instrument trachten we in deelstudies 2, 3 en 4 de dialoog over wat co-teachers verstaan onder goed samenwerken en goed lesgeven op gang te brengen. Daarnaast verzamelen we *naturally occurring data* en data via klassenobservaties, een vragenlijst, document-analyse en focusgroepinterviews. Onder *naturally occurring data* verstaan we de verzamelde gegevens die niet het gevolg zijn van het kunstmatig organiseren van geplande onderzoeksomgevingen, of een gericht geplande dataverzameling, maar die onttrokken zijn aan ervaringen in de dagelijkse praktijk (Silverman, 2013). Voor de uitwerking van de verschillende vormen van data (halfgestructureerd interviews, klasobservaties, *naturally occurring data*) maken we in deelstudie 4 gebruik van een afgeleide vorm van de methodiek *Portraiture* (Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 2002). Een afgeleide vorm van *Portraiture* is ontwikkeld door Bottery, Wong, Wright en Ngai (2009). Zij stellen in de portretten niet de beleving van de onderzoeker centraal zoals Lawrence-Lightfoot en Hoffman Davis suggereren, maar stellen de perceptie van de deelnemers aan het onderzoek centraal (*person first*). De percepties van de deelnemers worden door de onderzoeker opgetekend in een (woordelijk) portret en daarna voorgelegd aan de deelnemers met de vraag of of zij zich in de beschrijving herkennen. In deelstudies 3 en 4 zijn de data (halfgestructureerde interviews, klasobservaties, *naturally occurring data*, vragenlijst, focusgroepinterviews, document-analyse) in drie fasen uitgewerkt: via open coderen, axiaal coderen en coderen in kerncategorieën (Boeije, 2005).

1.4.2 Algemene en specifieke informatie over de deelstudies

Naast een literatuurstudie, werden drie praktijkgerichte deelstudies opgezet. Aan deze studies participeerden in totaal 59 respondenten, waarvan 25 co-teachers afkomstig waren uit het primair onderwijs, 12 co-teachers uit het voortgezet onderwijs en 18 co-teachers vanuit een dienst voor

ambulante begeleiding. Daarnaast maakten in deelstudie 2 drie directeuren en één projectleider deel uit van de respondentengroep.

In totaal namen we 48 half gestructureerde interviews en twee focusgroepinterviews af. Daarnaast zijn data verzameld via klasobservaties, documentanalyse, een vragenlijst en *naturally occurring data*.

In onderstaande tabel worden de methodieken per studie en het aantal participanten per studie gepresenteerd.

Tabel 1
Aantal respondenten en methodieken per deelstudie

Deel-studie	Respon-denten	Co-teaching teams	Interviews	Focus-groep-interviews	Klas-observaties	Document analyses	Naturally occ. data
2	16*	4	36	1	8	-	✓
3	25	12	12	-	12	-	✓
4	18	18**	-	1	-	18	✓

*De 16 respondenten bestonden uit 12 co-teachers, 3 directeuren en 1 projectleider

**De begeleidende co-teachers werken samen met reguliere leraren.

In de Tabellen 2, 3, 4 en 5 volgt specifieke informatie over de deelstudies met hierin telkens vermeld de concrete doelen en onderzoeksvragen, wanneer de studie heeft plaatsgevonden, het aantal respondenten en informatie over de dataverzameling en –analyse. De onderzoeksvragen per deelstudie zijn afgeleid van de algemene onderzoeksvragen (O1, O2, O3 en O4) en richten zich gezamenlijk op het bereiken van de gestelde onderzoeksdoelen.

Tabel 2.
Doelen, onderzoeksvragen en kenmerken deelstudie 1

Hoofdstuk 2
Deelstudie 1: literatuurreview.
Doelen van de studie
Conceptualiseren van het begrip co-teaching;
In kaart brengen op welke wijze co-teaching teams reflecteren.
Onderzoeksvragen
Op welke wijze wordt co-teaching internationaal geconceptualiseerd?
Welke methodes/instrumenten zijn er in de onderzoeksliteratuur bekend die worden gebruikt voor team-reflectie in een co-teaching team en welke componenten worden erin beschreven?
Welke professionaliseringsbehoeften van co-teachers komen naar voren uit de geselecteerde literatuur?

Tijdhorizon
Periode 2004-2015.
Participanten
Niet van toepassing.
Dataverzameling
Wetenschappelijke peer reviewed artikelen geselecteerd via een thematische zoekcode procedure, a.d.h.v. trefwoorden.
Data-analyse
De verschillen in de definiëring van co-teaching worden vergeleken. Onderzoeksresultaten worden gecodeerd door het type onderzoek te beschrijven en de uitdagingen voor professionele ontwikkeling te identificeren. De artikelen worden gescreend om te bepalen of er een instrument voor team-reflectie in het onderzoek is gebruikt, en of dit instrument is gebruikt om gegevens te verzamelen voor het onderzoek in het betreffende artikel.

Tabel 3*Doelen, onderzoeksvragen en kenmerken deelstudie 2*

Hoofdstuk 3
Deelstudie 2: praktijkgericht onderzoek naar de betekenisverlening van beginnende co-teachers.
Doelen van de studie
Zicht krijgen op de vraag hoe beginnende co-teachers hun pedagogische en didactische opvattingen vormgeven in de praktijk; Zicht krijgen op de belemmeringen en mogelijkheden in samenwerking van beginnende co-teachers; In kaart brengen van de professionaliseringsbehoeften van startende co-teachers; Zicht krijgen op de waarde die startende co-teachers toekennen aan gestructureerde teamreflectie; In kaart brengen van condities die de inrichting van een meer inclusieve schoolomgeving door middel van co-teaching bevorderen.
Onderzoeksvragen
Wat hebben leraren van vier basisscholen ervaren gedurende de eerste twee jaren waarin zij werken als co-teacher op het gebied van goed samenwerken en goed lesgeven? Wat hebben ze geleerd en wat beschouwen ze als ontwikkelpunten ten aanzien van goed samenwerken en goed lesgeven?
Tijdhorizon
Longitudinaal: drie schooljaren (2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016).
Participanten
16 startende co-teachers in vier co-teaching teams op vier pilotscholen in het reguliere primair onderwijs in Nederland.
Dataverzameling
<i>Naturally occurring data</i> (Silverman, 2013), via veldnotities in een logboek; Georganiseerde data via het afnemen van half-gestructureerde interviews, met een reflectie instrument (het Team-Ankerportret), aangevuld met een vragenlijst (Uitdagingen van co-teachers). De bevindingen uit de vragenlijst worden teruggekoppeld in een focusgroepinterview.
Data-analyse
De codering van de data van de <i>naturally occurring data</i> en de half gestructureerde interviews verloopt in drie fases: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen in kerncategorieën (Boeije, 2005). De analyse bestaat uit twee fases. Eerst worden de data van de <i>naturally occurring data</i> , de data van de halfgestructureerde interviews en het focusgroepinterview uitgewerkt in een kwalitatieve analyse. In de tweede fase worden de data uit de kwalitatieve analyse van de <i>naturally occurring data</i> , de data van de halfgestructureerde interviews en het focusgroepinterview met elkaar vergeleken.

Tabel 4*Doelen, onderzoeksvragen en kenmerken deelstudie 3*

Hoofdstuk 4
Deelstudie 3: praktijkgericht onderzoek naar de betekenisverlening van ervaren co-teachers.
Doelen van de studie
Zicht krijgen op de vraag hoe ervaren co-teachers hun pedagogische en didactische opvattingen vormgeven in de praktijk;
Zicht krijgen op de belemmeringen en mogelijkheden in samenwerking van ervaren co-teachers;
In kaart brengen van de professionaliseringsbehoeften van ervaren co-teachers;
Zicht te krijgen op de waarde die ervaren co-teachers toekennen aan gestructureerde teamreflectie;
In kaart brengen van condities die de inrichting van een meer inclusieve schoolomgeving door middel van co-teaching bevorderen.
Onderzoeksvragen
Wat verstaan ervaren co-teachers onder goed samenwerken en goed lesgeven?
Wat hebben ervaren co-teachers geleerd en wat beschouwen ze als ontwikkelpunten ten aanzien van goed samenwerken en goed lesgeven?
Tijdhorizon
Gedurende 1 maand in schooljaar 2014-2015 (mei).
Participanten
26 ervaren co-teachers in twaalf co-teaching teams in het reguliere primair en voortgezet onderwijs in de deelstaat Steiermark (Oostenrijk).
Dataverzameling
Half-gestructureerde interviews, waarbij gebruik wordt gemaakt van een reflectie-instrument (het Team-Ankerportret),
Observaties in de klas;
Via afgeleide vorm van <i>Portraiture</i> (Bottery, 2009; Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 2002).
Data-analyse
De analyse bestaat uit twee fases. De kwalitatieve data worden eerst uitgewerkt in een verticale analyse. Elke analyse leidt tot een portret van het co-teaching team. In de tweede fase ligt de verticale analyse aan de basis om te komen tot een horizontale analyse van de twaalf portretten. De codering van de <i>naturally occurring data</i> en de data van de half gestructureerde interviews verloopt in drie fases: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen in kerncategorieën (Boeije, 2005). Volgens dezelfde drie fases worden de observaties geanalyseerd.

Tabel 5*Doelen, onderzoeksvragen en kenmerken deelstudie 4*

Hoofdstuk 5
Deelstudie 4: praktijkgericht onderzoek naar de betekenisverlening van ambulante begeleiders die werken als begeleidende co-teacher.
Doelen van de studie
Zicht krijgen op de vraag hoe begeleidende co-teachers (ambulante begeleiders) hun pedagogische en didactische opvattingen vormgeven in de praktijk;
Zicht krijgen op de belemmeringen en mogelijkheden van begeleidende co-teachers in samenwerking met leerkrachten;
Zicht te krijgen op de waarde die begeleidende co-teachers toekennen aan gestructureerde teamreflectie;
In kaart brengen van de professionaliseringsbehoeften van begeleidende co-teachers;
In kaart brengen van condities die de inrichting van een meer inclusieve schoolomgeving door middel van co-teaching bevorderen.
Onderzoeksvragen
Welke betekenis verlenen begeleidende co-teachers (ambulante begeleiders) gedurende het eerste half jaar aan hun ervaringen als co-teacher?
Wat hebben begeleidende co-teachers geleerd en wat beschouwen ze als ontwikkelpunten ten aanzien van goed samenwerken, goed lesgeven en goed begeleiden?
Tijdhorizon

Gedurende 6 maanden in schooljaar 2015-2016 (oktober-maart).
Participanten 18 ambulante begeleiders die als ondersteunende co-teacher samenwerken met een leraar in een turbulente stedelijke onderwijsomgeving (primair onderwijs).
Dataverzameling Papers en presentaties, geschreven en gepresenteerd door de ambulante begeleiders; Focusgroepinterview.
Data-analyse De codering van de papers in een inhoudsanalyse, data van de <i>naturally occurring data</i> en de data van het focusgroepinterview verloopt in drie fases: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen in kerncategorieën (Boeije, 2005).

1.4.3 Betrouwbaarheid en validiteit

Een responsieve methodologie erkent dat kennis gekleurd en getekend wordt door specifieke voorkeuren en belangen van de onderzoeker. De onderzoeker beïnvloedt met zijn aanwezigheid het verloop van het onderzoek, waarbij we ons realiseren dat dit van invloed kan zijn op de resultaten met een instrument voor teamreflectie. Desondanks zijn Abma en Widdershoven (2006) van mening dat het responsief onderzoek in zekere mate als ‘objectief’ kan worden beschouwd omdat beslissingen en handelingen van de deelnemers in het onderzoek navolgbaar zijn.

In de literatuurstudie gebruiken we de *Audit Trail Procedure* (Akkerman, Admiraal, Brekelmans, & Oost, 2006) om de betrouwbaarheid te verhogen. Hierin volgen twee collega's als *critical friends* de onderzoekstappen en de uitwerking van het onderzoek kritisch wat betreft begrijpelijkheid (zijn de stappen goed te volgen), zichtbaarheid (is het onderzoek voldoende expliciet in keuzes die worden gemaakt) en geldigheid (zijn keuzes zorgvuldig en voldoende onderbouwd). Hoewel deze procedure geen sluitende garantie biedt voor betrouwbaarheid, kan de aanpak wel als gedegen worden beschouwd (Wassink, 2014). In de drie meervoudige casestudies zorgen we voor triangulatie door verschillende dataverzamelingsmethoden te combineren waardoor gegevens kunnen worden vergeleken. We combineren bijvoorbeeld interviewgegevens met observatiegegevens of informatie uit de focusgroepen met logboekdata (zie Tabel 1). Tevens organiseren we focusgroepbesprekingen waarin we (deel)resultaten voorleggen aan betrokken participanten en bespreken (*member check*). Daarnaast maken de meervoudige cases het mogelijk om te bepalen of de resultaten van een *case* ook voorkomen in andere *cases* (Yin, 2003). Door te opteren voor datatriangulatie en een member check in te bouwen, willen we de subjectieve beïnvloeding van de onderzoeker inperken; bovendien heeft de onderzoeker geen sturende invloed op de *naturally occurring data* die zich voordoen.

Naturally occurring data bestaan uit veld aantekeningen, logboeknotities, foto's en filmfragmenten van het dagelijkse werk. Hierbij tekenen we het voorbehoud aan dat de onderzoeker wel degene is die een selectie maakt uit de *naturally occurring data*. De resultaten van de afzonderlijke onderzoeken beogen afzonderlijk geen externe validiteit. Dit komt omdat we met kleine groepen

participanten werken, waardoor we de overdraagbaarheid naar andere actoren of contexten niet kunnen garanderen. Overeenkomsten die naar voren komen uit de diverse deelstudies, die bovendien in diverse contexten werken, kunnen wel een generaliseerbare waarde hebben.

1.4.4 *Relevantie van de studie*

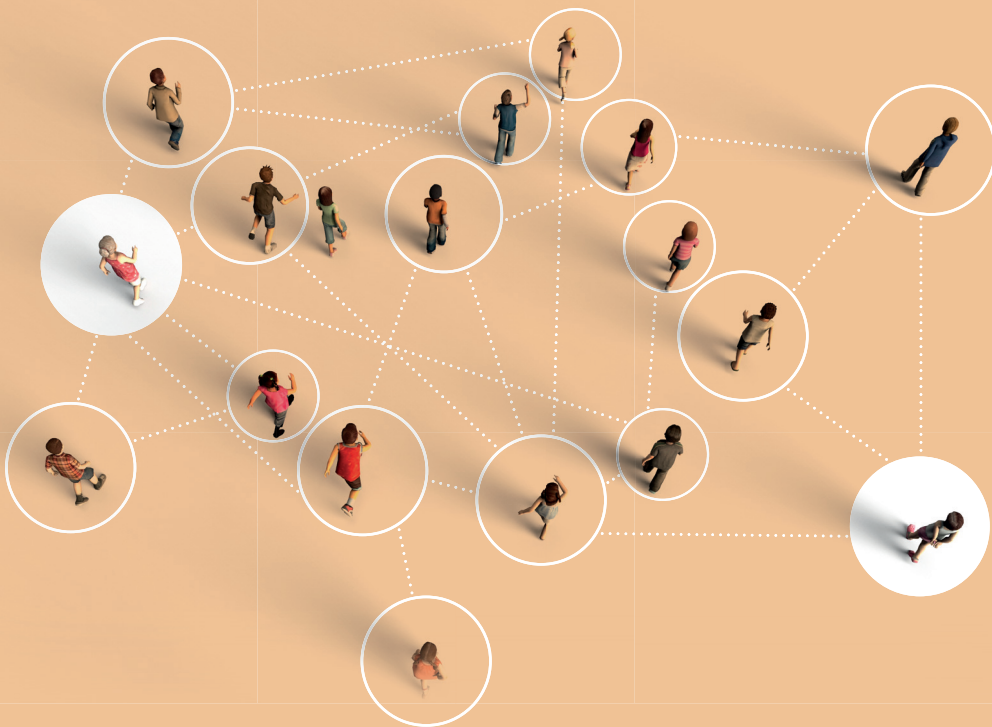
Een studie naar co-teaching is vanwege twee redenen relevant. Ten eerste is het proefschrift relevant omdat het actueel is. Het onderzoek vindt plaats op een moment waarin bestaande onderwijssystemen en actoren in deze systemen door de vernieuwde regelgeving (Wet op Passend Onderwijs, 2014, het M-Decreet, 2015 en het VN-Verdrag inzake personen met een handicap, 2016) onder druk staan (zie onder meer paragraaf 1.1.3, Bakker & Wassink, 2015; Koopman & Ledoux, 2016; Ledoux, 2016; Van den Broeck, 2016; Van Veen, Huizinga, Van der Steenhoven, 2016). Leraren vinden het moeilijk om te voldoen aan de verwachtingen die de vernieuwde wetgeving met zich meebrengt en ervaren een hoge werkdruk (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2016). Een jaar na de invoering van de Wet op Passend Onderwijs zegt meer dan 90% van de leraren in primair en voortgezet onderwijs behoefte te hebben aan praktijkgerichte informatie en handelingsadviezen (DUO, 2015). De resultaten die dit onderzoek oplevert kunnen ter overweging worden genomen bij het opstellen van onderwijsbeleid, gebruikt worden door organisaties die inclusief onderwijs willen implementeren en ter inspiratie dienen voor leraren die als co-teachers willen werken.

Ten tweede is het proefschrift wetenschappelijk relevant. Uit wetenschappelijke internationale studies komt naar voren komt dat onderzoekers co-teaching vooral instrumenteel beschouwen en typeren als een organisatorisch instructiemiddel (Arguelles, Hughes, & Schumm 2000; Friend & Cook, 1996; Dieker, 2015; Friend, 2015; Gately & Gately, 2001; Murawski & Swanson, 2001; Murawski & Lochner, 2011; Sileo, 2011; Thousand, Villa, & Nevin, 2004). Dit onderzoek geeft een aanzet tot een verdere conceptualisatie van het begrip co-teaching, omdat we bewust op zoek gaan naar betekenisverlening met betrekking tot instrumentele en normatieve aspecten van co-teaching.

Hoofdstuk 2

Team-reflection: the Missing Link in Co-teaching Teams

2



Gepubliceerd als: Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-Reflection: the Missing Link in Co-Teaching Teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187-201.

Co-Teaching

Passend onderwijs

25

Nederlandse samenvatting van deelstudie 1

In de literatuur wordt co-teaching meestal gedefinieerd als een instrumenteel onderwijsmodel, waar leerlingen met en zonder speciale onderwijsbehoeften in reguliere scholen van kunnen profiteren en waar een reguliere en gespecialiseerde leraar (leraren) samen lesgeven.

Op basis van zeventien peer-reviewed artikelen, geselecteerd via een thematische zoekcode procedure, onderzoeken we de professionele ontwikkeling van co-teaching teams. We constateren dat uitdagingen in professionele ontwikkeling met name gericht zijn op interpersoonlijke en normatieve aspecten in co-teaching teams. We werken vijf bewegingen uit die kunnen leiden tot verandering in de professionele ontwikkeling: (1) van *dolor* naar *amor complexitatis*, (2) van verantwoording naar verantwoordelijkheid, (3) van 'smalle' visie, naar brede gelaagde visie op kwaliteit, (4) van rendement naar waarde, van resultaat naar vorming, en (5) van concept-denken in het levensbeschouwelijk onderwijs naar de school als een waardengemeenschap. Deze bewegingen corresponderen met de belangrijkste uitdagingen in professionele ontwikkeling die uit de literatuurreview naar voren komen en bieden een nieuw perspectief op de professionalisering van co-teaching teams. Op basis van dit nieuwe perspectief stellen we een andere definiëring van co-teaching voor. In deze nieuw geformuleerde definitie is het belang van een gedeelde visie en het verantwoording nemen voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in de klas opgenomen. In onze opvatting is gestructureerde aandacht voor teamreflectie de ontbrekende schakel om het werken aan een gedeelde visie in co-teaching teams te verbeteren. We bevelen verder onderzoek aan naar het inzetten van (een instrument voor) team-reflectie om gericht te werken aan de professionele uitdagingen van co-teaching teams.

Hoofdstuk 2

Team-reflection: the missing link in co-teaching teams

ABSTRACT

In literature co-teaching is mostly defined as an instrumental model delivered by collaborating special and regular teachers, from which students with and without special educational needs benefit in regular schools. The importance of a shared vision on the part of members of co-teaching teams as to what they consider as good education for students, is not mentioned in definitions of co-teaching. The authors argue that sense-making by reflection about what can be considered good education and cooperation is essential when co-teachers want to understand or change their practice or relationship with their partner(-s).

We reviewed seventeen articles about co-teaching teams' professional development and identified that challenges to co-teachers' professionalization mostly directed were to interpersonal and normative aspects of development in co-teaching teams. We elaborate on five distinguished movements that can bring about change in teacher professionalism. These movements correspond to the challenges from the literature review and can be used to contribute to a new perspective on professionalism of co-teachers. A contemporary definition of co-teaching is proposed, because former definitions do not suffice to express the value of constructing a shared vision on good teaching and learning. We argue that team-reflection is the missing link in terms of enhancing professionalism of co-teaching teams and recommend that further research should be conducted to value team-reflection as a means with regard to challenges of co-teaching teams.

2.1 Context of Co-Teaching

In many countries co-teaching is seen as an instrumental and pedagogical model for handling diversity from which students with and without special educational needs can benefit (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2003; Hang & Rabren, 2009; McDuffie, Mastropieri & Scruggs, 2007; Wilson & Michaels, 2006). Teachers' expertise can be used effectively while they use each other's qualities (Work Programme 2015; EADSNE, 2012; Friend & Cook, 2010). In recent decades, legislators in Europe (e.g. Austria, England, Denmark), Canada, Australia and the United States, have focused on the rights of children in terms of inclusion, and have mandated or supported collaboration between teachers and special educators (EADSNE, 2012; No Child Left Behind Act, 2001; Salamanca Statement, 1994). Recent legislation in Belgium and The Netherlands (M-Decreet,

2015; Wet op Passend Onderwijs, 2014) aims at the reduction of segregated education in favour of inclusive education. This should lead to a reduction in the outflow of students to forms of special education. These political contexts in favour of inclusive education have led to a broad field of research about co-teaching, because co-teaching can be seen as a means for teachers to cope with the diversity of students (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007). However, more knowledge about 'what works' is needed for realizing co-teaching practices in inclusive classrooms (Conteh, 2012; Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004; Florian, 2008; Lebeer et al., 2010; Murawski, 2001; Nilholm & Alm, 2010). This knowledge about 'what works' and 'why certain practices work' can be implemented within co-teaching teams when they become used to reflecting and to sharing their experiences.

2.2 Co-teaching defined

Co-teaching can be defined in various ways (Arquelles, Hughes, Schumm, & Villa, 2000; Cook & Friend, 1995, 1996; Dieker, 2015; Friend, 2015; Gately & Gately, 2001; Murawski & Swanson, 2001; Murawski, Lochner, & Sileo, 2011; Thousand, Villa, & Nevin, 2004) in which similarities and differences can be distinguished.

Table 1
Chronological overview of co-teaching definitions

Co-Teaching definitions
<i>'An educational approach in which two teachers work in a coactive and coordinated fashion to jointly teach academically and behaviourally heterogeneous groups of students in an integrated setting' (Bauwens, Hourcade, & Friend, 1989).</i>
<i>'When two or more professionals jointly deliver substantive instruction to a diverse, or blended group of students in a single physical space' (Cook & Friend, 1995).</i>
<i>'Co-teaching can be defined as one general educator and one special educator who share physical space, actively instruct a blended group of students, including those with disabilities' (Cook and Friend, 1996).</i>
<i>'Co-teaching is an instructional delivery model used to teach students with disabilities and those at risk of educational failure in the least restrictive, most productive, integrated classroom settings, where both general and special educators share responsibility for planning, delivering and evaluating instruction for all students' (Arquelles, Hughes, Schumm, & Villa, 2000).</i>
<i>'A collaboration between general and special education teachers who are responsible for educating all students assigned to a classroom' (Gately & Gately, 2001).</i>
<i>'An instructional delivery approach in which general and special educators share responsibility for planning, delivery, and evaluation of instructional techniques for a group of students' (Sileo, 2003).</i>

'The sharing of instruction by a general education teacher and a special education teacher or another specialist in a general education class that includes students with disabilities' (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2003).

'A co-teaching team is a general and a special educator who teach the general education curriculum to all students and who implement Individual Education Plans (IEPs) for students with disabilities' (Thousand, Villa, & Nevin, 2004).

'Two teachers (teacher candidate and cooperating teacher) working together with groups of students; sharing the planning, organization, delivery, and assessment of instruction, as well as the physical space' (Bacharach, Heck, & Dank, 2004).

'Two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse or blended group of students in a single physical space' (Murawski & Swanson, 2005).

'General and special educating teachers work collaboratively within the general education setting to teach students with disabilities and those at risk for academic difficulty' (Murawski, Lochner, & Sileo, 2011).

'Co-teaching is a service delivery mechanism. Two or more professionals with equivalent licensure and employment status are the participants in co-teaching. Co-teachers share instructional responsibility and accountability for a single group of students for whom they both have ownership. Co-teaching occurs primarily in a shared classroom or workspace. Co-teachers' specific level of participation may vary based on their skills and the instructional needs of the student group' (Friend, 2015).

Co-teaching is a model that emphasizes collaboration and communication among all members of a team to meet the needs of all students' (Dieker, 2015).

The definitions share five similarities. First, students are generally taught by two or more teachers in a co-teaching team. Second, teachers are affiliated to the teaching of students with and without disabilities. Third, these teaching teams mostly consist of a special and a general teacher. Fourth, co-teaching is generally described as a form of collaboration. Fifth, co-teaching commonly takes place in a classroom within a general education setting.

Three differences in the definitions can be found. The first difference is found in the description of the composition of the student group: in some definitions students with special educational needs are addressed as persons with disabilities (Arquelles et al., 2000) while in other definitions, as students at risk due to academic difficulty (Arquelles et al., 2000; Murawski et al., 2011). In some definitions a reference is made to a heterogeneous group of students in an integrated setting (Bauwens, 1989), a diverse or blended group (Cook, 1995) or a general education class that includes students with disabilities (Friend et al., 2003). Two definitions refer to all students in the group (Dieker, 2015), including students with Individual Education Plans (Thousand et al., 2004). Friend (2015) finally addresses students as persons with educational needs. The second difference is that

collaboration sometimes is described as sharing responsibilities (Gately & Gately, 2001; Sileo, 2003; Friend, 2015) or sharing physical space (Cook & Friend, 1996), but at other times as a way of sharing instruction delivery or sharing an instruction technique (Friend, 2015; Murawski & Swanson, 2001; Sileo, 2003). The third difference refers to co-teaching as a model. Bauwens et al. (1989) regard co-teaching as an educational approach. Arquelles et al. (2000), Cook (1995, 1996), Friend (2015), Murawski & Swanson (2005), Sileo (2003), Thousand et al. (2004) define co-teaching as an instructional delivery model, while other definitions regard co-teaching in the first place as a collaborative model (Dieker, 2015; Murawski et al., 2011). A closer exploration of the definitions reveals three observations. First, co-teaching can be regarded as a means of practice that focuses on the rights of children for inclusion. The Salamanca Statement declares that each child has unique qualities, interests, possibilities and educational needs, and that regular schools should work in an open community in which prejudices are countered (Salamanca Statement, 1994).

In most definitions however, students are not described as persons with educational needs as members of a heterogeneous group. Talents, strengths and virtues for learning of all students (Seligman, 2002), including highly gifted students as well as students with special educational needs, are not mentioned in the definitions or described in their explanation. Second, the definitions, with the exception of Friend's definition, do not mention the collaboration between two equally qualified regular or special teachers or other professional collaboration partners such as therapists, peripatetic teachers, teaching assistants or trainee teachers. The third observation is that the definitions do not include the importance of a shared vision on the part of the co-teachers by team-reflection. Co-teaching takes place in diverse and dynamic environments that require clear points of view from co-teachers to diversity of learners they are responsible to, but also knowledge about how they can sustain as co-teaching team in such a dynamic field. Definitions however do not mention the value of a shared vision to acting in a diverse and dynamic field of education as a team. The last observation will be explained from a theoretical point of view in the following paragraph.

2.3 Reflecting Co-teachers

The central question is what co-teachers need to improve their teaching and learning, but also how to sustain in a dynamic field of diverse education. We do know reflections influence co-teachers' acting in a positive way (Conderman & Hedin; 2009; Sileo, 2011; Petrick, 2014). Biesta (2011) even argues that it is essential for a teacher to feel competent in order to determine what is desirable in concrete educational pedagogical situations. Therefore, co-teachers should focus on challenges in their professionalism in order to be able to achieve mutual desired and constructed educational

pedagogical goals. Research indicates that sense-making through the use of teachers' reflections is essential when teachers want to understand or change their relationships or practice (Coburn, 2001, 2006), but also that collaborative sense-making, more than individual teachers' thinking (Clark & Peterson, 1986; Richardson & Placier, 2001) helps to explicate underlying thoughts and assumptions (Coburn, 2006; Seashore Louis, Mayrowetz, Smiley et al., 2009). The word 'team-reflection' refers to a team of co-teachers that reflect upon themselves and their performance, and in which they organize supportive networks who can help to sustain in their job. This works best when this is taking place in a non-hierarchical, non-judgmental, private and personal environment (Bottery, 2009). Team-reflection provides private developmental space. Therefore co-teachers do not only need to know how to reflect and communicate about their beliefs and values (Kohler-Evans, 2006), but also be able to address challenges for their professional development. Especially when starting a co-teaching team it is important to reflect frequently in team-reflections in order to understand underlying motives for pedagogical choices, to prevent misunderstanding, and to become confident on each other's reliability (Murawski & Swanson, 2001; Conderman, 2009; Sileo, 2011; Pugach, 2011; Pratt, 2014). Through this reflective practice in terms of team-reflection, teachers become normative reflective practitioners (Bolhuis, 2004). Bakker and Wassink (2015) argue that normative professionalization can be regarded as the dialogical professional development of the teacher, in which the teacher becomes aware of existential aspects of his/her work. That means that the teacher recognizes the uniqueness of the appeal that is done on him/her by the other (e.g. a student, a fellow co-teacher or a parent). In this situation, co-teaching teams cannot be seen as apart and static, but their development should be seen as a part of a dynamic (class-, school) community (Tobin, Robin, & Zimmerman, 2002) in which the co-teacher tries, with recognition of their own uniqueness and of the other for whom he/she is responsible, to act in a proper way. To stimulate such a view on professionalism of co-teachers, Bakker and Wassink (2015) mention five movements that can be distinguished to support teachers to take position about what they consider to be good education (e.g. good teaching and good learning). These movements are explained in Table 2.

Table 2
Five movements explained

Five movements
1. From 'dolor complexitas' to 'amor complexitatis'. This movement can be described as the pain (dolor) we feel when we realize we cannot control complex situations and experience that existing systems fail. It is about accepting that we are used to seeing problems as issues that should be solved as soon as possible, and in which we avoid a search for a deeper meaning (Kunneman, 2013; Kahneman, 2011). The search for this deeper meaning may lead to an understanding of the complexity of problems in which the individual

possibilities of the student are leading, and labels or assumptions may not be used as an excuse for not trying to find how to meet these individual needs. When we are able to embrace complexity as a challenge for growth we experience 'dolor complexitatis'.
2. From being accountable to taking responsibility. This movement refers to the responsibility teachers have to not only to be accountable for the results of students by tests, but to also have a normative idea on individual development of students and themselves as a person.
3. From a narrow vision to a broad, layered vision with regard to solutions. Being a good teacher can be defined in terms of various lists of competences (narrow vision), but although the same teachers may seem to possess more or less the same competences, they can act different. What does it mean to be a good (co-) teacher in a dynamic educational field? What skills, attitudes and talents can teachers use for good learning and teaching?
4. From yields to values, from results to development. Teachers should be encouraged to discuss how they value the yields of their students from the perspective of future prospects. Students should not be seen as objects that should leave the educational system with a certificate as soon as possible, but as responsible people with opportunities, who use their creativity and who have learned to react pro-actively on issues.
5. From a result-driven school to a value-driven school society. When teams, supported by their administrators, discuss the way they legitimate their professional acting thoroughly, this will lead to a view on human beings and what they accept as morally right or what should be accepted as important values.

2.4 Team-Reflection and challenges

Considering the importance of the third observation in which the reflections of co-teachers are needed to develop a shared vision in response to the challenges co-teaching teams have to face, two key questions come to mind:

1. Is reflection or team-reflection used as a method for collecting data on co-teaching teams' professional development in research articles? Which methods/tools are used for reflection or team-reflection in research articles and what do they describe?
2. Which challenges for the co-teaching teams' professional development can be abstracted from the research articles, and how can these challenges be addressed?

First we will describe how we conducted the article review and secondly what results were found. A deductive analysis (De Lange, Schuman, & Montessori, 2010) by literature research was conducted. The Boolean database, in which Science Direct, CINAHL, ERIC, Business Source Elite, Communication & Mass Media Complete, was searched and limited to cover the period 2004-2015. We have taken this period because since 2004 co-teaching research has become more widely implemented, as a result of the No Child Left Behind Act (2001). A search using the descriptors 'co-teaching' or 'team

teaching' showed 8,708 articles of which 4,741 had been peer reviewed and were published in academic journals. Then the search was narrowed down using the descriptors 'assessment tools', 'assessment', 'reflection', 'co-review', 'co-review teaching', 'co-teaching appraisal' and 'co-teaching observation'. This left 273 articles, which had been peer reviewed. It is notable that 89% of these research articles were conducted in the United States, 11% of the articles in Great Britain, other countries from Europe, Australia and China. Finally, a hand search was done to the 273 articles that identified the descriptor 'professional development' in the title or abstract, as well as those which indicated activities (training programmes to develop skills, attitude) to these descriptors, and these were analysed. This left 17 articles in which a total of 191 studies have been processed (Appendix 1: list of numbered articles).

2.5 Search Procedure

The purpose of the thematic coding search procedure (Montesano Montessori, 2009) was to identify research articles that described the development of co-teaching teams by team-reflection, and tools that were used for the team-reflection of co-teaching teams. The internal validity of this research was ensured by choosing focused search descriptors and a systematic analysis of the results found in the articles (Peet & Everaert, 2006). To increase the reliability, this literature research was reviewed separately by two colleague researchers who used the Audit Trail Procedure (Akkerman et al., 2006) as a review method for qualitative research.

The analysis took place in two phases. In the first phase, we screened the articles and searched for a tool for team assessment, and if this tool was used to collect data. In phase two, an overview of the articles was created and challenges for development were identified. Each study was coded by author and date of publication, including a description of the type of research. Although these precautions, it remained difficult to synthesize research studies because they were set in different national and/or systemical educational contexts (USA, Europe, China) with different values regarding the three domains of education qualification, socialization and subjectification as mentioned by Biesta (2014). Biesta (2014) argues that the domain qualification comes to acquiring knowledge, skills, values and attitudes. The second domain socialisation refers to the way education can contribute in becoming aware of existing educational practices and (national) traditions, including ways of doing and being. And that the third domain subjectification describes the value of the subject or subjectivity of the one that is being taught (or teaches) in its specific environment.

2.6 Results of the Analyze

2.6.1 Phase one

The results of the analysis in phase one indicated that sixteen of the seventeen articles did not retrieve direct data from team-reflection, but from research methods including literature reviews, individual interviews, surveys and observations (Appendix 2). Most of the results were described as observable behaviour in terms of experiences, skills and attitudes. This analyse indicates that researchers in these articles mainly use observable data that mostly is interpreted by researchers themselves. These articles did not include data of reflections of co-teachers in which they discuss their values about what they consider as good education. Three articles, numbers 2, 5 and 15 (Pratt, 2014; Scruggs et al., 2007; Graziano & Navarrete, 2012) contained data that was retrieved from the team-reflection of co-teaching teams by group interviews, interpersonal behaviour questionnaires, classroom observations, individual interviews and literature reviews and contained mainly data that described experiences, skills and attitude (Table 3). It can be questioned if researchers influence the conceptualisation of co-teaching as an instrumental means by the way they collect their data and present their results. When researchers primarily ask and look for observable data as experiences, skills and attitude, and pay less or no attention to the 'why' of co-teaching in which underlying values and motives are explained, they regard co-teachers more as objects instead of subjects with own responsibility, values and broad layered vision in a value driven school or society (Appendix 2, movements 2, 3, 4 and 5). In our opinion this will affect the conceptualization of co-teaching in which co-teaching primarily will be regarded as an instrumental means and less as a value driven means.

Two articles, numbers 10 (Conderman & Hedin, 2012) and 17 (Murawski & Dieker, 2004) propose tools for team-review, but no data were delivered from the effectiveness of these review tools. The first tool, designed by Conderman and Hedin (2012), is called a 'Checklist for Purposeful Co-Assessment'. The author states the Co-Assessment tool should result in more accurate and informative data than one teacher can collect alone as a member of the co-teaching team. The second tool, designed by Murawski and Dieker (2004), can be used for reflections on a regular basis in co-teaching teams. The intention of the SHARE Worksheet is to discuss responses and to decide to agree, to compromise, or to decide to disagree. The authors state that by using this worksheet, co-teachers can demonstrate to their administrators that they have jointly determined their discipline, homework and class work policies. Comparison of these two tools showed that both tools focus on

observable behaviour, but differ in focus: effective collaboration (Murawski & Dieker, 2004) and learning results (Condermann & Hedin, 2012).

2.6.2 Phase two

To understand and to indicate the challenges facing co-teachers, the selected articles were screened. Thematic coding made clear that the challenges were related to co-teaching teams, co-teachers and administrators. Most challenges referred to co-teaching teams, followed by challenges to administrators and individual co-teachers. Further analysis showed that these challenges could be divided in terms of two leading codes that describe inner processes and observable processes: interpersonal challenges (for example: be compatible with your co-teacher) and instrumental challenges (for example: organisation of co-planning, co-instructing and co-assessment). Interpersonal challenges were mentioned three times more than instrumental challenges. In summary, it can be concluded that most challenges were addressed to co-teaching teams in which interpersonal aspects of co-teaching teams can be seen as most important.

Table 3 (working out in Appendix 3) offers an overview of the challenges mentioned in the articles and the most common codes. The thematic coding procedure (Montesano Montessori, 2009) resulted in codes that described the content of the challenges.

For co-teaching teams, six leading codes could be distinguished, in which aspects were found about what entails being a good co-teacher or ensuring good education: (1) development relating to virtues/strengths; (2) development relating to the content: thoughts about good education; (3) discussions related to the practices of the co-teaching team; (4) contributing strategies to normative development; (5) global normative perspectives on educational professionalism and (6) effective co-teaching strategies. Further analysis showed that the most frequently mentioned challenges facing co-teaching teams were related to the codes 'development relating to virtues and strengths' and 'development relating to the content: thoughts about good education'. For individual co-teachers, one code was described: challenges which confront co-teachers when they start co-teaching concerning personal development related to the collaboration. For administrators, three codes were found concerning matters of implementation, normative professionalism worldwide and normative professionalism in the school community. The leading code 'challenges for implementation' was mentioned as being the most important. The analysis points out that administrators feel challenged to facilitate the co-teaching process at different levels in and outside the school, and to develop normative and substantive knowledge about co-teaching

Table 3

Challenges coded for co-teaching teams, starting co-teachers, administrators

Challenges for co-teaching teams	
Normative professional development related to virtues/strengths:	
• Be compatible with your co-teacher • Display a high level of effort, flexibility and compromise • Develop interpersonal skills such as willingness and collaborative ability • Seek for what engages you as a co-teaching team; use individual expertise • Have fun, enjoy working together	
Normative professional development related to content: thoughts about good education	
• Reflect and discuss beliefs about learning and teaching • Create time for deep professional learning and knowledge construction • Discuss inclusive pedagogy • Create in-depth knowledge of the curriculum and how it should be taught • Become more dynamic and innovative	
Normative discussions related to practice of the co-teaching team:	
• Discuss roles, relationships and (professional) responsibilities • Avoid inequality between co-teachers; discuss equality • Take care of flexible role changes and extend each other's comments on instruction. This leads to diverse and differentiated instruction	
Contributing strategies to professional development:	
• Train skills such as: active listening, empathy, assertiveness, questioning, negotiating • Use strategies to overcome difficulties and conflicts: (a) being open minded, (b) using open communication, (c) finding common ground: the same goals in mind, (d) using humour, (e) being selfless, and (f) asking for help • Use proactive strategies to minimize conflict: (a) discuss instructional-related issues before beginning the collaboration, (b) ask your co-teacher how she or he wants to address conflict, (c) put plans in writing, (d) address issues early, (e) use effective communication skills, (f) do not expect perfection • Be aware of the influence of your beliefs on students' learning. Be aware that teachers' beliefs are likely to influence teachers' motivation and thus the quality of their practice in terms of collaboration models	
Global normative perspective on educational professionalism:	
• Create tolerance for diverse perspectives and worldviews regarding diversity • Preserve the educational and civil rights of students and address moral and ethical dilemmas • Be aware of your conscious or unconscious prejudices towards students with physical and sensory impairments, and those with learning and behavioural disabilities	
Effective co-teaching strategies:	
• Focus directly on student learning goals	

- Train effectively for the implementation of inclusion and co-teaching models. Create common planning time
- Facilitate peer-to-peer discussion and instruction, and create positive peer models
- Work in heterogeneous groups for better cooperation and social benefits
- Know what each student has learned and has to learn: measure student progress over time
- Organise co-planning, co-instructing and co-assessment
- Organise time for team-reflection to use the SHARE worksheet
- Organise time to listen, to ask and to observe co-teaching
- Organise different kind of assessments to work on interpersonal and instrumental challenges
- Develop an understanding of typical learning and behaviour patterns
- Provide more appropriate and specially designed and planned instruction
- Practice parity
- Be able to manage a large group of students through various activities

Challenges for starting co-teachers

- To use individual strengths to overcome challenges
- Feelings of hesitation in anticipating beginning a new co-teaching relationship are usual
- Being able to choose voluntarily to start with co-teaching
- To invest in getting to know each other; work at a professional relationship

Challenges for administrators

Challenges with regard to implementation of co-teaching:

- To feel responsible for implementing the co-teaching process. Be aware: implementing co-teaching is a long term change, sometimes a cultural change
- To select teams carefully: seek volunteers for new co-teaching programmes; offer potential co-teachers choices
- To make staff (co-teaching teams) development meaningful; offer appropriate training

Challenge with regard to normative professionalism worldwide:

- To create tolerance for diverse perspectives and worldviews regarding problems and issues

Challenges with regard to normative professionalism in the school community:

- To create an adequate level of trust and autonomy on the part of co-teachers
- To create a school community with common commitments and values. Use school characteristics that are helpful for all students

2.7 Conclusion and Discussion

In the articles almost no data were collected by team-reflection. Most of the data were interpreted and described as observable skills, attitudes and behaviour (Appendix 2). This confirms the results of the co-teaching survey of Hang and Rabren (2009) who identified the same focus on skills and observable behaviour. In the articles, two tools (SHARE Worksheet, Checklist for Purposeful Co-Assessment) were found that could be used for team-reflection in co-teaching teams.

Most challenges were addressed by co-teaching teams. Most of the challenges referred to personal components and few to components that related to skills or instrumental needs. These results indicate that attention is needed in order to meet the challenges faced by co-teaching teams in which personal components are predominant.

2.8 Co-teaching redefined

The literature research with regard to co-teaching definitions shows that little attention has been paid to the importance of a shared vision. A shared vision can be achieved by active learning, reflective thinking and collective participation (Darling, cited by Rytivaara & Kerstner, 2012) in which experiences from daily practice serve as most important source and reference for a dialogue. In this process, co-teachers should not only be focusing on finding the best solutions, but also work at collaborative sense making. In parallel studies we cited on five earlier distinguished movements that are in line with most of the challenges that were distilled from the article reviews. In Table 4 the relation between the movements and the challenges are shown. When team-reflection may be the key to awareness of challenges and problems to co-teachers' professional development, the five movements may function as a bridge to new perspective on professionalism in which co-teachers take position about what they consider to be good learning and teaching.

Table 4
Relation between the movements and the challenges

Five movements to normative professionalism of co-teachers	Normative codes from the article review
From 'dolor complexitas' to 'amor complexitatis'.	The challenges from the researched articles: 'normative development relating to the content: thoughts about good education' and 'global normative perspective on educational professionalism' indicate the need to discuss

	the complexity of ensuring good education and tackling moral and ethical dilemmas.
From being accountable to taking responsibility.	• The leading code to administrators 'challenges to normative professionalism in the school community' and the leading codes to co-teaching teams 'normative development relating to the content: thoughts about good education' and 'normative discussions related to practice of the co-teaching team' are conditional to achieve this movement in terms of co-teaching teams. • Co-teaching teams indicate they need to discuss how they can achieve individual development of students and how this affects their co-teaching practice. Administrators indicate they want to create an adequate level of trust and autonomy on the part of co-teachers.
From a narrow vision to a broad, layered vision with regard to solutions.	• This movement addresses challenges in terms of two leading codes. First, discussions related to practice of the co-teaching teams in which different roles, relationships and (professional) responsibilities are discussed. Secondly 'contributing strategies to normative professional development' which pays attention to the need of conditional skills as active listening, empathy, assertiveness, questioning, negotiating.
From yields to values, from results to development.	• This movement is recognized in most challenges of the code 'normative development relating to the content: thoughts about good education'. Vision towards values and development becomes visible in the challenges of the leading code 'Effective Co-Teaching strategies'.
From a result-driven school to a value-driven school society.	• In integrated or inclusive schools, this movement will lead to a supportive mind-set with regard to the acceptance of diversity and meets the leading code with regard to co-

	teaching teams ‘global normative perspective on educational professionalism’ and the leading code to administrators ‘challenges to normative professionalism in the school community’.
--	--

Taking into account these movements, and the way challenges from the articles researched correspond, co-teaching can principally not be seen as a technical instruction-delivering model, but as a value driven education model by which members of co-teaching teams act as responsible actors to ensure development of their students in three educational domains: qualification, socialisation and subjectification (Biesta, 2014). This leads to three important conditions for success. First, co-teaching teams should develop a shared vision with regard to what they consider to be good education, and the way they take shared responsibility for practice in the classroom. Second, based on their vision, inclusion should not only be addressed to persons with special educational needs, but to all students in the classroom, in which each student is seen as a person with his/her own individual possibilities for development and future prospects. The third consequence is that students and co-teachers should be able to work together over an extended period in which they can build a trusting and caring relationship and can show their responsibility for the movement ‘from yields to values’ that also includes the organizing of student, parent voice or dissenting voice, and the movement ‘from results to development’. The definitions in which co-teaching mostly is proposed as an instrumental means, do not match with the findings in the articles in which co-teachers co-teaching do not consider as an instrumental means, but indicate most challenges they have to face are interpersonal. When co-teaching is not considered as an instrumental means, sense making is needed about the challenges of good learning and good teaching in a dynamic field. Reflection in a team can be the missing link to that sense making. The five movements, in which many challenges of the articles can be recognized, offer a framework that encourages discussion of points of view considering good teaching and good learning. In this light, former co-teaching definitions do not suffice to express normative-driven education by vision. Therefore, a contemporary definition of co-teaching is suggested. We prefer co-teaching to be defined as:

Multiple professionals working together in a co-teaching team, on the basis of a shared vision, in a structured manner, during a longer period in which they are equally responsible to good teaching and good learning to all students in their classroom.

2.9 Team-reflection: the missing link

Through team-reflection, co-teaching teams learn not only to accept the complexity in their work as a fact to be dealt with, but they also develop an attitude in which they welcome this complexity as a challenge for professional growth. Based on their vision, co-teaching teams can formulate their own challenges for development in favour of their learners and professionalism as a co-teaching team. These goals contribute to the ownership of co-teaching teams in which these teams are not only accountable for results, but also take shared responsibility for students that are trusted to their care. Team-reflection that supports the exploration of underlying moral and ethical dilemmas can be the missing link to the development of personal components, and may contribute to enhanced normative professionalism in co-teaching teams. Tools aimed at supporting team-reflection should meet the leading codes identified in the articles. Whether or not the tools, SHARE Worksheet and the Checklist for Purposeful Co-Assessment, are able to address these challenges, can be questioned. Friend et al. (2004, p.21) stated *'...data are important, but at the same time, the educational and civil rights of students must be preserved and posed moral and ethical dilemmas must be addressed'*. The authors of this article recognize the importance of collecting data but, based on the results of the article research, recommend that further research should be conducted to value of team-reflection with regard to challenges of co-teaching teams.

APPENDIX 1: REVIEWED ARTICLES

1. Pugach, M., & Winn, A. (2011). Research on Co-Teaching and Teaming. *Journal of Special Education Leadership*, 24(1), 36-46.
2. Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teacher and Teacher Education*, 41, 1-12.
3. Dufour, R. (2009). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 1-6.
4. Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: the empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510.
5. Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple solution That Isn't Simple At All. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19.
6. Scruggs, T.A., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
7. Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teacher and Teaching Education* 28, 999-1008.
8. Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, A. (2012). A one-year study of the development in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373-390.
9. Conderman, G. (2011). Methods for Addressing Conflict in Co-taught Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46(4), 221-229.
10. Conderman, G., & Hedin, L. (2012). Purposeful assessment Practices for Co-Teachers. *Teaching Exceptional Children*, 19-27.
11. Duke, S. (2004). Problematising Collaboration: A Critical Review of the Empirical Literature on Teaching Teams. *Teacher Education and special Education* 27(3).
12. Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127, 260-264.
13. Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration. *Special Education Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.
14. Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., & Hartman, P. (2009). Communicating and collaborating in co-taught classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5) Article 3.
15. Graziano, K., & Navarrete, L. (2012). Co-Teaching in a Teacher Education Classroom: Collaboration, Compromise, and Creativity. *Issues in Teacher Education*, 109-126.
16. Petrick, P. (2014). Strengthening Compatibility in the Co-Teaching Relationship: A Four Step Process. *Global Education Journal*, 15-35.
17. Murawski, W., & Lochner, W. (2011). Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For. *Intervention in School and Clinic*, 1(46), 174-183.

APPENDIX 2

Data retrieved from team-reflection in 17 articles.

	Articles including data from team-reflection of co-teaching teams				
	References	Experiences	Skills	Attitude	Team-reflection
1	Pugach, M., & Winn, A. (2011)	x	x	x	Absent
2	Pratt, S. (2014)	x	x		Yes
3	Dufour, R. (2009)	x			Absent
4	Friend, M. (2008)	x			Absent
5	Scruggs, T.A., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007)	x	x	x	Yes
6	Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012)	x			Absent
7	Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, A. (2012)	x	x	x	Absent
8	Solis M., Vaughn S., Swanson E., & McCulley, L. (2012)	x	x	x	Absent
9	Conderman, G. (2011)	x	x		Absent
10	Conderman, G., & Hedin, L. (2012)	x	x	x	Absent
11	Duke, S. (2004)	x	x	x	Absent
12	Kohler-Evans, P. A. (2006)		x	x	Absent
13	Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010)	x	x	x	Absent
14	Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., & Hartman, P. (2009)	x	x	x	Absent
15	Graziano, K., & Navarrete, L. (2012)	x	x	x	Yes
16	Petrick, P. (2014)	x	x	x	Absent
17	Murawski, W., & Lochner, W. (2011)	x	x	x	Absent

APPENDIX 3

Challenges for co-teaching teams	Article numbers
Normative professional development related to virtues/strengths: Be compatible with your co-teacher Display a high level of effort, flexibility and compromise Develop interpersonal skills such as willingness and collaborative ability Seek for what engages you as a co-teaching team; use individual expertise Have fun, enjoy working together	1, 3, 4, 6, 8, 10, 13, 15, 17 (N=9)
Normative professional development related to content: thoughts about good education Reflect and discuss beliefs about learning and teaching Create time for deep professional learning and knowledge construction Discuss inclusive pedagogy Create in-depth knowledge of the curriculum and how it should be taught Become more dynamic and innovative	1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 17 (N=11)
Normative discussions related to practice of the co-teaching team: Discuss roles, relationships and (professional) responsibilities Avoid inequality between co-teachers; discuss equality Take care of flexible role changes and extend each other's comments on instruction. This leads to diverse and differentiated instruction	4, 6, 9, 10, 12, 14, 15, 17 (N=8)
Contributing strategies to professional development: Train skills such as: active listening, empathy, assertiveness, questioning, negotiating Use strategies to overcome difficulties and conflicts: 1. Being open minded; 2. Using open communication; 3. Finding common ground: the same goals in mind; 4. Using humour; 5. Being selfless; 6. Asking for help Use proactive strategies to minimize conflict: 1. Discuss instructional-related issues before beginning the collaboration; 2. Ask your co-teacher how she or he wants to address conflict; 3. Put plans in writing. 4. Address issues early; 5. Use effective communication skills; 6. Do not expect perfection Be aware of the influence of your beliefs on students' learning. Be aware that teachers' beliefs are likely to influence teachers' motivation and thus the quality of their practice in terms of collaboration models	2, 6, 8, 9, 10, 16, 17 (N=7)
Global normative perspective on educational professionalism: Create tolerance for diverse perspectives and worldviews regarding diversity Preserve the educational and civil rights of students and address moral and ethical dilemmas Be aware of own conscious or unconscious prejudices towards students with physical and sensory impairments, and those with learning and behavioural disabilities	3, 4, 12, 13, 14 (N=5)
Effective co-teaching strategies: Focus directly on student learning goals Train effectively for the implementation of inclusion and co-teaching models. Create common planning time Facilitate peer-to-peer discussion and instruction, and create positive peer models Work in heterogeneous groups for better cooperation and social benefits Know what each student has learned and has to learn: measure student progress over time Organise co-planning, co-instructing and co-assessment Organise time for team-reflection to use the SHARE worksheet Organise time to listen, to ask and to observe co-teaching Organise different kind of assessments to work on interpersonal and instrumental challenges Develop understanding of typical learning and behaviour patterns	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 15, 17 (N=12)

Provide more appropriate and specially designed and planned instruction.	
Practice parity	
Be able to manage a large group of students through various activities	

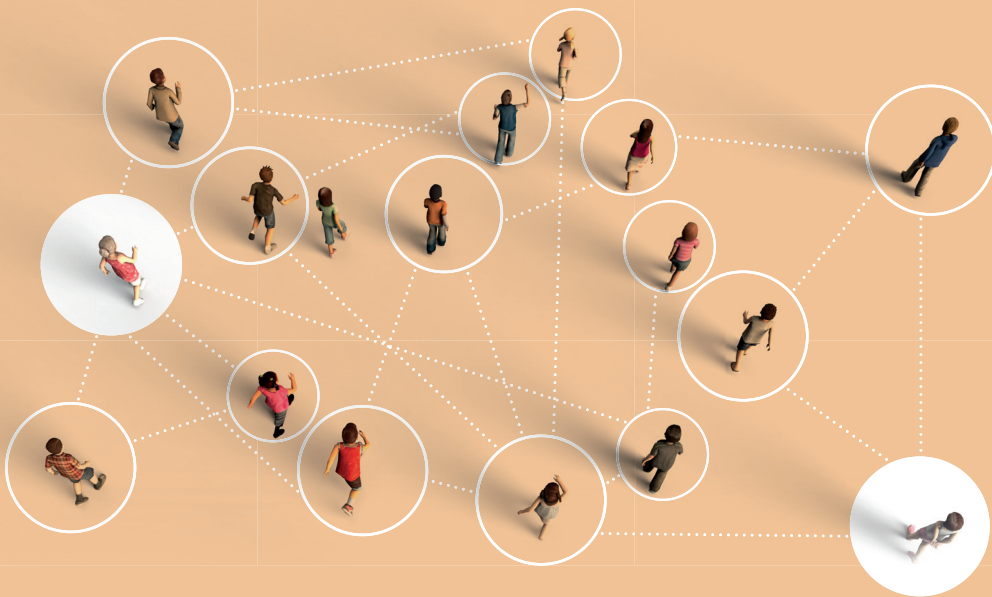
Challenges for starting co-teachers	
Use individual strengths to overcome challenges	1, 2, 5, 6 (N=4)
Feelings of hesitation in anticipating beginning a new co-teaching relationship are usual	
Choose to begin co-teaching voluntarily	
Invest in getting to know each other; work at a professional relationship	

Challenges administrators	
Challenges with regard to implementation of co-teaching:	1, 4, 5, 6, 8, 11,
Feel responsible for implementing the co-teaching process. Be aware: implementing co-teaching is a long term change, sometimes a cultural change	12, 13, 14
Select teams carefully: seek volunteers for new co-teaching programmes; offer potential co-teachers choices	(N=9)
Make staff (co-teaching teams) development meaningful; offer appropriate training	
Challenge with regard to normative professionalism worldwide:	11, 12
Create tolerance for diverse perspectives and worldviews regarding problems and issues	(N=2)
Challenges with regard to normative professionalism in the school community:	3, 7, 12
Create an adequate level of trust and autonomy on the part of co-teachers	(N=3)
Create a school community with common commitments and values. Use school characteristics that are helpful for all students	

Hoofdstuk 3

Co-Teachers als Spil van Verandering bij Passend Onderwijs

3



Gepubliceerd als:

Fluijt, D., Struyf, E., & Bakker, C. (2017). Co-Teachers als Spil van Verandering bij Passend Onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 56(2), 89-105.

Co-Teaching

Passend onderwijs

47

Hoofdstuk 3

Co-Teachers als spil van verandering bij Passend Onderwijs

SAMENVATTING

Zestien leraren in vier basisscholen hebben zich gedurende een jaar voorbereid op co-teaching en twee jaar ervaring opgedaan als co-teachers in het kader van Passend Onderwijs. Wat hebben deze leraren geleerd op het gebied van goed samenwerken en goed lesgeven en wat benoemden ze als ontwikkelpunten? Door het uitvoeren van een pilotstudy is kennis ontwikkeld op het gebied van goed samenwerken en goed lesgeven. Gedeelde waarden, normen en overtuigingen werden als voorwaardelijk beschouwd. Plezier in het werk en het gevoel hebben dat het werk zinvol is vormden belangrijke pijlers om nieuwe uitdagingen (ontwikkelpunten) aan te gaan. Passend Onderwijs kan worden beschouwd als een veelsoortig, veelomvattend en complex organisatorisch proces (Ledoux, 2015). De conclusie is dat een klein netwerk van intensief goed samenwerkende leraren in co-teachingteams als een effectieve strategie kan worden beschouwd om de Wet op Passend Onderwijs (2014) succesvol uit te voeren.

3.1 Inleiding: context en co-teaching

Het bieden van een goede onderwijsplek voor alle leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben was de uitdaging waar reguliere Nederlandse scholen in het primair en voortgezet onderwijs zich voor gesteld zagen bij de invoering van de Wet op Passend Onderwijs (2014). Om dit te realiseren werken scholen samen in regionale samenwerkingsverbanden: 77 in het primair onderwijs en 74 in het voortgezet onderwijs. In het ondersteuningsplan legt ieder samenwerkingsverband vast hoe leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben een passende plek en passende begeleiding krijgen. Het Samenwerkingsverband (SWV) De Meijerij⁵ waar de pilotstudy plaats vindt, verwoordt het op haar website als volgt: *‘Elk kind heeft recht op goed onderwijs. Ook als dat kind extra ondersteuning nodig heeft. Passend Onderwijs, noemen we dat.’* De bedoeling van Passend Onderwijs is volgens SWV De Meijerij onder meer dat kinderen langer in het reguliere onderwijs kunnen blijven en dat er nog beter wordt aangesloten bij de behoeften van elk kind met behulp van de expertise uit het speciaal onderwijs (SWV De Meijerij, 2016). Een middel om aan te sluiten bij onderwijsbehoeften van een diverse leerlingenpopulatie is co-teaching (Fluijt, 2014; Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016). Onder co-teaching wordt in deze pilotstudy verstaan: *‘Meerdere*

⁵ Samenwerkingsverband met 29.000 leerlingen op 111 basisscholen, 5 speciale basisscholen en 7 scholen voor speciaal onderwijs afkomstig uit Den Bosch, Vught, Sint-Michielsgestel, Schijndel, Haaren, Boxtel, Zaltbommel en Maasdriel.

onderwijsprofessionals werken op gestructureerde wijze samen, gedurende een langere periode, op basis van een gedeelde visie, en nemen daarbij gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in de groep (Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016). De ‘onderwijsprofessionals’ waren in het project van het SWV De Meijerij vooral reguliere leraren die op verschillende momenten werden bijgestaan door een onderwijsassistent of een expert (ambulant begeleider, logopedist, intern begeleider). Het ‘op gestructureerde wijze samenwerken op basis van een gedeelde visie’ is door de deelnemers aan de pilotstudy opgevat als het gezamenlijk systematisch bespreken van opvattingen over goed onderwijs en goed lesgeven met betrekking tot het plannen, uitvoeren en nabespreken van lessen. ‘Gedurende een langere periode’, hield voor deze pilot in dat de co-teachers zich gedurende het eerste invoeringsjaar hebben voorbereid op co-teaching en gedurende de twee schooljaren daarna als co-teachers hebben samengewerkt. In deze periode kregen co-teachingteams te maken met wisselingen in de bezetting, waarbij het aantal co-teachers per school en het aantal dagdelen dat werd samengewerkt uiteen liepen van twee tot zeven leraren per school en van twee dagdelen per week tot een hele week. Het ‘gezamenlijk dragen van de verantwoordelijkheid voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in de groep’, waren de morele ankerpunten voor de co-teachers in hun samenwerking. Deze ankerpunten werden tijdens de trainingsbijeenkomsten in het voorbereidingsjaar vastgesteld en waren verwerkt in een gezamenlijke presentatie voor ouders, collega’s en het bestuur van SWV De Meijerij.

3.1.1 Geselecteerde scholen voor de pilot

Vier scholen werden in augustus 2013 middels een sollicitatieprocedure geselecteerd om deel te nemen aan een pilot met co-teaching, die was bedacht en in gang gezet door de interne projectleider van het SWV De Meijerij. In deze procedure werden onder andere de veranderingsbereidheid van scholen en de kwaliteiten op het gebied van succesvol veranderen besproken met expliciete aandacht voor hun voorstellen en motivatie. Hierbij is geen expliciete aandacht besteed aan het opleidingsniveau van de leerkrachten die zich hadden aangemeld als aankomend co-teacher, omdat een training deel zou uitmaken van de pilot. Doel van de pilotstudy was om te onderzoeken of co-teaching een effectief middel kon zijn om te werken aan de uitvoering van de Wet op Passend Onderwijs en de missie van SWV De Meijerij. Tijdens het eerste ontwikkelingsjaar (2013-2014) hebben de scholen een training co-teaching gevolgd, een projectplan opgesteld en een werkbezoek aan co-teachingscholen in Oostenrijk afgelegd. In het eerste en tweede uitvoeringsjaar (de schooljaren 2014-2015 en 2015-2016) is een start gemaakt met co-teaching in de klas en werd jaarlijks een viertal gezamenlijke werk- en intervisiebijeenkomsten uitgevoerd. In het projectplan ‘Doorontwikkeling Integratieklas’ (2014), opgesteld onder leiding van

de interne projectleider, is te lezen dat de doelstelling was om gedurende twee jaar zowel de cognitieve als de sociaal emotionele opbrengsten van alle leerlingen uit de integratiegroepen middels onderzoek te volgen. Het verzamelen van deze gegevens is door de deelnemende scholen zelf georganiseerd en tussentijds geëvalueerd. De andere doelstelling uit het projectplan - door onderzoek de praktijk van co-teaching inzichtelijk maken - vormde de aanleiding tot het onderzoek waarover we in dit artikel rapporteren. De onderzoeksvraag die aan de basis van dit onderzoek lag luidde:

‘Wat hebben leraren van vier basisscholen van SWV De Meijerij ervaren gedurende de eerste jaren waarin zij werken als co-teacher?’ Meer specifiek: *‘Wat hebben ze geleerd en wat beschouwen ze als ontwikkelpunten ten aanzien van goed samenwerken en goed lesgeven?’*

In de volgende paragraaf wordt toegelicht op welke wijze het onderzoek is opgezet en welke methodieken en instrumenten daarvoor zijn ingezet.

3.2 Strategie, methodieken en instrumenten

Het onderzoek kan worden aangemerkt als een multiple casestudy, waarbij de vier scholen als cases van het onderzoek worden beschouwd. Het is een intensieve onderzoeksvorm gebleken, omdat *de facto* 16 co-teachers werden gevolgd en een groot aantal variabelen tegelijkertijd in kaart werden gebracht, zoals: de interactie met leerlingen, de school- en klasorganisatie en ervaringen en ontwikkelpunten van co-teachers. In het onderzoek zijn we op zoek gegaan naar betekenisverlening, interpretaties en inzichten van de direct betrokkenen (Peet & Everaert, 2015) waarvoor we gedurende drie jaar de ervaringen van co-teachers gevolgd hebben. Hierbij werd ervan uitgegaan dat leraren relatief autonoom zijn en betekenis kunnen geven aan de wereld om hen heen (Cohen, geciteerd in De Lange, Schuman, & Montessori, 2010). Voor het onderzoek betekende dit dat de leraren samen met de onderzoeker op verschillende momenten (8 tot 10 keer per jaar) en in verschillende situaties (training, werk- en intervisiebijeenkomsten, interviewbijeenkomsten) gegevens verzamelden. Dit beschrijvende onderzoek (Swanborn, 2002) bracht twee type data voort: *naturally occuring data* (Silverman, 2013) en georganiseerde data.

3.2.1 *Naturally occuring data: geregistreeerde ervaringen*

De merendeel van de groep (12 van de 16 respondenten) heeft een co-teaching training gevolgd, een studiereis gemaakt naar Oostenrijk om co-teaching in het buitenland te bestuderen en heeft deelgenomen aan werk- en intervisiebijeenkomsten. Drie co-teachers zijn in de loop van het project (dus op een later tijdstip) aangesloten en hebben het traject gedeeltelijk gevolgd. Daarnaast heeft de

onderzoeker veld aantekeningen gemaakt van zaken die tijdens de co-teaching training en werk- en intervisiebijeenkomsten als opmerkelijk konden worden geduid. Silverman (2013) beschrijft dit type gegevens als *naturally occurring data*, omdat de verzamelde gegevens niet het gevolg zijn van het kunstmatig organiseren van geplande onderzoeksomgevingen, of een gericht geplande dataverzameling, maar onttrokken zijn aan ervaringen in de dagelijkse praktijk gedurende de drie onderzoeksjaren. Naast deze niet-systematische dataverzameling, heeft een georganiseerde dataverzameling plaats gevonden.

3.2.2 *Georganiseerde data: semigestructureerde interviews, vragenlijst en focusgroep*

Voor het verzamelen van georganiseerde data hebben we gebruik gemaakt van een combinatie van instrumenten en methodes met de intentie een heldere systematiek aan te brengen en uitspraken te kunnen funderen vanuit meerdere perspectieven (triangulatieprincipe), waarbinnen de weerlegbaarheid van uitspraken op juistheid kan worden gecontroleerd (Peet & Everaert, 2015). In de loop van de drie jaren voerden we drie semigestructureerde interviews per co-teaching team uit. De keuze voor een semigestructureerd interview bood enerzijds voldoende ruimte voor de co-teaching teams om hun unieke ervaringen te rapporteren en anderzijds voldoende afbakening en structuur om de interviews op vergelijkbare wijze bij de verschillende co-teaching teams uit te voeren. Daarnaast hebben we een vragenlijst afgenomen waarin we zochten naar meningen, motieven, percepties en opinies over het ervaren van de pilot. In de vragenlijst werd gebruik gemaakt van 66 stellingen die konden worden geplaatst in een attitude- en vaardighedenschaal: 'beginnend', 'in ontwikkeling', 'gevorderd', en 'expert'. Door gebruik te maken van een groot aantal stellingen beogen we niet alleen de heterogeniteit van het onderwerp – met name een diversiteit aan ervaringen met co-teaching - goed af te dekken, maar ook toevalsfluctuaties, zoals het verkeerd begrijpen van een stelling of het reageren vanuit een opwelling, en antwoordneigingen, zoals het meer benadrukken van gunstige effecten, te vermijden. Daarnaast hebben we eenmalig een focusgroep ingericht om de geanalyseerde data verzameld via de vragenlijst beter te kunnen interpreteren (Peet & Everaert, 2015). De focusgroep bestond uit zestien personen - twaalf co-teachers, drie directeuren en de interne projectleider - vanuit het samenwerkingsverband. Het doel van de focusgroep, die werd geleid door de onderzoeker, was om tot nieuwe ontwikkelpunten te komen naar aanleiding van de presentatie van de resultaten. Hieronder wordt toegelicht welke drie instrumenten voor het interview, de vragenlijst en het focusgroepgesprek zijn ontwikkeld.

3.2.3 *Instrument 1: Interviewleidraad: Het Team-Ankerportret*

De gespreksleidraad voor het uitvoeren van de semigestructureerde interviews heeft als expliciet doel om te komen tot een beeld of een portret van het co-teaching team en heeft daarom de naam 'Team-Ankerportret' gekregen (Fluijt, Struyf, & Bakker, 2016). De toevoeging 'Anker' is gekozen omdat de uitwerking in een portret houvast kan bieden via de identificatie van ankerpunten voor een gedeeld gedachtegoed over goed lesgeven en goed samenwerken. De inhoud van het instrument het 'Team-Ankerportret' is gebaseerd op de set vragen van het persoonlijk interpretatiekader van Kelchtermans (1994) (zie Bijlage 1). Dit interpretatiekader bestaat uit twee soorten vragen die betrekking hebben op de 'subjectieve onderwijstheorie' en het 'professioneel zelfverstaan' van de co-teachers. De subjectieve onderwijstheorie kan worden beschouwd als de technische *know how* van leraren en bestaat uit een geheel van kennis en opvattingen over hoe bepaalde beroepstaken of concrete onderwijsmomenten het beste vorm kunnen worden gegeven. Het 'professioneel zelfverstaan' behelst het geheel van opvattingen en representaties dat de leraar op een bepaald moment over zichzelf heeft (Kelchtermans, 2012). Tijdens het interview laste de onderzoeker twee momenten in voor de co-teachingteams om gezamenlijk te reflecteren op de inhoud van het gesprek. De resultaten hiervan werden in steekwoorden op post-its genoteerd en gefotografeerd, zodat ze later konden worden gebruikt voor het volgende interview.

3.2.4 *Instrument 2: Vragenlijst: Uitdagingen voor co-teaching teams*

Op basis van eerder literatuuronderzoek naar co-teaching (Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016) en praktijkonderzoek bij twintig Oostenrijkse co-teaching teams (Fluijt, Struyf, & Bakker, 2016) is een lijst samengesteld van uitdagingen waar co-teachers zich voor gesteld zien. Deze lijst bevat 66 items die door de co-teachers werden beoordeeld op een attitude- en vaardighedenschaal (zie Bijlage 2). De vragenlijst is eenmalig afgenomen nadat de co-teaching teams twee jaar ervaring als co-teacher hadden opgedaan. In de kolom '*toen je begon*' vullen de co-teachers in hoe ze zichzelf inschatten voordat ze praktijkervaring hadden opgedaan; in de kolom '*op dit moment*' geven ze aan hoe ze zich inschatten na twee jaar praktijkervaring met co-teaching. Doel hiervan is om de ontwikkeling die co-teachers doormaken in kaart te brengen om hieruit gespreksonderwerpen te destilleren. De resultaten van de vragenlijst werden teruggekoppeld en besproken in een focusgroep.

3.2.5 *Instrument 3: Focusgroep: Leidraad voor bespreking*

Voor het gesprek met de focusgroep werd een leidraad ontwikkeld, waarin een bespreking van de resultaten van de vragenlijst en de betekenis ervan voor co-teachingteams is opgenomen, om zo tot nieuwe ontwikkelpunten te komen. Er is gekozen voor een bespreking van de vragenlijst, omdat in

tegenstelling tot de unieke team-interviews, de items van de vragenlijst het mogelijk maakten om vanuit een gezamenlijk referentiekader de resultaten te bespreken. De resultaten van de vragenlijst werden eerst van ieder co-teaching team apart en daarna van de vier teams gezamenlijk gepresenteerd. Elk co-teaching team bereidde vervolgens een presentatie voor, waarbij de volgende ondersteunende vragen konden worden gebruikt:

- a) Waar zijn jullie trots op, wat wil je vieren?
- b) Wat heeft aandacht nodig?
- c) Welk(-e) ontwikkelpunt(-en) gaan jullie kiezen?
- d) Hoe gaan jullie dit aanpakken?
- e) Wat zijn jullie dromen?
- f) Wat wil je nog kwijt?

Tijdens de presentatie fungeerden de niet presenterende co-teaching teams, de directeuren en de interne projectgeleider als *critical friends*.

3.2.6 Betrouwbaarheid en validiteit

De betrouwbaarheid en de validiteit van dit onderzoek worden gewaarborgd door gebruik te maken van zowel de *naturally occurring data* als de georganiseerde dataverzameling waarbij we drie instrumenten hanteerden. Er is gezorgd voor triangulatie door verschillende dataverzamelingsmethoden te combineren en een focusgroepbespreking te organiseren, waardoor gegevens konden worden vergeleken. Dit leidt tot een verhoging van de begripsvaliditeit in relatie tot de ervaringen en ontwikkelpunten van co-teachers (Hammersley & Atkinson, 1983). Vanwege deze triangulatie is ook de subjectieve rol van de onderzoeker beperkt gebleven: de onderzoeker had geen invloed op de *naturally occurring data* en de data van de vragenlijst. Daarnaast is er voor triangulatie gezorgd door de data en de conclusies hieruit voor te leggen aan de deelnemers (member check) en dit op verschillende momenten te doen: tijdens en na de interviews in elk van de vier co-teaching teams en tijdens de focusgroepbespreking. De *naturally occurring data* kunnen als valide worden beschouwd omdat deze data niet zijn geforceerd in een georganiseerde setting. Het Team-Ankerportret beschrijft in detail enkele goed afgebakende stappen wat de navolgbaarheid en dus betrouwbaarheid van het instrument verhoogt. Omdat het instrument 'Uitdagingen voor co-teachers' gebaseerd is op inzichten uit een intensieve literatuurstudie (Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016) en een casestudieonderzoek met twintig co-teaching teams (Fluijt, Struyf, & Bakker, 2016), beoordelen we het instrument als valide met oog op het verzamelen van groei- en ontwikkelpunten van co-teachers. De validiteit van de interviewdata werd verder nog gewaarborgd door het op geregelde tijdstippen inbouwen van gezamenlijk reflectie op de (tussentijdse) conclusies. De

validiteit van de verzamelde data via de vragenlijst werd verhoogd door de member check in de focusgroep (Peet & Everaert, 2015).

3.3 Verwerking van de data

De codering van de data verliep in drie fases: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen in kerncategorieën (Boeije, 2005). Bij het open coderen hebben we zowel bij de *naturally occurring data* als bij de interviewdata begrippen of categorieën genoteerd die te maken hadden met leerervaringen of ontwikkelpunten van de co-teachers op het vlak van goed samenwerken en goed lesgeven. Bij het axiaal coderen hebben we deze lijst korter gemaakt door de categorieën met min of meer dezelfde betekenis, zoals bijvoorbeeld 'plezier in het werk ervaren' of 'bezieling voelen voor het werk', samen te voegen. Dit resulteerde in een codeboom met drie hoofd- en een variërend aantal ondergeschikte categorieën (Boeije, 2005). Hierbij groeide op een hoger abstractieniveau een verhaallijn. Voor de vragenlijst is een andere werkwijze toegepast. De gegevens die op een *Likertschaal* in kaart werden gebracht, zijn verwerkt in een datamatrix met een frequentieverdeling met daarin de opbrengsten per schoolteam apart en voor de vier schoolteams gezamenlijk (Peet & Everaert, 2015). Tijdens de analyse is onderzocht op welke items de co-teachers groei hadden doorgemaakt en waar hun ontwikkelpunten lagen. De dataverzameling leidde vanwege het geringe aantal participanten (N=16) niet tot statische analyses, maar tot een kwalitatieve beschrijving van de resultaten.

3.4 Resultaten

In deze paragraaf lichten we de opbrengsten van de analyse toe die voortkwamen uit de *naturally occurring data* en de georganiseerde data.

3.4.1 *Naturally occurring data*

De analyse van de *naturally occurring data* leverde drie hoofdcategorieën en tien ondergeschikte categorieën op die in Tabel 1 worden gepresenteerd en geïllustreerd met citaten. De citaten zijn voorzien van een annotatie. Deze verwijst naar het co-teaching team (T1, T2, T3 of T4) en de activiteit (werkgroep, training, studiereis, klasbezoek, anders) waar binnen het citaat werd genoteerd.

Tabel 1

Naturally occurring data in hoofd- en ondergeschikte categorieën, aangevuld met citaten

Hoofd- en ondergeschikte categorieën	Citaten
1. Aspecten met betrekking tot vooruitgang/ ontwikkeling bij leerlingen	
1.1 Het ervaren van vooruitgang in de sociale en cognitieve ontwikkeling van leerlingen	<i>'De vele tussendoor gesprekjes en de directe feedback op het gedrag, geven M. steun. Hij weet nu wat er van hem wordt verwacht en hoe hij dat kan laten zien'</i> (T1, training) <i>'Tegen alle verwachtingen in kan S. met deze cito-score naar de brugklas HAVO/VWO'</i> (T2, werkgroep)
2. Algemene tevredenheid bij zichzelf, leerlingen, ouders	
2.1 Het plezier en de diepe voldoening die werden ervaren als er vooruitgang werd geboekt bij leerlingen	<i>'Ik zie dit jaar een heel ander jongetje in de klas. Nooit gedacht dat hij dat in zich had'</i> (T1, klasbezoek) <i>'We hebben het idee, dat we daadwerkelijk bezig zijn te werken aan ons uitgangspunt Het gelukkige kind'</i> (T3, werkgroep)
2.2 De trots, het plezier en het enthousiasme dat werd ervaren bij het werken als co-teachers	<i>'Wij zijn er trots op dat we dit samen in zo'n korte tijd hebben bereikt'</i> (T4, werkgroep)
2.3 De enthousiaste en positieve feedback van de leerlingen en de positieve feedback van ouders	<i>'In de afgelopen jaren dat ik als leerkracht werkte heb ik nog nooit met zoveel plezier mijn werk gedaan als nu'</i> (T3, werkgroep) <i>'Het is bij ons gezellig in de klas, iedereen helpt elkaar gewoon'</i> (T1, klasbezoek) <i>'Hoewel in het begin de ouders behoorlijk kritisch waren, is dit nu helemaal verdwenen'</i> (T1, werkgroep)
3. (Rand-) Voorwaarden voor slagen van co-teaching	
3.1 De zorg om het voortbestaan van de pilot om financiële redenen	<i>'Het is maar de vraag of wij volgend jaar hiermee verder kunnen. Als de zorgarrangementen gekoppeld blijven aan individuele leerlingen zie ik het somber in. We hebben hier nu zoveel in geïnvesteerd. Het zou toch doodzonde zijn als ze ons hier niet mee door laten gaan'</i> (T1, werkgroep)
3.2 De zorg om de wisselingen van de samenstelling van de co-teaching teams	<i>'Dat is iets wat we ons vooraf niet genoeg hebben gerealiseerd. Dat het leven doorgaat. Mensen krijgen een andere baan, worden ziek of raken in verwachting'</i> (T2, werkgroep)

3.3 De zorg om tijd te vinden om te kunnen overleggen en voorbereiden	<i>'In de beginperiode zaten we veel te lang en veel te vaak bij elkaar. Dat was bijna niet te doen. We hebben hier een evenwicht in moeten zien te vinden. Ook nu blijft het lastig om ontwikkeltijd vrij te maken. Voordat je het weet gaat alle tijd op aan regelzaken'</i> (T3, werkgroep)
3.4 De wens om het werken met co-teaching uit te willen breiden in de school of naar andere scholen in de wijk; De wens om co-teaching meer bekend te maken in de eigen school en de eigen wijk	<i>'Soms vermoed ik dat collega's denken, die hebben het gemakkelijk met z'n tweeën. Pas als ze bij ons in de klas komen kijken beseffen ze hoe intensief het is, maar ook hoe verschrikkelijk leuk het is'</i> (T4, studiereis)
3.5 De wens om tot meer samenwerking te komen met het speciaal onderwijs en het voortgezet onderwijs	<i>'Ik stel voor dat we een gezamenlijk plan bedenken hoe we als werkgroep contact leggen met het speciaal en het voortgezet onderwijs en hen informeren over onze werkwijze'</i> (T3, werkgroep)
3.6 De wens om zich verder te kunnen professionaliseren in co-teaching	<i>'Hoe langer ik ermee bezig ben, des te meer ervaar ik de behoefte om een inhoudelijk betere co-teacher te worden'</i> (T3, anders)

3.4.2 Data van de interviews

Ook de data van de interviews werden geordend in hoofd- en ondergeschikte categorieën en citaten (Tabel 2). De citaten zijn opnieuw voorzien van een annotatie. Deze verwijst naar het co-teaching team (T1, T2, T3 of T4) en het interviews (I1, I2 of I3) tijdens dewelke het citaat werd genoteerd.

Tabel 2

Interviewdata in hoofd- en ondergeschikte categorieën

Hoofd en ondergeschikte categorieën	Citaten
1. Aspecten met betrekking tot ontwikkelpunten van co-teachers ten aanzien van vooruitgang/ontwikkeling van leerlingen	
1.1 De kwaliteit van de instructie vergroten door meer gebruik te maken van co-teaching organisatiemodellen om het lesdoel te bereiken	<i>'Het doel was de tafel van 9 te oefenen. In dit kleine groepje lukte het me om uit te leggen, te herhalen, dat je tafels kunt omkeren: $3 \times 9 = 9 \times 3$. Dat maakt het ineens veel gemakkelijker en ze waren zo trots dat ze nu op alle antwoorden konden komen'</i> (T1, I3) <i>'Volgend schooljaar gaan we nog meer experimenteren met verschillende organisatievormen'</i> (T4, I2)

1.2 Meer ondersteunende werkvormen bedenken bij station teaching	<i>'Station teaching vinden wij geweldig motiverend door de afwisseling, maar vergis je niet in de voorbereidingstijd' (T3, I1)</i>
1.3 Meer differentiëren en doelen stellen bij instructie en bij verwerking	<i>'Het stellen, maar vooral het bijstellen van doelen voor leerlingen is iets waar je dagelijks mee bezig moet zijn' (T2, I1)</i> <i>'Bij de meeste van deze leerlingen zijn na toetsing streefdoelen naar boven toe bijgesteld vanwege groei die boven verwachting was' (T1, I2)</i>
1.4 Meer gebruik maken bij instructie van verschillende vormen van intelligentie	<i>'Wij willen meer gaan inzetten op verschillende intelligentiestijlen tijdens de instructie, we verwachten dat ze zich daardoor meer aangesproken, maar vooral meer uitgedaagd voelen' (T3, I2)</i>
1.5 Meer gericht werken aan het vergroten van de zelfstandigheid en autonomie van leerlingen	<i>'We pakten een schaar en maakten er een memory van. Dan zie je ineens dat L. het door heeft en niet per toeval een kaartje pakt' (T1, I1)</i>
1.6 Het zelfverantwoordelijk zijn van leerlingen verhogen door structureel doelgericht te reflecteren	<i>'Het is echt een valkuil voor me. Als je steeds beschikbaar bent, heb je de neiging om op elk signaal te reageren, maar daar worden de meeste leerlingen echt niet zelfstandiger van' (T4, I1)</i>
1.7 Meer gericht werken aan het leren samenwerken met anderen en daarvoor verantwoording leren nemen	<i>'Het heeft even geduurd, maar de leerlingen hebben een klasopstelling bedacht die voor iedereen werkt. Je kunt nu rustig alleen werken, maar als je wilt samenwerken is dat zo geregeld' (T4, I2)</i> <i>'We hebben een nieuw woord bedacht om de ontwikkeling van het sociaal leren te benoemen: van zelfstandig naar 'samenstandig' leren' (T4, I3) '...het was even nodig om apart te gaan zitten met een groepje dames, er speelde wat onderhuidse irritaties bij het samenwerken die de wereld uit moesten worden geholpen' (T2, I2)</i>
1.8 Meer gebruik maken van elkaars specialiteiten en talenten.	<i>'Het mooie is dat je leert van de sterke punten van je collega' (T3, I2)</i> <i>'We maken nog niet genoeg gebruik van specifieke talenten van elkaar' (T3, I2)</i>

2. Algemene tevredenheid bij zichzelf, leerlingen, ouders

2.1 Het hebben van gedeelde waarden en het daarover eens zijn in het co-teachingteam geeft energie	<i>'Wij zijn 'close' als team; we willen er samen voor gaan om te werken aan een inclusieve leeromgeving' (T4, I2)</i> <i>'We genieten van het werk met elkaar en de leerlingen' (T4, I3)</i>
2.2 Het werk als betekenisvol ervaren. Het ertoe doen als leerkracht en als leerling	<i>'We hebben er samen voor gekozen om te willen werken aan 'het gelukkige kind' in de groep' (T4, I1)</i> <i>'Het is mijn oplaadpunt. Dat zijn die momenten waarbij je als co-teacher de mogelijkheid hebt om zo ver door te gaan totdat je bij het kind het kwartje letterlijk ziet vallen. Dat geeft mij de energie die ik nodig heb' (T1, I3)</i>
2.3 Het hebben van wederzijds respect. Leerlingen en co-teachers hebben respect voor elkaar, omdat ze meer uitwisselen en elkaar beter begrijpen	<i>'Door co-teaching is er meer tijd gekomen voor de sociale en pedagogische aspecten van ons werk naar leerlingen toe, hierdoor ontstaat wederzijds begrip. Er is meer gelegenheid om direct te reageren als dat nodig is en er vinden vaker korte gesprekjes plaats' (T3, I2)</i>
2.4 De verhoging van het welbevinden van de leerling en leraar	<i>'Zo startte een kind: onzeker en leerkrachtafhankelijk. We maakten samen een klok en oefenden samen de getalstructuur. Succeservaringen volgden. Het kind oefende verder, gericht op haar successen. Van succes naar zelfvertrouwen.. tot ze op durfde te gaan staan en zei, toen ik een klasgenoot wilde helpen.. mag ik haar helpen? Het is een zichtbaar effect van co-teaching: de stappen van onzekerheid, successen naar zelfvertrouwen, de reuzenstap naar elkaar helpen, iets voor elkaar kunnen en durven te betekenen. Steeds meer leerlingen zie ik opstaan, de ander helpen en zo veel van elkaar leren, er ontstaat een leergemeenschap' (T1, I3)</i> <i>'Er is veiligheid ontstaan voor onszelf en de leerlingen omdat we van elkaar op aan kunnen, waardoor het pedagogisch klimaat sterk is verbeterd' (T2, I3)</i>
2.5 De inzet van externe deskundigen als co-teachers	<i>'Door het vele overleg ontvang je veel input die je meteen kunt toepassen' (T2, I1)</i> <i>'Als ambulante begeleider sta ik nu naast de leraar' (T1, I2)</i>
2.6 De inzet van stagiaires als co-teachers	<i>'Als PABO-studente kan ik meteen vol aan de bak, ik leer enorm veel' (T3, I3)</i>

3. (Rand-) Voorwaarden voor slagen van co-teaching	
3.1 Het belang van communicatie	<i>'Het is nodig om in de ontwikkeling van de pilot de ouders en het team goed mee te blijven nemen. Een communicatieplan is onontbeerlijk' (T1, I1)</i> <i>'Als de samenwerking inhoudelijk en op persoonlijk vlak niet goed is voorbereid, heb je daar het hele jaar last van' (T2, I2)</i> <i>'We werken aan vertrouwen in elkaar door aandacht te geven aan respectvolle en open communicatie' (T4, I2)</i>
3.2 Het kunnen organiseren van tijd om voor te bereiden, materialen te ontwikkelen en te experimenteren met nieuwe lesideeën	<i>'Met een betere voorbereiding geeft dat zelfs zoveel energie dat ik het het volgend jaar best weer zou willen doen' (T2, I2)</i>
3.3 Het kunnen organiseren van eigen ontwikkeling	<i>'Ook na de cursus co-teaching is het nodig om zelf te zoeken naar hoe je je als team verder kunt ontwikkelen' (T1, I3)</i>

3.4.3 Data van de vragenlijst en focusgroep

De data van de vragenlijst zijn bijeengebracht in een datamatrix, waarna een frequentieverdeling is gemaakt waarin co-teachers scoorden als beginnend (1 punt), in ontwikkeling (2 punten), gevorderd (3 punten) of expert (4 punten) ten aanzien van de 66 items van de vragenlijst. In percentages is berekend welke groei de co-teachers al dan niet hebben doorgemaakt vanaf het punt dat zij startten met co-teaching tot twee jaar daarna. Hierbij realiseren we ons dat het beter zou zijn geweest om de vragenlijst zowel voorafgaand als na afloop van de pilotstudy af te nemen. De items van de vragenlijst zijn echter afgeleid uit een literatuur- en praktijkonderzoek waarvan de resultaten bij aanvang van de pilot (drie jaar geleden) nog niet bekend waren. We berekenden scores per co-teaching team apart en een gemiddelde score van de vier co-teaching teams tezamen. Tabel 3 geeft de gemiddelde ontwikkeling weer van de vier co-teaching teams met in totaal 16 co-teachers op een aantal uitdagingen. De eerste kolom omschrijft de uitdagingen voor de co-teacher. De tweede kolom bevat het totale aantal punten dat de co-teachers toekennen bij de start van de pilot; in de derde kolom staat het totale aantal punten dat de co-teachers zichzelf geven na afloop van de pilot. In de vierde kolom wordt de ontwikkeling in procenten weergegeven. De tabel bevat tien items waarvoor de co-teachers procentueel de meeste (60% en hoger) en de minste (of negatieve) ontwikkeling (10% of lager) hebben doorgemaakt.

Tabel 3

Resultaten vragenlijst onder 16 participanten van vier co-teaching teams

Uitdagingen voor co-teachers in co-teaching team	Start: uitdagingen toen je begon met co-teaching	Einde: uitdagingen op dit moment	Gemiddelde ontwikke- ling van uitdagingen in toe-/ afname in procenten
<i>10 items waarin de co-teachers de meeste ontwikkeling hebben doorgemaakt</i>			
1) Het werken vanuit open hart, geest en wil	20	44	120%
2) Het hebben van zelfde (gedeelde) waarden en normen	20	42	110%
3) Het zorgdragen voor het welbevinden van de leerlingen	32	66	106%
4) Trouw aan jezelf blijven, authentiek blijven	24	48	100%
5) De drijfveren van het co-teaching team kunnen onderzoeken	19	37	95%
6) Het gedurende een langere periode kunnen samenwerken	21	39	86%
7) Gezamenlijke individuele expertise onderzoeken en inzetten	22	40	82%
8) Doelgerichte inzet van co-teaching organisatie modellen	19	33	74%
9) Tijd organiseren om diepgaand te kunnen leren en professionele kennis te ontwikkelen bij de ondersteuningsbehoeften van het co-teaching team	22	38	73%
10) Gezamenlijke voorbereidingstijd organiseren	23	37	61%
<i>10 items waarin de co-teachers de minste ontwikkeling hebben doorgemaakt</i>			
1) Het zich uitgedaagd voelen in een co-teaching team	21	23	12%
2) Co-planning, co-instructie en co-reflectie cyclisch organiseren	31	35	9%
3) Het systematisch werken aan eigenaarschap voor eigen ontwikkeling van leerlingen	45	48	6%
4) Vakoverstijgend werken in zinvolle thema's	49	52	6%
5) Het faciliteren en organiseren van peer-to-peer discussies en instructie, het organiseren van positieve peer samenwerkingsvoorbeelden	18	19	5%
6) Elk kind doet wat hij kan en wordt geaccepteerd om wie hij/zij is	43	45	5%
7) Intrinsiek leren bevorderen door aan te sluiten op interesses, kwaliteiten en ontwikkelingsmogelijkheden leerlingen	54	55	2%

8) De ontwikkeling van de leerling is uitgangspunt voor differentiatie en volgen resultaten	57	57	0%
9) Het zorgdragen voor het welbevinden van leerlingen	22	22	0%
10) Het zorgdragen voor het in stand houden vitale ruimte die dynamiek en innovatie bevordert	19	19	0%

Het overzicht laat zien dat co-teachers de meeste ontwikkeling hebben doorgemaakt wat betreft de normatieve uitdagingen, naast de mogelijkheid om tijd te organiseren voor professionele ontwikkeling als co-teaching team. De items die bij aanvang laag scoorden hebben de meeste groei doorgemaakt. Opvallend bij de items waarvoor de minste groei werd opgetekend, is dat vijf waarden-gebonden uitdagingen (vet gedrukt in tabel 3: 3, 6, 7, 8 en 9) even sterk zijn als bij aanvang van de pilot. Uit het focusgroepgesprek werd duidelijk dat deze waarden-gerelateerde uitdagingen bij aanvang voorwaardelijk waren, omdat zij de energie leverden om de pilot te starten en uit te voeren. De reden waarom de soorten van uitdagingen met de minste groei verschillen is volgens de deelnemers van de focusgroep te wijten aan specifieke team-gerelateerde issues. De bevindingen gepresenteerd in Tabel 3 vertonen overeenkomsten met de *naturally occurring data* en de data verzameld tijdens de interviews. Items die verwijzen naar randvoorwaarden voor het slagen van co-teaching (zie Tabel 2, hoofdcategorie 3) richten zich eveneens voornamelijk op normen, waarden en overtuigingen. Wat de hoofdcategorie 'algemene tevredenheid' (zie Tabel 2, hoofdcategorie 2) betreft, vinden co-teachers dat ze op dit punt sterke vooruitgang hebben geboekt (zie ook de vijf hoogst scorende items in tabel 3). Daarnaast valt op dat het merendeel van de genoemde ontwikkelpunten ten aanzien van vooruitgang van leerlingen (zie Tabel 2, hoofdcategorie 1) na twee jaar ervaring met co-teaching, veelal te maken hebben met het verwerven van 'know how' met betrekking tot het verzorgen en organiseren van gedifferentieerde instructie. Deze tendens tot het verwerven van meer specifieke kennis gericht op het verzorgen en organiseren van instructie valt ook waar te nemen in Tabel 3 (items 2, 4 en 5), maar wordt verder hoofdzakelijk aangevuld met items die bij aanvang al hoog scoorden en zodoende weinig ontwikkeling konden doormaken.

3.5 Conclusie

De onderzoeksvraag van het casestudieonderzoek was: 'Wat hebben leraren van vier basisscholen van SWV De Meijerij ervaren gedurende de eerste jaren waarin zij werken als co-teacher?' Of meer specifiek: 'Wat hebben ze geleerd en wat beschouwen ze als ontwikkelpunten ten aanzien van goed samenwerken en goed lesgeven?' In deze concluderende paragraaf bespreken we de verhaallijn die de ervaringen en de ontwikkelpunten heeft opgeleverd, gevolgd door enkele discussiepunten.

Uit de ervaringen van de co-teachers blijkt dat co-teaching een goede samenwerking voorwaardelijk is om samen goed te kunnen lesgeven. Co-teaching levert veel op voor leraren als het gaat om zingeving, plezier, professionele ontwikkeling en eigenaarschap in het werk. Co-teachers geven aan te werken vanuit de gedachte dat hun werk waardevol is en ertoe doet. Zij voelen zich gesteund door de co-teachingpartner(s) als het werk moeilijk is, maar geven tegelijkertijd aan dat ze nog meer gebruik kunnen maken van elkaars talenten en kwaliteiten. Volgens de Participanten beschikt een goede co-teacher over een open houding en zijn reflectieve en oplossingsgerichte communicatieve vaardigheden voorwaardelijk voor een goede uitvoering van het werk. Hoewel de meeste co-teachers aangeven al bij aanvang van de pilot over deze vaardigheden te beschikken, blijken deze punten ook na twee jaar belangrijk. Het welbevinden van co-teachers wordt tijdens de pilot overschaduwd door zorgen over de financiële haalbaarheid van co-teaching en door onvoorziene omstandigheden zoals het vertrek van een collega-co-teacher. De co-teachers geven het belang aan van een meerjarige samenwerking om optimaal te kunnen profiteren van de gezamenlijk opgebouwde expertise. Opvallend is het eigenaarschap van co-teachers ten aanzien van hun ontwikkeling en verdieping van specifieke '*know-how*', met name op het gebied van omgaan met verschillende organisatievormen van co-teaching en het beter kunnen toepassen van vergaande differentiatie. De co-teachers vinden het belangrijk om hun ontwikkeling als team goed te organiseren, waarbij zij ook na twee jaar praktijkervaring een hoog ambitieniveau aanhouden waarin ze veel uitdagingen willen aangaan in korte tijd. Dit bleek onder meer tijdens de interviews wanneer de co-teachers het moeilijk vonden om te komen tot een realistisch aantal ontwikkelpunten voor de nabije toekomst. Voorts blijkt dat co-teachers na twee jaar ervaring ontwikkelpunten noemen die vooral te maken hebben met het implementeren van werkstructuren en –technieken, zoals co-teaching organisatiemodellen toepassen, leertechnieken aanleren, samenwerkend leren bevorderen en vakoverstijgend werken. De co-teachers beseffen dat deze implementatie niet lukt zonder voldoende voorbereidingstijd, maar ook dat het nodig is om die tijd hiervoor structureel te organiseren. Ten slotte valt op dat de intrinsieke motivatie van co-teachers na twee jaar even hoog is als bij aanvang.

3.6 Discussie en aanbevelingen

De invoering van de Wet op Passend Onderwijs (2014) kan procesmatig als complex worden gekenmerkt. Dit wordt ondersteund door Ledoux (2015) die in een eerste evaluatie deze wet typeert als veelsoortig, veelomvattend en complex. Veelsoortig omdat de wet verschillende doelen beoogt zoals meer onderwijs op maat, het terugdringen van bureaucratie, het terugdringen van de

uitstroom naar het speciaal onderwijs en het labelen van leerlingen. Veelomvattend omdat veel belanghebbenden ermee te maken hebben. Scholen van primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs, evenals het speciaal onderwijs, waarbij het gaat om leerlingen van 4 tot 18 jaar. Complex, omdat alle betrokkenen met elkaar te maken hebben. Wubbels, Brok, Tartwijk en Levy (2012) geven aan dat een sterk netwerk van leraren sociaal kapitaal kan opleveren dat energie geeft om complexiteit in het dagelijks werk met leerlingen tegemoet te kunnen treden. Kunneman (2014) sluit daarop aan wanneer hij bespreekt dat morele leerprocessen, doorslaggevend zijn voor het slagen van complexe organisatorisch ingezette veranderingsprocessen. Fullan (1999) spreekt over de kracht van *second order changes*, diepgaande ervaringen op het gebied van attitude, normen en overtuigingen die inspireren tot ontwikkeling binnen veranderingsprocessen. De resultaten van de casestudy blijken de gedachtegang van Kunneman en Fullan te bevestigen.

De co-teachers in deze meervoudige casestudie gaven aan dat zij zich verbonden voelden in een sterk netwerk door hun gedeelde overtuigingen ten aanzien van goed samenwerken en goed onderwijs. Dit zorgde ervoor dat ze de complexiteit van het werk als een uitdaging opvatten en daardoor geïnspireerd en gemotiveerd bleven (Bakker & Montesano Montessori, 2016). De iteratieve analyse, waarbij de dataverzameling en het analyseren ervan samen gebeuren en elkaar beïnvloeden (Boeije, 2005), heeft geleid tot een verdiepende reflectie achteraf, namelijk dat het merendeel van de ontwikkelpunten van de co-teachers na twee jaar praktijkervaring zich in het gebied van de *first order changes* bevond. Deze *first order changes* verwijzen naar organisatorische of instrumentele veranderingen. De co-teachers waren zeer gemotiveerd om de door hen genoemde ontwikkelpunten uit te werken. Daarnaast bleek echter dat de *second order changes* (Fullan, 1999), veranderingen op het gebied van attitude, normen en overtuigingen, in de *naturally occurring data*, de interviews en de vragenlijst als voorwaardelijk werden bestempeld om tot verandering te komen op het gebied van goed samenwerken en goed onderwijs, zowel bij aanvang als na twee jaar praktijkervaring. De co-teachers gaven in de interviews aan dat deze veranderingen plaats vonden op momenten dat de co-teachers merkten dat ze vooruitgang boekten in gedrag en leren van leerlingen en bij persoonlijke en professionele groei van zichzelf. Hieruit kan worden afgeleid dat een complex organisatorisch onderwijsproces zoals de Wet op Passend Onderwijs (2014) gebaat is bij kleine, intrinsiek gemotiveerde netwerken van intensief samenwerkende leraren, zoals in deze pilotstudy met co-teachers, om effectieve en duurzame verandering in een veelsoortig, veelomvattend en complex organisatorisch proces van binnenuit te bewerkstelligen. Daarbij observeerden Fullan en Langworthy (2014) dat voor het slagen van een complexe verandering zowel bottom-up als top-down veranderingen nodig zijn, die gebruik kunnen maken van de uitwisseling

van ideeën en energie van beide lagen. Maatregelen zouden volgens Fullan en Langworthy (2014) vooral en eerder moeten zijn gericht op faciliterende voorwaarden voor deze uitwisseling dan op een inhoudelijke sturing. Dit perspectief accordeert met de vernieuwing van het toezicht van de onderwijsinspectie (2016) die zich tot doel heeft gesteld om scholen en besturen die voldoen aan de basiskwaliteitseisen om zich verantwoordelijk te voelen voor de kwaliteit van het onderwijs, onder andere door werken aan een goede verbetercultuur, te stimuleren. Hierdoor ontstaat meer innovatieruimte voor het uitvoeren van pilots op daarvoor geschikte scholen. Gezien de vaststelling dat ruimschoots minder aan Passend Onderwijs is uitgegeven dan was begroot (bron: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2016), is het voor de onderwijsinspectie het overwegen waard om transparantie te verkrijgen over de besteding van financiële middelen van samenwerkingsverbanden en in het bijzonder over de middelen die zijn gereserveerd voor het uitvoeren van kansrijke pilots.

Bijlage 1

Het Team-Ankerportret

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?

Bijlage 2

Items vragenlijst: Uitdagingen voor co-teachers

Items: uitdagingen voor co-teachers in co-teaching teams Co-teacher:..... Team:.....	Start:	Na afloop:
	Toen je begon: Beginnend: 1 In ontwikkeling: 2 Gevorderd: 3 Expert: 4	Op dit moment: Beginnend: 1 In ontwikkeling: 2 Gevorderd: 3 Expert: 4
1. Het hebben van zelfde (gedeelde) waarden en normen	(vul voor elk item in: 1, 2, 3 of 4)	(vul voor elk item in: 1, 2, 3 of 4)
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 tot samenwerkend vermogen bevorderen		
8. Drijfveren van het co-teaching team kunnen onderzoeken		
9. Gezamenlijk individuele expertise kunnen onderzoeken en inzetten		
10. Het zich veilig kunnen voelen in een co-teaching team		
11. Het zich uitgedaagd voelen in een co-teaching team		
12. Het gedurende een langere periode kunnen samenwerken		
13. Plezier kunnen hebben, vreugde ervaren, kunnen genieten van het samenwerken		
14. Zorg kunnen dragen voor het creëren van dynamiek en innovatie		
15. Tijd organiseren om diepgaand te kunnen leren en professionele kennis te ontwikkelen passend bij de ondersteuningsbehoeften van het co-teaching team		
16. Kennis ontwikkelen, kennispeil bijhouden over complex gedrag		
17. Discussiëren en kennis hebben over inclusieve pedagogiek		
18. Diepgaande kennis hebben over de leerlijnen in het curriculum en hoe die gedifferentieerd kunnen worden aangeboden		
19. Kunnen reflecteren op en discussiëren over overtuigingen en opvattingen over pedagogiek en het leren		
20. Elk kind doet wat hij kan en wordt geaccepteerd om wie hij/zij is		
21. De ontwikkeling van de leerling is uitgangspunt voor differentiatie in leerstof en wijze waarop resultaten worden gevolgd		
22. Het kunnen sturen in opbouw van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren		

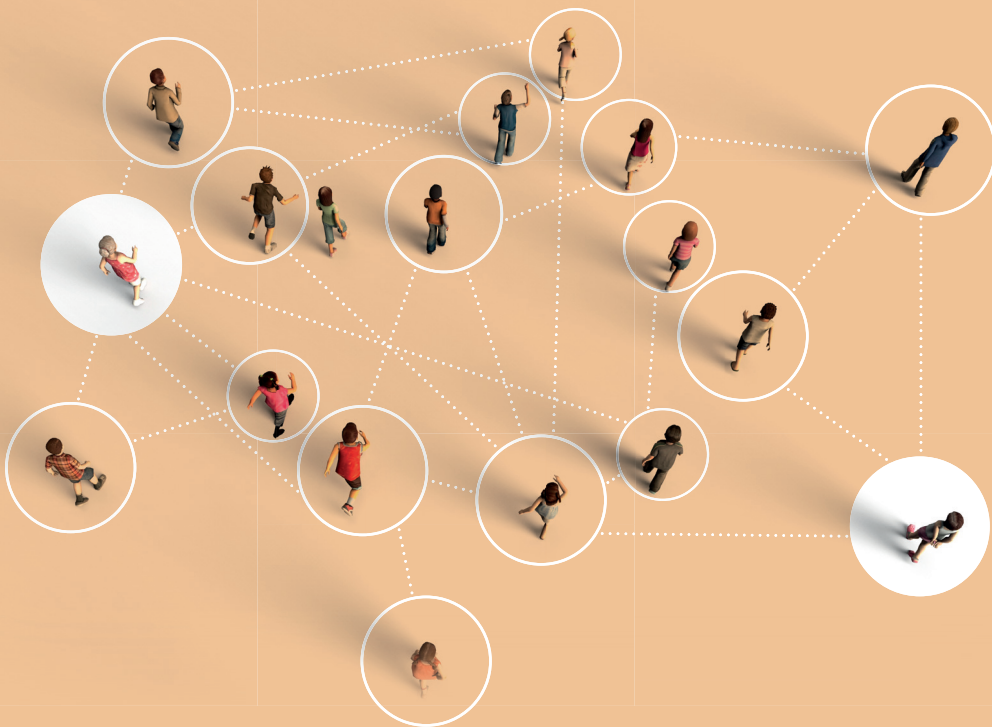
23. Het aanleren van sociaal gedrag		
24. Het zorgdragen voor het welbevinden van leerlingen		
25. Het systematisch werken aan eigenaarschap voor eigen ontwikkeling van leerlingen		
26. Het intrinsiek leren bevorderen door aan te sluiten op interesses, kwaliteiten en ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen		
27. Vakoverstijgend werken in zinvolle thema's		
28. Discussiëren over diverse rollen, verhoudingen en (professionele) verantwoordelijkheden		
29. Organiseren van feedback op het verzorgen van de (individuele/gezamenlijke) instructie, gericht op diverse en gedifferentieerde vormen van instructie		
30. Het vervullen van rolmodellen op basis van gedeelde waarden		
31. Het vermijden van ongelijkwaardigheid tussen co-teachers, het ter discussie stellen van de gelijkwaardigheid.		
32. Het zorg dragen voor rolwisseling		
33. Vaardigheden hebben ontwikkeld op het gebied van actief luisteren, empathie, assertiviteit, vragen stellen, onderhandelen		
34. 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, (e) niet egoïstisch zijn, (f) om hulp kunnen vragen		
35. Pro-actieve strategieën gebruiken om conflicten tot een minimum te beperken: (a) discussiëren over instructie-gerelateerde onderwerpen voordat de samenwerking begint, (b) met de co-teacher partner bespreken hoe de ander een conflict het liefst oplost, (c) plannen/afspraken op schrift stellen, (d). issues in een vroeg stadium aan de orde stellen, (e) effectieve communicatievaardigheden gebruiken, (f) geen perfectie van elkaar verwachten		
36. 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		
37. Tolerantie creëren voor verschillende (wereldse)perspectieven ten aanzien van diversiteit		
38. Zorg dragen voor educatieve en burgerlijke rechten van studenten, het innemen van standpunten over morele en ethische dilemma's		
39. Het zich bewust zijn van bewuste of onbewuste vooroordelen ten aanzien van studenten met lichamelijke of geestelijke beperkingen, leerlingen met gedragsbeperkingen		
40. Directe focus op de leerdoelen van de leerling		
41. Heldere werkstructuur kunnen aanbieden om aan doelen te werken		
42. Over gezamenlijke regels beschikken		
43. Het werken met routines en vaste afspraken		
44. Doelgerichte inzet van co-teaching organisatiemodellen		

45. Het faciliteren en organiseren van peer-to-peer discussies en instructie, het organiseren van positieve peer samenwerkingsvoorbeelden		
46. In heterogene groepen samenwerken, het samenwerken leren, stimuleren en bewustmaken van sociale vooroordelen		
47. Van elke leerling weten wat iedere leerling heeft geleerd en moet gaan leren: de vorderingen gedurende de tijd bijhouden		
48. Co-planning, co-instructie en co-reflectie cyclisch organiseren		
49. Tijd organiseren om cyclisch te reflecteren met behulp van reflectiemiddelen (zoals SHARE/ Wat hoor je, vraag je en zie je/ Team-Ankerportret)		
50. Het organiseren van evaluatie- en reflectiemiddelen voor leerlingen om interpersoonlijke en instrumentele doelen te beschouwen en te bespreken		
51. Leerlingen leertechnieken aanleren		
52. Lesmateriaal verzamelen/ontwikkelen dat aansluit op competenties, talenten en interesses leerlingen		
53. Kennis hebben en ontwikkelen over typische leer- en gedragspatronen		
54. Passende en speciaal toegesneden instructie op maat verzorgen		
55. Gezamenlijke voorbereidingstijd organiseren		
56. Gezamenlijkheid in praktijk brengen naar leerlingen (en ouders) door eenduidige communicatie		
57. Eén lijn trekken naar leerlingen, ouders en directie		
58. In staat zijn om in een grote groep een variëteit aan activiteiten te organiseren		
59. Eigen individuele kwaliteiten kennen om uitdagingen aan te gaan		
60. Trouw aan jezelf blijven, natuurlijk en authentiek blijven		
61. Gevoelens accepteren van aarzeling, verwarring met betrekking tot de samenwerking		
62. Vrijwillig kunnen beginnen aan co-teaching		
63. Training (specifiek gericht op co-teaching) kunnen volgen		
64. Het investeren in het elkaar leren kennen; werken aan een professionele verhouding		
65. Het bewust zijn van eigen waarden en normen		
66. Het beschikken over respectvolle, tolerante, open houding ten aanzien van diversiteit		

Hoofdstuk 4

Sense-making by Experienced Co-teaching teams of Good Collaboration and Good Teaching

4



Under revision:

Fluijt, D., Struyf, E., & Bakker, C. (2018). Sense-making of experienced co-teaching teams on good collaboration and good teaching.

Co-Teaching

Passend onderwijs

69

Nederlandse samenvatting van deelstudie 3

Co-teachers hebben een gedeelde visie nodig op goed samenwerken en goed lesgeven. Eerder onderzoek bracht aan het licht dat er geen teamreflectie-instrument voorhanden is dat de betekenisverlening kan stimuleren om te komen tot een gezamenlijke visie met betrekking tot goed lesgeven en goed samenwerking (Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016). In reactie hierop hebben we een teamreflectie-instrument ontworpen, gebaseerd op het 'Persoonlijk Interpretatiekader' van Kelchtermans (1994, 2009). We gebruiken dit kader in deze deelstudie om te onderzoeken hoe twaalf ervaren co-teaching teams tot betekenisverlening en daardoor een gedeelde onderwijspedagogische taal komen. Onze hypothese is dat een gedeelde onderwijspedagogische taal co-teaching teams helpt om tot onderwijspedagogisch oordelen te komen. Deze oordelen kunnen bijdragen aan een gedeelde visie in het co-teaching team ten aanzien van goed lesgeven en goed samenwerken. De centrale hoofdvraag in dit artikel is: *'Wat beschouwen twaalf ervaren co-teaching teams als belangrijk bij het samenwerken en het samen lesgeven?'* Biesta (2010, 2011, 2014) argumenteert dat leraren in het onderwijs met leerlingen zouden moeten werken aan drie onderwijsdomeinen: kwalificatie, socialisatie en subjectvorming. Kwalificatie verwijst naar de verwerving van kennis, vaardigheden en attitudes. Socialisatie verwijst naar het proces waarin een leerling deel wordt van bestaande tradities en gebruiken, waarden en normen en leren deel uit te maken van hun plaats in de maatschappij. Subjectvorming verwijst naar het leren ontdekken van de eigen identiteit en het leren nemen van verantwoordelijkheid voor eigen beslissingen. In onze deelstudie vonden we parallellen met deze onderwijsdomeinen in relatie tot de rol en functie van co-teachers in co-teaching teams. Data van interviews, observaties en *naturally occurring data* hebben middels een verticale analyse geleid tot twaalf unieke portretten van ervaren co-teaching teams. Hiervoor hebben we een aangepaste vorm van *Portraiture* (Bottery, Wong, Wright, & Ngai, 2009) gebruikt. Een horizontale analyse van de portretten brengt aan het licht dat meningen van co-teachers over 'goed lesgeven' hoofdzakelijk ondergebracht kunnen worden in het professionele onderwijsdomein kwalificatie (Biesta, 2010, 2011, 2014). Meest genoemd worden: kennis hebben van differentiatie strategieën, een goed klassenmanagement kunnen voeren en het gericht kunnen werken aan onderwijsdoelen met leerlingen. Opvattingen over 'goed samenwerken' verwijzen eerder naar de professionele onderwijsdomeinen subjectvorming en socialisatie (Biesta, 2010, 2011, 2014). Meest genoemd worden: bewust zijn van eigen normen, waarden en overtuigingen en daarover respectvol kunnen communiceren met elkaar, passie voor het vak voelen en beschikken over een gezamenlijke positieve attitude ten opzichte van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Alle teams geven aan dat een schoolbreed gedragen visie op inclusief

onderwijs voorwaardelijk is voor een goede ontwikkeling en functioneren van de co-teaching teams. Het werken met het teamreflectie-instrument 'het Team-Ankerportret' wordt door alle co-teaching teams unaniem als positief ervaren. Verder onderzoek is gewenst naar de ontwikkeling en de effecten van professionalisering gericht op co-teachingteams, waarin een balans en overlap is tussen de professionele onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming.

Hoofdstuk 4

Sense-making of experienced co-teaching teams on good collaboration and good teaching

ABSTRACT

Co-teachers need to have a clear and shared vision on good collaboration and good teaching. Previous research (Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016) indicates that there is no appropriate instrument for shared reflection on norm, values and beliefs of co-teachers. Consequently we designed, based on the interpersonal interpretation framework of Kelchtermans (1997, 2009), a reflective instrument to find out how twelve Austrian experienced co-teaching teams give meaning to what they consider to be good collaboration and good teaching. According to Biesta (2014), Dufour (2009) and Kelchtermans (2015) we expected to gain an understanding of good collaboration and good teaching through the practical stories of co-teachers. Our hypothesis is that shared educational and pedagogical language helps co-teaching teams making educational and pedagogical judgements. These judgements may contribute to a shared vision in the co-teaching team to what they consider to be good teaching and good collaboration. The central question in this article is: *What do experienced co-teaching teams consider to be important in their work relating to good teaching and good cooperation?* Biesta (2010, 2011, 2014) argues teachers should work with students in three main educational domains: qualification, socialisation and subjectification. *Qualification* refers to the students' acquisition of knowledge, skills and attitudes. *Socialisation* refers to the process in which students become part of existing traditions and practices, ways of doing and being in the world. *Subjectification* refers to the development of own identity and learning to take responsibility in making right decisions. In this study we mirror these domains to the professional function and role of co-teachers. We found parallels with these educational domains in regard to the professionalization and development of co-teaching teams. The vertical analysis brought up twelve different themes. The horizontal analysis revealed that statements of co-teaching teams on good teaching mainly could be categorized in the professional domain of qualification while statements concerning good collaboration could be categorized in the professional domains of socialisation and subjectification (Biesta, 2010, 2011, 2014). Further research should be carried out on a professionalisation programme for co-teachers that represents a balance and overlap in the professional domains of qualification, subjectification, and socialisation.

4.1 Introduction

In many countries (e.g. Austria, England, Denmark, Canada, Australia and the United States) co-teaching is regarded as an effective way to address diversity and to work towards an inclusive school setting (Hang & Rabren 2009; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007). Although the Salamanca Statement (Unesco, 1994) and more recently Unesco's Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Unesco, 2006) have pointed out the obligation of governments to stimulate inclusive school settings for all children, these documents merely focus on children with special physical, behavioural or learning needs. Less attention is paid to hyper diversity in classrooms in which students also learn how to respond to students with differences in gender and different ethnical, linguistic, cultural and religious backgrounds. Geldof (2015) states that problems do not only arise from the vulnerability of students when they enter the school but also from the teachers' mindset towards dealing with diversity. Co-teaching could be a means to contribute to a better understanding and acceptance towards hyper diversity, when co-teachers act as role models when they show how to collaborate with respect for the colleague teacher and how to teach together with care for differences between students. Therefore, it is important to discuss norms, values and beliefs in co-teaching teams on *good* learning and *good* teaching in a hyper diverse school environment. However, a literature review (Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016) revealed that most research pays attention to the organisational and instrumental aspects of co-teaching. Research on underlying norms, values and beliefs of co-teachers with regard to good learning and good teaching in hyper-diverse school environments is lacking. Therefore we formulated a definition of co-teaching that includes this need of a shared vision to ensure good learning and good teaching to all (hyper diverse) students. In our study we define co-teaching as *'multiple professionals working together in a co-teaching team, on the basis of a shared vision, in a structured manner, during a longer period in which they feel equally responsible for the good teaching and good learning of all students in their classroom'* (Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016).

The definition includes the importance of a shared vision on good learning and teaching, which requires a clear view on what is meant by the qualification *'good'*. Derived from conceptual ideas of educational philosophers Nussbaum (1993, 2010), Biesta (2010, 2011, 2014), Kelchtermans (1994, 2007, 2009, 2014), Kunneman (2013, 2014) and the research group Normative Professionalisation (Bakker & Wassink, 2015) we conceptualized the meaning of *good*. Departing from a view on *good human development*, we will present views on *good education*.

4.1.1 Good Human Development

Nussbaum (1993, 2010) based her ideas on good human development on three core thoughts. First, every human being is vulnerable at birth and has his/her own capabilities and talents, and it is ultimately up to the individual to develop these. Second, capabilities and talents cannot develop without the love, care, support and friendship of others. These others affect a person's development by providing security and opportunities. However, as an adult every individual is responsible for his/her own process of development. Finally, society should ensure that every person is offered possibilities and conditions (material, legal, political and cultural) to develop their potential capacities. These core thoughts point at what generally can be regarded to be good development: on the basis of his/her uniqueness, each person is responsible to make use of his/her qualities and talents, but not without the support and care of others and society in general. Accepting these thoughts includes a moral responsibility to teachers in education: to represent the supporting and caring task to each student.

4.1.2 Good Education

Biesta (2010, 2012, 2014) argues that talking about education should raise educational questions about content, purpose and relationships, in which the question of purpose of education should be central and fundamental. Biesta (2015, p. 187) states: *'if we do not know where we are heading, it is difficult to decide what the most appropriate content may be, how relations can be meaningful and how education should be organised'*. Biesta (2011, 2012, 2015) argues that education to students functions in three overlapping educational domains: *qualification*, *socialisation* and *subjectification*. *Qualification* refers to the students' acquisition of knowledge, skills and attitudes. *Socialisation* refers to the process in which the students become part of existing traditions and practices, ways of doing and being in the world. *Subjectification* refers to the development of subjective human individuality of each student. In this study we mirror these domains to the professional function and role of co-teachers. This means that in this study *professional qualification* refers to the professional development of co-teachers in which they value co-teaching strategies that lead to better teaching in hyper diverse groups of students. *Professional socialisation* refers to professional development of co-teachers that focuses on how to adopt and practice inclusive education by the co-teaching team. *Professional subjectification* of co-teachers refers to the exploration of shared values, norms and beliefs, shared needs and individual qualities in collaboration of the co-teaching team. Working on these professional educational domains may lead to the development of a shared pedagogical

language. Essential in pedagogical language is the attention that is paid to the purposes and goals that steer towards good education. Biesta (2014) stresses that teacher education should not only be focused on the necessary knowledge, skills and attitudes of teachers in order to acquire students' qualifications but should also be based on professional socialisation and professional subjectification, in which teachers are stimulated to develop individual critical judgements. These critical judgements are needed because not every change can be regarded as an improvement (Biesta, 2010).

4.1.3 Good co-teaching

Biesta (2014) refers to Aristotle when he argues that development of educational wisdom is based on practical experiences in which he also points at the value of reflecting on these experiences. Aristotle gives no specific indications about educational wisdom, instead he points at the value of narratives from which practitioners can learn. According to Biesta (2014) and Dufour (2009), one can learn a lot from life histories and narratives of experienced teachers. These narratives do not only paint a picture of the experienced teachers competences but also describe the difficulties they have overcome. In this light Biesta (2015) refers to the virtuosity of teachers, which originates from the original Latin *virtus*, that indicates the excellence of a qualitative good human being. Biesta (2014) states that teachers can become virtuosic by judging educational and pedagogical decisions, and by observing and studying the virtuosity of other teachers. Kelchtermans (2012) stresses the importance of nominating and becoming aware of critical incidents and critical moments in the past that have contributed to current values, attitudes and beliefs by discussing the biographical stories of teachers. Kelchtermans (1994, 2007, 2009, 2014) states that to teachers who want to work on their own professional development it is necessary to know how to elaborate on the biographical perspective of their teaching: *'If you want to understand teachers, you need to listen to their stories.'* (Kelchtermans, 2015, p.1). Kelchtermans (2015) suggests that teachers should ask themselves two leading questions: 'Why am I doing what I am doing?' and 'Why am I doing it this way in my daily work?' However, co-teachers not only need to identify their own personal framework but they also need to build a shared framework in which it is allowed to disagree. Darling (quoted by Rytivaara & Kershner, 2012) argues that a shared vision can be achieved when people take responsibility for their development (*active learning*) and have a reflective attitude. Based on a literature study (Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016) we concluded that co-teaching teams particularly want to reflect on elements that show parallels with the professional educational domains *socialisation* and *subjectification* of co-teaching teams: (1) the understanding of what co-teachers consider to be good education in their daily work and how they can achieve this; (2) aspects within their cooperation

regarding values, norms and interpersonal matters; (3) the deployment and development of the qualities and talents of the co-teachers; and, (4) spreading of the meaning and the value of inclusive education and pedagogy at their class, school and in society. In addition, we identified several challenges that are faced by co-teaching teams. Most of these challenges could be related to the concept of normative professionalisation (Bakker & Wassink, 2015). In line with Bakker en Wassink (2015) we define normative professionalisation as the dialogical development of professional values in which co-teachers become aware of existential aspects of their work and recognize the uniqueness of the appeal that is done on them by the other (i.e. their colleague(-s), students).

4.2 Research Focus and Research Question

According to Biesta (2014), Dufour (2009) and Kelchtermans (2015) we expect to gain an understanding of the practical stories of teachers in co-teaching teams. We assume that co-teachers who are reflecting on educational and pedagogical judgements are able to develop an educational and pedagogical language. Our hypothesis is that shared educational and pedagogical language helps co-teaching teams making educational and pedagogical judgements. These judgements may contribute to a shared vision in the co-teaching team of what they consider to be good teaching and good collaboration.

This focus leads to the following research question:

What do experienced co-teaching teams consider to be important in their work relating to good teaching and good cooperation?

The answer to this question should contribute to the development of a shared educational and pedagogical language about co-teaching issues and should bring up important points for professional development of co-teachers.

The next section describes the strategy and methods that we used to answer the research question.

4.3 Method

In this study we opt for an *interpretative research method* because we are interested in the process in which co-teaching teams (N=12) give meaning to their work. We want to understand the contexts in which co-teaching teams work. The following assumptions (Cohen, quoted in Lange, Schuman, & Montessori, 2010) are characteristic of the interpretative paradigm and fit within our research: a) people have a will of their own, are creative and can act autonomous to a certain extent, and give

meaning to the world; b) people construct their social world; c) situations are constantly changing and not static; d) events and people are unique and therefore we should not generalise; e) people interpret events, contexts and situations and then act on the basis of those interpretations; f) any situation is subject to multiple interpretations that are not mutually exclusive; (g) reality is complex and cannot all be observed empirically; and, (h) situations should be seen through the eyes of the participants instead of through the eyes of the researcher. Supplementary and supportive to this interpretative paradigm is the choice of a *responsive methodology* (Abma & Widdershoven, 2006). In particular, Abma and Widdershoven (2006) indicate that conducting research as an activity should yield benefits for both the participant and the researcher. The researcher positions himself not as an expert but as a participant in the conversation. Research is regarded as a dynamic and creative process whose outcomes are not defined in advance. Abma and Widdershoven (2006), as well as Biesta (2014) and Kelchtermans (2015), acknowledge the importance of the development of knowledge by studying experiences and stories. We, therefore, choose a semi-structured interview and an open observation as research methods, and we report on the data using *portraiture* as a methodology (Bottery, 2009; Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 2002). Lawrence-Lightfoot and Hoffman Davis (2002) describe portraiture as a method of social science inquiry that is distinctive in its blending of art and science, capturing the complexity, dynamics, and subtlety of human experience and organisational life. Although we do consider the perception of the researcher to be valuable, we believe that the focus in the portraits should be on the perception of the co-teachers themselves according to the interpretative paradigm and responsive methodology. Bottery (2009) uses conversations of participants in his research, in which he is especially looking for shared values and beliefs of the participants, as ingredients for the portraits of the interviewees. Bottery (2009) ensures that the interviews which he conducts take place in a non-hierarchical and non-evaluating environment so that the interviewees feel invited to reflect in an open manner with a colleague.

An appropriate reflective instrument should pay attention to the fundamental questions: *Why are we doing what we are doing?* and *Why are we doing it this way in our daily work?* Kelchtermans 'Personal Interpretation Framework' (1994, 2009) will function as a layer in our reflective instrument 'Team-Anchor Portrait'. Kelchtermans distinguishes five components to the personal understanding of the individual teacher: self-esteem, selfworth, view on tasks, professional motivation and future perspective. These components should be understood as a never ending process in which the teacher tries to understand himself. Teachers address their technical know-how on teaching: 'What can be done best in this situation?' Because our research is not about individual teachers but on co-teaching teams, we used the questions of Kelchtermans 'Personal Interpretation Framework' as a guide to the dialogue of co-teachers in a experienced co-teaching team. The instrument for team-

reflection in this study was used before by Kelchtermans (1994) with individual teachers to ensure its appropriateness to reflect on norms, beliefs and values. In this study, it will be used to stimulate the dialogue in co-teaching teams. We used the interview instrument to conduct in-depth semi-structured interviews. In the semi-structured interviews, the topics and the starting questions are fixed, but there is space to vary the sequence by asking further questions (Baarda & De Goede, 1996). Table 1 presents the questions of the team reflection instrument.

Table 1
The questions of the Team-Anchor Portrait

The Team-Anchor-Portrait How do we make our values and beliefs as a teaching team visible in our work? A.1. What knowledge and concepts do we have about the development of our students? (Professional knowledge) A.2. How do we find effective teaching strategies in our joint teaching? (Effective strategies) A.3. What rules of thumb do we use when it comes to the good organisation of our co-teaching? (Classroom management) A.4. Which (group) dynamic insights are of interest to us as teachers of groups and individual students? (Group dynamic insights)
What are our values and beliefs in the co-teaching team? B.1. How do we describe ourselves as a team? What do others tell us? (Portrait of our team) B.2. What is the quality of our work? How satisfied are we about conducting our work? What feedback (in the first place from our students) do we get about our work? (Self-esteem) B.3. Which dynamics do we choose for our co-teaching teams? What motivates us to be part of a co-teaching team and not get started anywhere else or in another way? (Professional motivation) B.4. What moral obligations do we have towards our students? When will we feel satisfied about what we do as a co-teaching team? What do we consider as our core tasks? (Perspective on tasks)

Beside the interviews, we were also able to make observations of co-teaching teams in the classrooms. We realised that the interview questions could bring up a process of awareness and could elicit socially desirable answers. Therefore, observational data were used to validate the interviews, although not everything that was said in the interview could be observed. After the interviews, we asked all of the co-teaching teams about how they had experienced working with the team-anchor-portrait instrument.

4.4 Data Gathering and Analysis

The data consisted of photos (taken during observations and interviews), film recordings (made during the observations) and sound recordings (made during the interviews). Data from the informal and spontaneous conversations that took place with students, principals, education assistants, colleagues from the co-teachers and parents were gathered in a data log. The sound recordings were transcribed first and they were encrypted. We analysed the data per interview (vertical analysis), and looked for differences and similarities between the interviews (horizontal analysis). The coding was done in two phases (Boeije, 2005). First, we encoded the data of the interviews in three categories: 1) teaching, 2) collaboration, and 3) points for development. Second, we looked for central core categories in educational and pedagogical language, and distilled a characterising theme for each co-teaching team. The film recordings were analysed in two steps: first, by searching for values and beliefs in practice by noting their words and body signs (for example body signs of encouragement: holding up thumb or respectfully stepping aside to let pass children). These findings were discussed with the members of the co-teaching team; second, by searching for fragments to elements that co-teachers described as examples of good education and good cooperation. The combined data were used to create fully described portraits of the co-teaching teams in which different themes could be distinguished. Finally twelve co-teaching teams were asked if they recognized themselves in the portraits.

(Selection of) Twelve Co-teaching Teams

The participants were a convenience sampling of co-teaching teams in the federal state of Styria (Austria). We used this sample because inclusive education with co-teaching has become common in this state for the last thirty years. We decided that our search for experienced co-teachers should not take place in a country in which co-teaching is a rather new concept of teaching, but should take place in a country in which co-teaching has become an well accepted way of teaching. This choice was made because we were searching for the life histories and narratives of experienced teachers as a basis for educational and pedagogical language. The chief-inspector of education in the Steiermark was asked to select experienced co-teaching teams that were willing to participate in the study and could provide information about their thoughts concerning good collaboration and good teaching. The twelve co-teaching teams came from twelve different schools. The selected teams had between 4 and 27 years of co-teaching experience. Although three co-teaching teams were starting as a new

team, all of these co-teachers had previous experience of working in other co-teaching teams (see Table 2).

4.5 Results

Themes for Co-Teaching Teams

The vertical analysis resulted in twelve portraits of co-teaching teams. For each portrait, an element of their shared educational and pedagogical language was identified in a theme, which was a result of the conversations with the co-teaching team, the observations in the classroom and the additional information that was gathered from students, principals, education assistants, colleagues from the co-teachers. In table 1 the participants in the co-teaching teams (T) and the different themes, including a short description of each theme, will be presented, followed by illustrating citations made by the co-teaching teams.

Table 2
Descriptions of the themes and citations in the portraits

Respondents in portrait (N=12)	Theme and description of educational and pedagogical language	Citations
Team 1: Two female co-teachers Secondary Education Co-teaching experience in present co-teaching team: first year Years of experience as a co-teacher: 4 (co-teacher 1), 27 (co-teacher 2)	1. Confidence between two teachers Confidence between co-teachers is the basis for their ability of realising good teaching and good collaboration.	<i>"Trust is the basis. It is necessary that you are aware of the space you are taking and that you talk about it to your colleague."</i> <i>"If you want to become a good co-teacher, it starts with knowing yourself but also being aware of what your behaviour means to others."</i>
Team 2: Two female co-teachers Primary Education Co-teaching experience in present co-teaching team: first year Years of experience as a co-teacher: 9 (co-teacher 1), 27 (co-teacher 2)	2. Be yourself Co-teachers that have internalised own and shared personal norms, values and beliefs are able to act in a natural way to conform these norms, values and beliefs as a team.	<i>"If I should describe ourselves as co-teaching team, I think we are a pretty stress-free team because we can be ourselves. I think this strongly affects the wellbeing of the children."</i> <i>"It just runs! It is important to be authentic. This is not a show, this is who we are! You cannot perform an act, children notice this right away."</i>
Team 3: Two female co-teachers, Primary Education Co-teaching experience in present co-teaching team: 3 years Years of experience as a co-teacher: 17 (co-teacher 1), 17 (co-teacher 2)	3. The importance of non-verbal communication The frequent use of non-verbal communication and a minimal use of verbal communication improved a quiet working atmosphere in the classroom. As a result, students are working more concentrated and do not disturb other students.	<i>"Talk softly with your co-teaching partner, otherwise the children talk gets louder. Don't discuss issues over the heads of the students."</i> <i>"By keeping eye contact, we see what the other person's intentions are; we communicate without words."</i>

Team 4: Two female co-teachers Primary Education. Co-teaching experience in present co-teaching team: 17 years Years of experience as a co-teacher: 17 (co-teacher 1), 17 (co-teacher 2)	4. More than a job: a vocation The teaching profession is considered to be a vocation in working towards a respectful society for all humans by means of collaborative teaching of a hyper-diverse student group.	"Money is not the most important thing in this job." "It is our mission to see the kids really as they are, but also that we open ourselves up to our pupils."
Team 5: Two female co-teachers Primary Education Co-teaching experience in present co-teaching team: 15 years Years of experience as a co-teacher: 15 (co-teacher 1), 15 (co-teacher 2)	5. Triple loop learning Co-teachers are triple loop learners because they are able to deal with constantly changing circumstances and to organise their own professionalisation structurally.	"The point is that you must remain active as a co-teacher in your search how to be of added value as a couple." "We are an 'old' team, but we continually try to refresh our knowledge. We set ourselves new challenges. We pay a lot of attention to the preparation of our lessons, reading new books, making use of internet communities, and following courses."
Team 6: Two female co-teachers Primary Education. Co-teaching experience in present co-teaching team: 4 years Years of experience as a co-teacher: 4 (co-teacher 1), 4 (co-teacher 20)	6. Being unique The teachers of this co-teaching team accepted that they differ in knowledge and the way of teaching. The co-teachers used their difference in a conscious way. They taught students how to use their own differences in projects by co-creation.	"Our differences ensure dynamics for learning, but also the differences between the pupils support these dynamics."
Team 7: Three female co-teachers Secondary Education Co-teaching experience in present co-teaching team: 6 years Years of experience as a co-teacher: 32 (co-teacher 1), 16 (co-teacher 2), 6 (co-teacher 3)	7. Balance between students' outcomes and development This co-teaching team argued that the students should work at a level that fits their development. Colleagues of the not co-taught groups in the school were more outcome oriented and did not share this belief.	"We sometimes suffer from giving figures. When and how someone learns, is not always directly measurable." "Because of the four-year period we teach our students it is possible to work developmental, because we know the children, both their qualities as their weaknesses."
Team 8: One female and one male co-teacher Secondary Education. Co-teaching experience in present co-teaching team: 5 years Years of experience as a co-teacher: 20 (co-teacher 1), 5 (co-teacher 2)	8. Inclusive mindset as building block for teachers and students Political acceptance of inclusive laws on education does not mean that all teachers automatically have an inclusive mindset or are prepared to discuss their mindset on inclusive education.	"We notice that the group of children is more empathetic by the presence of students with disabilities, but also towards other people with needs." "We teach children that differences about who you are and what you're able to do should be respected, but also that you don't have to be perfect or to be able to do everything."
Team 9: Two female co-teachers Secondary Education Co-teaching experience in present co-teaching team: first year Years of experience as a co-teacher: 19 (co-teacher 1), 26 (co-teacher 2)	9. Specific expertise This co-teaching team showed how to benefit from specific knowledge and expertise on brain functioning and kinesiology in the team.	"All three of us had different training courses at university or college level. We complement and learn from each other. This means you can grow quickly as a professional." "Originally, I was a speech therapist teaching status and C. had studied special

		<i>education. With our shared knowledge, we can manage to do a lot."</i>
<i>Team 10: Two female co-teachers and one male co-teacher</i> <i>Secondary Education</i> <i>Co-teaching experience in present co-teaching team: 10 years (with male co-teacher, 4)</i> <i>Years of experience as a co-teacher: 10 (co-teacher 1), 10 (co-teacher 2), 4 (co-teacher 3)</i>	10. Pedagogical sensitivity and social learning This co-teaching team stated that the development of pedagogical sensitivity towards students had been increased by their systematic and in-depth reflection. The output of the reflections contributed highly at social learning and a caring atmosphere among students.	<i>"We think that our expertise has developed by talking a lot about it."</i> <i>"We decided that we will not force pupils when it's not going the way that it should, they will get demotivated. We like them to learn because they want to."</i>
<i>Team 11: Two female co-teachers</i> <i>Primary Education</i> <i>Co-teaching experience in present co-teaching team: 13 years</i> <i>Years of experience as a co-teacher: 13 (co-teacher 1), 13 (co-teacher 2)</i>	11. Rituals in the classroom This co-teaching team installed rituals in the classroom to support ownership with the students in the daily working programme and to improve the group feeling amongst the students.	<i>"It's really needed to have to joint routines and rules so that we not get played off against each other."</i>
<i>Team 12: Two female co-teachers</i> <i>Primary Education</i> <i>Co-teaching experience in present co-teaching team 16 years</i> <i>Years of experience as a co-teacher: 16 (co-teacher 1), 16 (co-teacher 2)</i>	12. Classes with different ages These co-teachers stated that in classes with different age groups there is less competition amongst students and restrictions do not cause feelings of being a less valuable person because students work at personalised learning programmes. Students get used to helping and learning from each other. These co-teachers argued they are able to build a stronger relationship with their students over time.	<i>"Children in this class have no fear that they are insufficient. That is a substantial difference with classes that work with a regular yearly programme."</i> <i>"I always liked working with special pupils, but therefore different age classes are needed in which everyone can do the assignments to which he or she is capable of."</i>

The overview of the themes mentioned by the co-teaching teams can be regarded as important issues of a shared educational and pedagogical language on good collaboration (see themes 1, 2, 3, 6, 9, 10), on good teaching (themes 7, 9, 10, 11, 12) and on a shared mindset regarding good teaching and good collaboration (for example themes 2, 4, 8). Based on these results, we also assume that there is a relationship between good collaboration and good teaching. The co-teachers state that wellbeing in the collaboration contributes to deeper motivation for the teaching practice.

4.5.1 The Co-teachers' Perspectives on Good Collaboration and Good Teaching

In the horizontal analysis, we searched for values, norms and beliefs regarding good collaboration, good teaching and points for development across the interviews, and we arranged these in Biesta's professional domains of qualification, socialisation and subjectification. With regard to the points for

development, we made a distinction between points for development at school level, classroom level and at co-teaching team level.

Tables 3, 4 and 5 synthesize the statements of the co-teachers and the frequency that a statement was mentioned by a co-teaching team. Some of the statements do not refer directly to collaboration or teaching but instead reflect events in which good collaboration and good teaching are experienced, including attitudes related to these experiences. The most cited statements are presented at the top of the table.

Table 3
Co-teachers' perspectives on good collaboration

Good collaboration means/includes...	N=12
Having the same values, to trust each other, to have respect for each other.	9
Being able to communicate in an open way and face to face, to understand each other.	9
Being able to reflect in an open and honest way on strengths and weaknesses and to want to help each other.	6
Experiencing work as a vocation, gratitude, to experience that the teaching job brings love and joy.	5
Understanding each other, being social, empathic.	3
Feeling connected with the other and accepting mutual dependence.	2
Having the same positive attitude towards students with special educational needs.	2
Getting to know each other in the beginning and to continue exchanging thoughts and experiences.	2
Exploring and using each other's qualities.	2
Working with humor.	2
Accepting students the way that they are.	2
Having space for spontaneity.	2
Keep working at improvement, to renew and to try out innovations.	2

Table 3 shows that in order to collaborate in a good and effective manner, co-teachers do not only have to be aware of their own norms, beliefs and values but should also be prepared and able to communicate about these in a respectful way. The co-teaching teams regard passion for the job and a shared positive attitude towards students with special needs as essential in the collaboration. Humor and space for spontaneity are also regarded as contributing to a positive interaction with each other and with the students.

Co-teachers mention processes in which they become part of existing traditions and practices, ways of doing and being in the world and that they develop as an individual who makes their own moral decisions and takes responsibility for themselves and others. We, therefore, conclude that the most mentioned perspectives on good collaboration refer to the domains of professional socialisation and subjectification of teachers, as described by Biesta (2010, 2011, 2014).

Table 4
Co-teachers' perspectives on good teaching

Good teaching means/includes...	N=12
Having clear limits to students, having the same rules.	4
Being able to work with differentiated curriculum (with adapted materials).	3
Using non-verbal communication during teaching.	3
Being able to deal with unexpected events during the lessons.	2
Being able to create a calm working atmosphere.	2
Being able to coach the student's needs.	2
Being able to recognise and organise new working goals for students.	2

Table 4 shows that co-teachers state that good teaching in a co-taught class means that shared knowledge is needed about classroom management, differentiated curriculum and working goals. These statements refer to the domain of professional qualification, as well as to the necessary knowledge and skills of the teachers (Biesta, 2010, 2011, 2014). Furthermore, co-teachers stress the importance of creating a stimulating and calm working atmosphere by using non-verbal communication, the ability to deal with unexpected events and the recognition of student's needs. These statements refer to the domain of professional qualification, as well as to the attitudes required by the teachers.

Table 5 offers an overview on the mentioned points for development at school level and at co-teaching team level.

**Table 5***Co-teachers' points for development at school and co-teaching team level*

Points for development at school level	N=12
Development of a shared school wide vision on inclusion and co-teaching.	8
Development of a joint attitude towards students with special educational needs within the school.	6
Development of a joint vision of the desired cooperation within the co-teaching teams.	5
Development of an extension of co-taught class prevention to school level: prevention of bullying, order problems and discussing values with students.	4
Exchange of good practices with the rest of the team.	3
Installation of a multidisciplinary support team in the school.	2
Points for development at co-teaching team level	N=12
To organise professionalism about differentiating teaching.	8
To organise professional development on how to deal with pupils with complex behaviour.	4
To organise opportunities for individual development of co-teachers.	3

With regard to the school level, several of the co-teaching teams stress that a school-wide vision of inclusion as a basis for the collaboration in the co-teaching team and with the students is lacking. This deficit indicates the need for professional subjectification regarding inclusion, which is considered to be a basis for the development of the professional socialisation towards colleagues and students. At team level, co-teaching teams stress the importance to organise professional development with regard to differentiated teaching, complex behaviour and their own individual development.

4.5.2 Evaluation of Team-Anchor Portrait as an Instrument for Team-reflection

After the interview, we asked the co-teachers about their experiences working with the team-anchor portrait as an instrument for team-reflection. The responses were unanimously positive. Apparently and remarkably none of the co-teaching teams had previously reflected on their own and mutual norms, values and beliefs, and their significance for good collaboration and good teaching. The twelve co-teaching teams appreciated the in-depth nature of the reflection and the shared insights into their co-teaching. The co-teachers felt invited to speak freely and indicated that they wanted to use the team-anchor portrait instrument in a more structural way. When the co-teachers reflected together on the results of the interview, new insights were brought up. This suggests that giving meaning to norms, values and beliefs can be developed by using reflective dialogue.



The results of this research indicate the need and relevance of an instrument for team-reflection. Through this instrument, the teachers felt invited to explore and to share underlying norms, beliefs and values regarding their work in the co-teaching team. The dialogue between co-teachers resulted in specific themes and frames that can be considered as the construction of pedagogical language. This sensemaking contributed to a shared vision on good collaboration and good teaching.

4.6 Discussion

In the following section we will relate the results from our study to the introduction in which we discussed views on good human development, good teaching and good co-teaching teams. We will also formulate some limitations of the study and offer a recommendation for future research.

4.6.1 *Human development, teaching and collaboration*

Nussbaum (1993) stated that each person has a responsibility to develop his or her capabilities and talents, and that others should support this development with care and friendship. This is recognised in the interviews when three co-teaching teams (T4, T8, T12) stressed that the children should be accepted as who they are and that a development-oriented approach is needed. Two co-teaching teams (T7, T12) spoke explicitly about the ambition to contribute to the development of the qualities and interests of their pupils as individuals. Three co-teaching teams (T4, T5, T11) indicated that they wanted to encourage the growth of their students by teaching them how to work independently and to be responsible for their own development. Six co-teaching teams (T1, T4, T5, T8, T10, T12) explicitly referred to the teaching job as a vocation and their passion for supporting the teacher's development of the students.

About teaching and collaboration all co-teachers stated that they fulfilled an educational role towards inclusive education. They emphasised that successes in teaching are related to the presence of more teachers in a classroom which makes it possible to have individual relationships with students. In addition co-teachers emphasised that fulfilment and pleasure they experience in their job contributes to better teaching and as a result to better student achievements. Further co-teachers declared that it is helpful to be an individual (mature) person who is aware of own values and norms, and own strengths and weaknesses when working intensively in a co-teaching team. On the basis of the views of the co-teaching teams in the data of T2 can be derived from the narratives in the data of T1, T4, T6, T8 and T9, we assume that a lack of knowledge of one's being as a person becomes more evident in a close daily collaboration with another person.

4.6.2 *Limitations of the study*

In this study we interviewed and observed experienced co-teaching teams in Austria (Federal State: Styria). We chose *portraiture* for the methodology to capture the complexity, dynamics, and subtlety of working and teaching together within a co-teaching team. Our results are based on the authentic language that Austrian co-teaching teams used in describing their collaboration and teaching, in which specific cultural aspects may have influenced the language of co-teaching teams in the research. In Austria, co-teaching has become well-accepted in education over more than thirty years of use. In this light, it can be expected that in our search for experienced co-teaching teams, the co-teachers did not regard their work as special as in countries in which co-teaching (i.g. The Netherlands, Belgium) is considered as a rather new phenomenon. We realise the portraits of the teams are a snapshot of a moment in an inexorable practice with changing hyper-diverse groups of students.

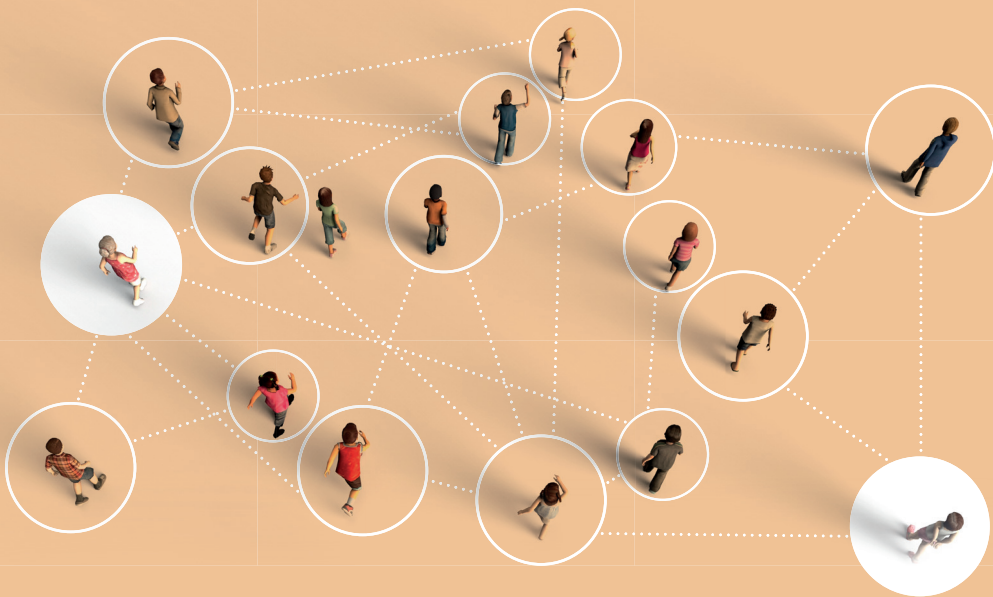
4.6.3 *Recommendation for future research*

The co-teaching teams have identified several issues that are important for realising good collaboration and good teaching in their classrooms, which can be linked with Biesta's professional domains of qualification, socialisation and subjectification, including the overlap and interaction between the three domains. Based on these results, we recommend research to the development of an appropriate curriculum to co-teaching professionalisation that represents a balance and overlap in the three professional domains of qualification, subjectification and socialisation.

Hoofdstuk 5

Co-teaching: A Means to Support Teachers in Complex Situations?

5



Gepubliceerd als: Fluijt, D. (2017). Co-teaching: A means to support teachers in complex situations. In C. Bakker, & N. Montessori. (Eds.), *Complexity in Education. From horror to passion* (pp. 147-167). Rotterdam: Sense Publishers.

Nederlandse bewerkte versie gepubliceerd als: Fluijt, D. (2018). Co-Teaching: interprofessionele samenwerking in het basisonderwijs. In V. de Waal (Red.), *Innovatieve teams en interprofessionalisering* (pp. 303-320). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Nederlandse samenvatting van deelstudie 4

Deelstudie 4 betreft een pilotstudie waarin 18 ambulante begeleiders leerkrachten begeleiden in het regulier onderwijs in complexe onderwijssituaties door middel van co-teaching. De leerkrachten in deze klassen worden geconfronteerd met een aanzienlijk aantal leerlingen dat problemen ervaart met het uitdrukken van emoties, soms onvoorspelbaar gedrag vertoont, geen leeftijdsadequaat gedrag laat zien en vaak de taal mist om zich goed uit te drukken. De pilot is uitgevoerd op 16 scholen voor primair onderwijs en had een looptijd van 7 maanden (augustus 2015- februari 2016). In de studie staan de ervaringen van de ambulante begeleider als begeleidende co-teacher centraal. Uit de resultaten komt naar voren dat ambulante begeleiders in hun rol als begeleidende co-teacher (1) twee hoofdtaken vervullen: die van gelijkwaardige collega en die van begeleidende co-teacher, (2) specifieke kwaliteiten (zoals reflectief, open minded, flexibel en creatief zijn) kunnen inzetten en soms kennis moeten verwerven over voor hen onbekende onderwerpen (bijvoorbeeld ten aanzien van effectieve leer- en onderwijsstrategieën), (3) in staat zijn om met de leerkracht te werken aan *second order changes* (Fullan, 1999) waarin niet alleen veranderingen plaats vinden op instrumenteel niveau, maar ook op het gebied van normen, waarden en overtuigingen, en (4) zich gelijkwaardig en kwetsbaar op moeten durven te stellen, waardoor er ruimte kan ontstaan bij de leerkracht voorverandering bij de leerkracht. Geconcludeerd kan worden dat om complexe onderwijssituaties te aanvaarden en te beïnvloeden zowel moed als kwetsbaarheid nodig is van de direct betrokkenen (leerkrachten en ambulante begeleiders).

Hoofdstuk 5

Co-teaching: a means to support teachers in complex situations?

5.1 Introduction

The central topic in this chapter is a pilot study in which 18 peripatetic teachers supported regular teachers in complex, and sometimes turbulent, classrooms. The pilot took place in 16 primary education schools in Rotterdam and lasted from August 2015 to February 2016. The study concerned classes in which teachers found themselves confronted with a number of students who were struggling with their emotions and showed unpredictable behaviors, who were sometimes acting younger than their age and missed language to express themselves properly. Regarding these types of behaviors the teachers had to make many judgment calls daily. Although Biesta (2012) stated that education can be seen as a beautiful risk, this belief was not shared by a number of teachers in Rotterdam who experienced severe difficulties maintaining control in dynamic and turbulent classrooms, with students who posed high levels of risk to other students and teachers.

The difficulties linked to finding a constructive way to offer real support to teachers that includes more than an instrumental or organizational advice for change, implementing so-called ‘first order changes’ (Fullan, 1999), are wellknown. Co-teaching is internationally considered as a means to deal with hyper-diversity that promotes the wellbeing of students and teachers in classrooms (Fluijt, 2014; Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016; Fluijt, Struyf, & Bakker, 2016; Murawski, 2010). The question is, however: can co-teaching be regarded as a constructive means to support teachers at the level of ‘second order changes’, changes that involve the values, beliefs and attitudes of the teachers themselves (Fullan, 1999)?

To understand the implications of this question, attention has been paid in this pilot to the context of the Dutch education system, and the concept of co-teaching is explained as a way to offer support. The case of one peripatetic teacher illustrates how complex it is in practice to realize a more constructive form of support, and reveals how important it is to build a relationship of trust as a starting point for a joint co-teaching route based on mutual respect (Brown, 2012). The experiences of the peripatetic teachers are indicated in a theoretical framework, followed by conclusions in which complex situations and complex moments are highlighted. As a researcher and member of our research group Normative Professionalism, I feel strongly involved in the subject of complexity, for two reasons. First of all, understanding this complexity can improve the possibilities for the development of learners in hyper-diverse environments, via the use of co-teaching. The

second reason is personal: I worked in a turbulent school as a teacher and administrator, and experienced how important it is to provide compassionate and respectful support to teachers.

5.2 Concerns of peripatetic teachers in Rotterdam

The concerns of a group of peripatetic teachers who supported regular primary education teachers in Rotterdam was the starting point of a search for more constructive support. In general, the primary task of these peripatetic teachers is to support teachers that teach children with special educational needs in regular schools, acting as external professionals. This group of peripatetic teachers noticed that more and more children with severe and complex behavioral problems who attended regular schools, were not getting the support they needed to develop. Furthermore, they established that an increasing number of teachers were trying to survive in their job and were struggling to avoid burn out. In addition, their regular support system did not seem to be sufficient. In response to these findings, their employer, the foundation Passend Primair Onderwijs Rotterdam (Appropriate Primary Education Rotterdam: PPO Rotterdam), decided that in specific (complex, worrying) situations when students and teachers were unable to develop and to function as expected, additional support was needed to prevent further student drop-out and teacher burn-out.

The observations of the peripatetic teachers also revealed an underlying dilemma: how can regular teachers continue to meet the educational needs of a hyper diverse student population for whom they are responsible, with needs that are increasing? When we talk about a hyper diverse population in Rotterdam, we do not only include students with special educational needs, but also include the challenges posed by gender, ethnicity, and different linguistic, cultural and religious backgrounds. In October 2015, 235.177 citizens (out of the total of 626.220 citizens) in Rotterdam did not have a western background (Bevolkingsmonitor 2015 Rotterdam). Dirk Geldof (2015) argued that diversity has been accepted as a fact among children and young people, but staff in schools did not seem to anticipate this social reality. Growth in the acceptance of diversity is needed at each level: teachers, school principals, the cleaning staff and the administrative staff, and the level of the organizing bodies as well. Geldof (2015) stated that such a change does not happen by itself and that unfortunately, there is no miracle cure for making the change happen more quickly. However, this change can be achieved if all participants are positive and are willing to understand that diversity has become an accepted value of all the school members. In my opinion, a first step towards this change is to accept diversity not only as a fact, but to admit that it is a complex phenomenon also. Trying to

understand this complexity requires a daring and willing attitude to face the risks of failure and the risk of making mistakes.

5.3 PPO Rotterdam started a pilot on co-teaching

PPO Rotterdam decided to start a pilot in which peripatetic teachers would work as co-teachers in classes with regular teachers. This form of support would be available to teachers and students in primary schools who indicated an emergent need for the support of selected teachers. The pilot started with a co-teaching training (conducted by the author) for 18 peripatetic co-teachers (Masters in Special Educational Needs, speech therapists, psychologists, remedial educationalists, special teachers) who were motivated to participate in the pilot. These teachers were followed in their first efforts to support teachers in primary education by co-teaching during the first half of the year. The central question asked by these peripatetic teachers during the training was: How do I (peripatetic teacher) experience work as a co-teacher during the first half of the year, supporting regular teachers in turbulent situations, and what do I learn from it?

The purpose of the pilot was to find out if co-teaching could be a more constructive means to support teachers who experienced complex problems in classrooms. These experiences were collected in five different ways:

- Asking the peripatetic teachers to reflect on their own values, norms and beliefs about what could be understood by offering constructive support to colleague teachers
- Interviewing the teachers they supported
- Working on assignments related to co-teaching
- Describing and presenting their findings to the group of colleague peripatetic teachers
- Writing a reflective paper on their findings.

The next paragraph briefly explains the basis of the research and the methodology used for the study.

5.4 Research Methodology

In this pilot, the experiences of peripatetic teachers were collected over six months, during which it was assumed that the 18 peripatetic teachers have a will of their own, are creative and can act autonomously (to some extent), and that they give meaning to the world (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2010). This is the reason why co-teaching situations were viewed through the eyes of the peripatetic teachers rather than through the eyes of the researcher. For the research, this meant that the peripatetic teachers themselves collected data that were natural to them, in different ways and at different moments.

Silverman (2013) describes these data as *naturally occurring data*. These data are not the result of a setup of artificial research environments. Silverman argues that such data can give access to how people routinely act, and that they may show things that never could be imagined by using other less-natural methods (like interviews). The researcher made field notes during the training and the final presentations (supported by filmed observations), and collected and analyzed data taken from written, filmed, and photographed assignments completed by the peripatetic teachers, and from the papers they wrote as well. To increase validity and to avoid ‘anecdotalism’ (Bryman, 1988) in which brief conversations or quotations snipped from unstructured interviews are used to provide evidence and the data analysis, the peripatetic teachers were asked to give feedback about the results of the analysis. In the following paragraph, the Dutch context and the meaning of co-teaching will be explained to create a better understanding of the PPO Rotterdam pilot.

5.5 The Dutch context and co-teaching explained

5.5.1 The Dutch Context

The Netherlands, in tandem with several other countries, has organized the education of students with special educational needs according to several educational laws. In the past decade, the outflow to special education has increased significantly as a reaction to the law ‘Wet op Expertise Centra’ (Law on Centres of Expertise, 2003). Unintentionally, this law rewarded labelling students by providing special education or personal financing to them. The Dutch government had to admit that the costs of this law were too high. In 2014 a new law, the ‘Wet op Passend Onderwijs’ (Law on Appropriate Education, 2014), was accepted. This law aimed to reduce the outflow to special education, to reduce the number of students staying at home, and intended to stimulate inclusive education. The initial results show that in 2015, 95.7% of the primary school students went to a

regular elementary school. This constitutes an increase of 2,700 children compared to a year earlier, but still 9,980 students did not attend school over a longer period of time (NCOJ, 2016; Rijksoverheid, 2016).

Although these outcomes may be interpreted as a small success, other research has pointed out severe problems for teachers. Dutch research ('Dienst Uitvoering Onderwijs' (DUO), 2015, Service for Implementation of Education, in collaboration with the journalistic research program "The Monitor") conducted using 1,668 participants, indicated that teachers in primary education didn't feel adequately equipped to provide good education to pupils with special educational needs. Teachers (74%) indicated lack of knowledge, the need for training (86%), for information and advisory services (90%). Other outcomes of this research indicated that 81% of the teachers in primary education needed more hands in the class (co-teaching). Other research from DUO (2016) found that 56% of the total number of Dutch teachers in primary education stated that their workload is no longer acceptable. One of the main causes they mentioned, the implementation of the law 'Wet op Passend Onderwijs', resulted in (too) many children with special educational needs and an increasing number of children with behavioral problems being enrolled in regular classrooms, and an increasing number of administrative tasks.

This confirms Hiemstra's (2014) research using 254 Dutch teachers, by which he found out that Dutch teachers experienced a higher workload, more stress and burn-out and less job satisfaction compared to employees in other professional areas. The causes he found were higher time pressure, the task requirements and the level of difficulty of the work. Teachers also experience their work as being emotionally more demanding and structurally they work longer (Zwieten, Vroome, Mol, Mars, Koppes, & Bossche, 2014). Furthermore, they ascertained that there were no, or an insufficient number of safety measures against work pressure, work stress and the emotional toll of work (Zwieten et al., 2014). Hiemstra (2014) researched the relationship between stress complaints and basic needs according to Deci and Ryan's (2000, 2002, 2008) self-determination theory, which assumes that experiencing autonomy, feeling competent and having satisfying relationships are necessary for the well-being of every individual. Hiemstra discovered that feelings of autonomy in particular make teachers experience vitality and productivity in their work.

In this light, there are questions regarding whether or not existing problems concerning workload and stress can be solved simply by adjusting the educational system with new laws that include organizational and instrumental changes. Stevens (cited by Karens, 2014) argued that many new laws (such as the 'Wet op Passend Onderwijs') keep confirming old structures which have proven

ineffective. Stevens refers to earlier education systems in which the urge to achieve results was prioritized above three basic elements that increase feelings of self-efficacy and locus of control for teachers and students: feeling competent, experiencing feelings of autonomy and being able to begin and maintain satisfying relationships (Stevens, cited by Karens, 2014). In other words, why do we assume that problems can be solved by laws that mainly pay attention to instrumental solutions that can be measured, and why do we not invest in the students and teachers' underlying need for wellbeing? In this chapter, co-teaching is considered as a possible means for developing the basic feelings of wellbeing of students and teachers. In the next paragraph, the concept of co-teaching will be explained.

5.5.2 Co-Teaching Explained

In the DUO research (2016), 81% of the teachers indicated that "more hands in the class" were needed, but what does this mean? In many countries (Europe, the United States, Canada, Australia), co-teaching is seen as an acceptable instrumental and pedagogical model for handling diversity that can be beneficial for students with and without special educational needs (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2003; Hang & Rabren, 2009; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; Wilson & Michaels, 2006). The experience of teachers can be used effectively when they use each other's qualities (EADSNE, 2012; Friend & Cook, 2010; Work Programme, 2015). Co-teaching in this chapter is defined as: Multiple professionals working together in a co-teaching team, on the basis of a shared vision, in a structured manner, during a longer period in which they take equal responsibility to ensure quality teaching and a good learning process on behalf of all students in their classroom (Fluijt, 2014; Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016).

In this pilot, "multiple professionals" refers to a regular teacher functioning as a co-teacher who collaborates with the peripatetic teacher as the supporting co-teacher. "On the basis of a shared vision" means that the regular teacher and the peripatetic teacher should have discussed needs and goals. For this study, "During a longer period" means no longer than half a year, and "equal responsibility to ensure quality teaching and a good learning process" refers to the agreement that the regular teacher and the peripatetic teacher share responsibility for the good progress of the supporting process. In the next paragraph, an example will be presented that illustrates the complexity of the peripatetic teacher's task to provide constructive support.

5.6 A case study: co-teaching support by a peripatetic teacher

In this paragraph, a case study will be presented that illustrates the experiences of one of the 18 PPO Rotterdam peripatetic teachers who participated in the pilot. The case will be discussed and a theoretical analysis will be presented in the next paragraph. The central question for Merlyn (pseudonym), the peripatetic teacher and a behavioral scientist, was to find out if she could offer better constructive support to regular teachers by working as a co-teacher.

5.6.1 *Peripatetic Co-Teacher Merlyn*

This example is about a behavioral scientist named Merlyn. Merlyn has worked as a teacher in special education since 1998, and over the past six years she has studied to become a remedial educationalist. Over the past year, she worked at PPO Rotterdam as a behavioral scientist. Her work within PPO Rotterdam consists in providing peripatetic support to teachers, offering support to sencos (special educational needs coordinators) working in schools and, when the situation requires it, she practices psycho-diagnostic research and/or educational didactic research on the educational needs of children. Merlyn considers this to be one of the important tasks of a behavioral scientist. In order to investigate the meaning of co-teaching, she asked herself three questions:

- a. What does working as a co-teacher mean to me and for my work as a behavioral scientist?
- b. What can be expected of me and how can I use my knowledge in practical terms during a co-teaching job?
- c. How can I combine my skills as a behavioral scientist (remedial educationalist), such as doing research while working as a co-teacher?

To gain the sort of practical experience needed to answer these questions, Merlyn started two routes in which co-teaching was applied. In the first co-teaching route, a child (named Jack, five years old) demonstrated many characteristics of ADHD (attention-deficit/hyperactivity disorder). Jack's teacher experiences many difficulties with providing structure in the classroom. The boy hurts other children, causing the parents of other children to have complaints. The teacher no longer sees it as possible to keep this child in her group. The second case concerned a boy (Omar, five years old). Omar's teacher offers a lot of structure and clarity. Nevertheless, the pedagogical climate in the classroom is not good. Omar has great difficulties with following commands and chooses to do things his own way, often with the result that other children get hurt. For the teacher, it is hard to accept this behavior. She feels that she can't offer him enough support and that Omar would be better off receiving some type of special education.

a. What does working as a co-teacher mean to me and for my work as a behavioral scientist?

In order to answer the first question, Merlyn states that she has read about how important it is for co-teachers to be jointly responsible for the education of all children in the group, and that they work on the basis of a shared view on education. In practice, however, the support by a peripatetic teacher is provided to one child for whom an arrangement has been requested. This could be a barrier for co-teaching a whole group. In both cases, however, Merlyn noticed that the behavior of a child could not be addressed without paying attention to the complete situation. In both cases, some children hurt other children. To resolve the problems, both teachers had to adjust their behavior. In addition, however, the other children had to learn different behavioral too.

In her paper, Merlyn wrote that the literature indicated that the equivalence of both partners is important and that an unequal collegiate relationship between the teacher and the regular teacher can disrupt the relationship. For Merlyn, this was a big issue. She discovered that equivalence in knowledge was not attainable, but that equivalence in the relationship could be reached. Merlyn referred to literature that indicated the importance of organizing sufficient time to plan and reflect together. Unfortunately, in both co-teaching routes she noticed that, the conditions for planning and reflecting were often missing. Teachers had no time for or weren't willing to liberate time for planning and reflection. Merely Merlyn's presence was already considered too much of a burden. Merlyn's support was experienced as something 'extra' – as another task the teachers had to manage. Merlyn had to prove the value of her support before she could really begin to communicate with the teachers about the problems in their classrooms. By observing the teachers in free situations (playing outside and a gym class) and by discussing with them what she noticed in those situations, she could tell that a relationship began to develop and that both teachers began to trust her. They discussed how the behavior of some of the students changed depending on whether they were in controlled situations, where the teacher was in charge or whether they were in free situations, in which the students acted on their own moral or intuitive decisions. They also discussed the group dynamics in free situations, and exchanged views on why the dynamics were regularly unsafe for a number of children.

To show the teachers that she really wanted to support them, Merlyn helped to keep order in the classroom, cleaned up the floor and filled glue pots. Merlyn noticed that by taking part in daily practical events, the teachers started to appreciate her, and ultimately accepted her more as a colleague. Merlyn also experienced that both teachers knew the group, the individual children and the school best, and that they also had a good view on the (dis-)abilities. The teachers were also able

to estimate whether or not the suggested interventions could be successful in the group and in the school. The teachers, on the other hand, found that Merlyn had good insight into the special educational needs of children with behavioral problems. Because trust was built up, they were increasingly able to find the desire to learn together, and to discuss what was attainable during daily practice.

As a peripatetic teacher, Merlyn was used to discussing her practical advice and goals with the teacher, after which the teacher was responsible for implementing the advice. It was advantageous to Merlyn that she could feel and see the effects of the advice on the children and how the teachers implemented the advice in the classroom. For example, in the second case she advised the teacher to work with a reward system. When Merlyn worked with the reward system, Omar reacted positively. The teacher also tried to work with the reward system, but it did not work at all and she became sceptical about the benefits of the reward system. For Merlyn this was, at first, disappointing. Later, Merlyn noticed that the teacher had stopped using the reward system, but had started to give more direct behavioral instructions. This worked out very well for Omar and made the reward system unnecessary. Merlyn learned from this that interventions did not seem to work when she merely advised on the interventions without paying enough attention to the teacher's input. Merlyn also stated that working as a co-teacher made it easier to monitor and to learn from the process the teacher was involved in, because the teacher's presence in the group was more frequent and lasted longer. Merlyn realized that the combination of the regular teacher's knowledge with her own knowledge about children with special educational needs, ensured a maximum level of support for students in this class. These experiences made it clear to Merlyn that the 'dolor' of complexity for this teacher and for herself was enriched by an energizing feeling of 'amor complexitatis', when both can experience space for personal and professional growth by mutual support.

b. What can be expected of me and how can I use my knowledge in practical terms during a co-teaching job?

Merlyn indicated in her answer to this question that as a behavioral scientist, she is able to provide information about the special educational needs of children with behavior and learning problems. A problem-solving attitude, having deeper thoughts about teaching and learning, being able to anticipate a situation and being able to plan and improvise, are qualities that can be expected of Merlyn in her support to teachers. Other qualities which matter to Merlyn are displaying a certain degree of objectivity and having a 'helicopter view'. In both cases, Merlyn noticed that being an

outsider helped her to regard the student's problems objectively without being bothered by feelings of disappointment inherited from the past teachers and the students in the classroom. In the first case, especially, Merlyn noticed very quickly that the teacher had a way of instructing that just did not fit Jack. To change the negative spiral, Merlyn acted as a role model for the teacher by instructing Jack more directly, quickly breaking the negative routine. Merlyn stated that it helped enormously that the teacher had a growth mindset, a trusting attitude and a belief in the children's possibilities for development.

In the second case, Merlyn was struck especially by instances which required her to keep a professional distance with regard to problems. This teacher was so convinced that the problems came from the child that Merlyn nearly got sucked into her negative mindset. The teacher was so stuck in her mindset that she had no positive expectations or confidence in the possibilities for Omar's development. As a result of this negative mindset, it was difficult for the teacher to demonstrate an open attitude towards Omar. As a co-teacher in the classroom, Merlyn demonstrated that an open, trusting attitude towards Omar had a positive effect on his behavior. When the teacher saw that Omar could be a different boy if he was approached in a positive way, she was motivated to approach him more positively, but at the end of the co-teaching route she still was convinced that Omar would be better off in special education. Merlyn discovered that in this case, it takes much more time to change attitudes that have been built up for years.

c. How can I combine my skills as a behavioral scientist (remedial educationalist), such as doing research while working as a co-teacher?

As noted previously, doing research is one of the important responsibilities of a behavioral scientist, according to Merlyn. Tests can help to objectify behavior or learning results. Merlyn stated that working as a co-teacher, she could spend more time in the group and observe children in multiple situations. Another important advantage is that the children got used to Merlyn's presence as a co-teacher, which allowed them to demonstrate more natural behavior. In Omar's case, Merlyn noticed that he liked to see her at first, but when he got used to her presence, he demonstrated his usual behavior again. When Merlyn tested Omar with a pedagogical teaching method, she could better assess whether he really did not know the right answer or whether he did not feel like giving the right answer. Merlyn thought that the results of the test could be considered more reliable because her practical advice was better tuned to what Omar could achieve in this school, in this class, with these students and with this specific teacher.

Evaluation of the Pilot by Teachers and Senco's

Jack's teacher (Jack is the child Merlyn introduced in the first case), indicated an appreciation for the outside walks during which they discussed on how to react to the children's behavior and decided how to divide tasks during the lessons. The teacher indicated that, in the beginning especially, she had little time to invest in co-teaching. Her daily work required all of her attention and she was afraid that the co-teaching route would cost her energy. She told that the opposite happened: it gave her new energy. Although Omar's teacher (second case), was very sceptical in the beginning and preferred to watch and wait, she indicated that the co-teaching route was pleasant. However, this teacher is still convinced that Omar should not be in her classroom unless support on a daily basis can be organized.

In both schools, the sencos highly valued Merlyn's professional opinion and direct advice regarding the practice of co-teaching. The sencos regarded working together with the teacher in the classroom as an important added value because they were convinced that it would lead to a more direct and long-lasting result for both students and teachers. Furthermore, they had noticed that the co-teaching route was intense for the teachers, but that it required less time overall compared to the traditional support methods. In the conclusion of her paper, Merlyn stated that co-teaching is a very effective and inspiring way to support teachers if the importance of building trust and engaging in a good working relationship is recognized. A good working relationship is the starting point of an open attitude whereby one wants to learn from each other. Efficacious cooperation and quality communication skills on behalf of peripatetic teachers are conditional in this. In the next paragraph, Merlyn's experiences and those of the other 17 peripatetic teachers in the PPO Rotterdam pilot, will be supported by a theoretical framework.

5.7 Experiences supported by a theoretical framework

The pilot involving the peripatetic teachers of PPO Rotterdam was aimed at making teachers feel more competent and self-confident. Biesta (2012) argued that it is essential for a teacher to feel competent, in order to determine what measures are desirable in concrete pedagogical situations. These pedagogical situations are constantly changing: every meeting with one's students contains a possible risk, especially for teachers in turbulent situations. Being conscious of one's own incompetence involves purposively accessing and deliberately processing information for selecting, constructing, regulating, and evaluating courses of action (Bandura, 2001). It is important to understand whether or not the teachers who were supported in Rotterdam experienced the necessary cognitive space to construct these regulated and evaluated courses of action. In Merlyn's

example, she experienced a restrained attitude on behalf of both teachers, and in the beginning they viewed her support as an extra burden. She first had to win their confidence before she could start the co-teaching route. When trust was built up, I experienced that we were able to find each other in the urge to learn together and to see what was attainable in practice in course of the entire day.

Bandura (2001) argued that consciousness of one's competence is the very substance of mental life that not only makes life personally manageable, but makes it worth living. Considering Bandura's argument, it can be expected that teachers who do not feel competent, experience this situation as detrimental to worthy living, especially in case of that group of teachers who experience severe incompetence or lack of control on a daily basis. So far as breaking the spiral of negative thoughts about work is concerned, it is known that efficacious collaboration cannot be achieved with colleagues who are prone to nagging, and who approach life consumed by doubts about their teaching ability and their capacity to stay in control when facing difficulties (Bandura, 2011). Merlyn experienced this, but other peripatetic teachers in the pilot experienced it as well. For most teachers, it was a big step to accept support from someone who calls herself/himself a (scientific) expert, in spite of their troubled situation. Facing feelings of incompetence in the company of an unknown individual (an expert), puts teachers in a vulnerable position and it takes courage for those involved (Brown, 2012). It helped when expectations regarding the role of co-teaching and the co-teaching route could be declared thoroughly in order to get used to one another, and in order to create enough time to find the real problems.

"I (peripatetic teacher) noticed that I wanted to make a working plan soon, but it was too soon. Working plans make me feel comfortable; I need to have some control. The plan did not work though. Then we realized we did not yet know what the real problem was. Finding the real problem takes time and requires the trust of the regular teacher."

This quote shows that a theoretical model in the form of a working plan, by which this peripatetic teacher hoped to acquire control in a complex situation, proved to be ineffective when the plan is considered to be more important than a dialogue between the teacher and peripatetic teacher. When this happens, the real problems are not found. At first sight, the working plan seems to be constructive and offers a path to quick solutions because the participants' thoughts are framed in the model. These quick solutions mostly lead to first order changes (at the instrumental and organisational levels). An open dialogue can lead to more sustainable solutions on the level of



attitudes and beliefs (second order changes), but these changes require more time and are more expensive.

When finding and facing these real problems, the dolor of the complex emotions of pain, fear, anger, sadness or shame can come to the surface (Brown, 2012). Van der Wolf, Van Beukering, and Veldkamp (2014) argued that when people do not feel comfortable, they lose contact with their intuition. When they feel well, they are more creative and intuitive. The stress which teachers experience, prevents them to act intuitively during ‘bumpy’ moments (moments that can be considered as tricky or unexpected) (Van der Wolf et al., 2014). The PPO Rotterdam peripatetic teachers regarded providing a safe environment as the first step in their support, so that the teacher could restore the ability to follow his/her intuition. Seven peripatetic teachers indicated that the teacher’s dysfunctional behavior should not be seen as separate from the contextual aspects or actors. The teacher’s behavior is likely related to the disrupted relationships with students, colleagues, parents or staff.

“I (peripatetic teacher) think that problems with teachers should not only be addressed by focusing on teachers. In my cases, I saw that teachers were forced by contextual influences to act in a way that was not appropriate for them. One of the teachers was forced to use a method for social-emotional development that was far too abstract for the students. Students became unmotivated and started to yell in the classroom. It would have made such a big difference for this beginning teacher if she had been supported by her own colleagues earlier.”

This quote from one of the seven peripatetic teachers illustrates that they regarded the behaviors of teachers as being connected with the contextual influences. The peripatetic teachers realized that support could not be effective if no efforts had been made to understand the biographic perspective of the teacher and the context in which he/she functioned. This means that, so far as constructive support is concerned, there are no fixed remedies because every situation is different.

Four of the peripatetic teachers observed three groups of problems (by film) and described them (in papers). The first group involves problems between the teacher and the students – the relationship between the students and the teacher is unsafe or disrupted because of a lack of trust in the competences of the teacher or the students, or because of insufficient support. The second group involves problems between the teacher and the contextual actors (parents, administrators, colleagues) – the relationship between actors within the context is disrupted because of a lack of



trust and/or a lack of support on the level of their collaboration. The third problem group involves the new relationship between the regular teacher and the peripatetic teacher – a trusting and confident relationship between the teacher and the peripatetic teacher is conditional in order to start a co-teaching route, and leads to a better understanding of how peripatetic teachers can offer constructive support.

This means that constructive support to regular teachers should not only be focused and limited to the teacher, but that peripatetic teachers should also be aware of contextual issues and actors. Therefore, the peripatetic teachers used Bronfenbrenner's (1992) ecological system theory in their co-teaching training to create an inventory of actors and situations that influenced each other and constituted the regular teacher's environment. This helped the teacher and peripatetic teacher to get a helicopter view of the actors and situations that could or could not be influenced. The majority of the 18 peripatetic teachers realized that offering support as a co-teacher was far more complex in comparison to anything they had done before, because their support was no longer limited to the support of one child and his or her teacher.

"I must be more dynamic and flexible in co-teaching. Every situation is new and requires new actions I haven't thought about before. Any situation begins with listening, listening, listening. Standard solutions do not apply, because every situation is complex. I have to be more open minded too. It all starts with listening and trying to understand."

In order to offer constructive support in daily practice, an instrumental approach did not suffice. By using co-teaching as a means, it appeared to be possible not only to work at the level of an instrumental professionalization of teachers, but also at the level of normative professionalization. Bakker and Wassink (2015) argue that normative professionalization can be regarded as the dialogical professional development of the teacher, whereby the teacher becomes aware of existential aspects of his/her work. This means that he/ she recognizes the uniqueness of the appeal that is made on him/her by the other (e.g. a student, a fellow co-teacher or a parent). The peripatetic teachers stated that to be able to work at the normative level of professionalization, several qualities needed to be addressed, such as the abilities to be dynamic, creative, flexible, open minded and alert to changes. They also stated that in order to work at this level, other qualities were needed, such as possessing profound knowledge about learning and teaching, keeping a certain distance to maintain objectivity and having a 'helicopter view'. Their statements overlap the findings of Friend (2008) and of Kievit, Tak and Bosch (2002).

The majority of the peripatetic teachers experienced the use of this multitude of qualities as inspiring and motivating. Otto Scharmer (cited in Stevens & Bors, 2015) proposed three instruments or qualities for wellbeing: an open mind, an open heart and an open will. With an open mind, the possibilities and challenges deriving from different perspectives and power sources can be examined and used. An open heart offers the possibility to welcome feelings and experiences as participants, not as spectators. An open hearted attitude allows for having confidence in the environment without a place for cynicism or fear. Merlyn described this in her paper:

“This pilot has motivated me enormously to continue with co-teaching. Regular peripatetic projects did not fit within thoughts I had about inspirational and motivational work. I find it hard just to sit on my hands and merely watch as a spectator. The power of co-teaching is, in my opinion, to discover together with the teacher what works and what doesn’t.”

The pilot, which followed 18 peripatetic co-teachers, lasted half a year. At the end of this period, the co-teachers were asked to provide recommendations to the PPO Rotterdam staff. All of the peripatetic teachers recommended continuing the pilot. They advised the staff to make their support via co-teaching more known in the field.

5.8 Conclusions

In the previous paragraphs, we explained how PPO Rotterdam started a pilot in which 18 peripatetic teachers participated. Their aim was to provide better support to teachers in turbulent situations. The central question asked by these peripatetic teachers during the training was: How do I (peripatetic teacher) experience work as a co-teacher during the first half of the year, supporting regular teachers in turbulent situations, and what do I learn from it? In this paragraph, their most significant findings will be presented.

5.8.1 Two professional roles at the same time

The peripatetic teachers experienced that they had to fulfil two professional roles at the same time: being a co-teacher colleague in the classroom and simultaneously functioning as a supporting peripatetic teacher. Most of the peripatetic teachers experienced these two roles as challenging and inspiring because the work had become more dynamic and complex.

5.8.2 *Multiple qualities*

The peripatetic teachers argued that qualities such as being reflective, open minded, flexible and creative, played an important role when they wanted to be successful in their support to teachers. On the other hand, they stated that it was also necessary to possess deep knowledge about learning and teaching processes. They learned that they needed these qualities to reflect on their work (Fluijt, 2014; Schön, 1983) as a co-teacher in the classroom, and that at the same time, they needed to be able to reflect on the overall actions (Fluijt, 2014; Schön, 1983) of the co-teaching process.

5.8.3 *Co-Teaching: a means to second order change*

Eleven peripatetic teachers stated that co-teaching should not only be regarded as a means to change daily practices of teachers in the classrooms instrumentally, also called 'first order changes' (Fullan, 1999). Co-teaching can also, and in particular, be a means for creating 'second order changes' (Fullan, 1999) that deeply influence the way that teachers and peripatetic teachers think about their work and how they fulfil their roles. These 11 teachers stated that working as a co-teacher made it clear that the complexity of daily practice could not be reduced by giving advice in the form of working plans. Furthermore, they experienced that co-teaching could be a means to influence negative or problematizing mindsets of teachers in a positive way because the support was based on trust and took place in school over a longer period of time.

5.8.4 *Equality as human beings*

Co-teaching partners are supposed to be equally responsible for quality teaching and a good learning process. However, equality was a vulnerable point at the beginning of the co-teaching routine and this surprised most of the peripatetic teachers. In fact, there was no equality at all. The regular teachers expected and needed help in the classrooms immediately because relationships were disrupted. In the beginning, the peripatetic teachers noticed that they were regarded as experts. When the peripatetic teachers understood that it required courage on behalf of the teachers to face their problems, they became open hearted to the vulnerability of the teachers and they could start a relationship based on human equality, one in which people support one another respectfully. This made it possible for the teachers and peripatetic teachers to learn from one another. The teachers provided information about themselves and their contexts, which helped the peripatetic teachers to understand what the real problems were. The peripatetic teachers helped the teachers by providing space and self-confidence, by help of which new behaviors could be tried and exposed. This horizontal relationship is necessary to realize real innovative professional knowledge in practice (Montesano Montessori, Schuman, & De Lange, 2012).

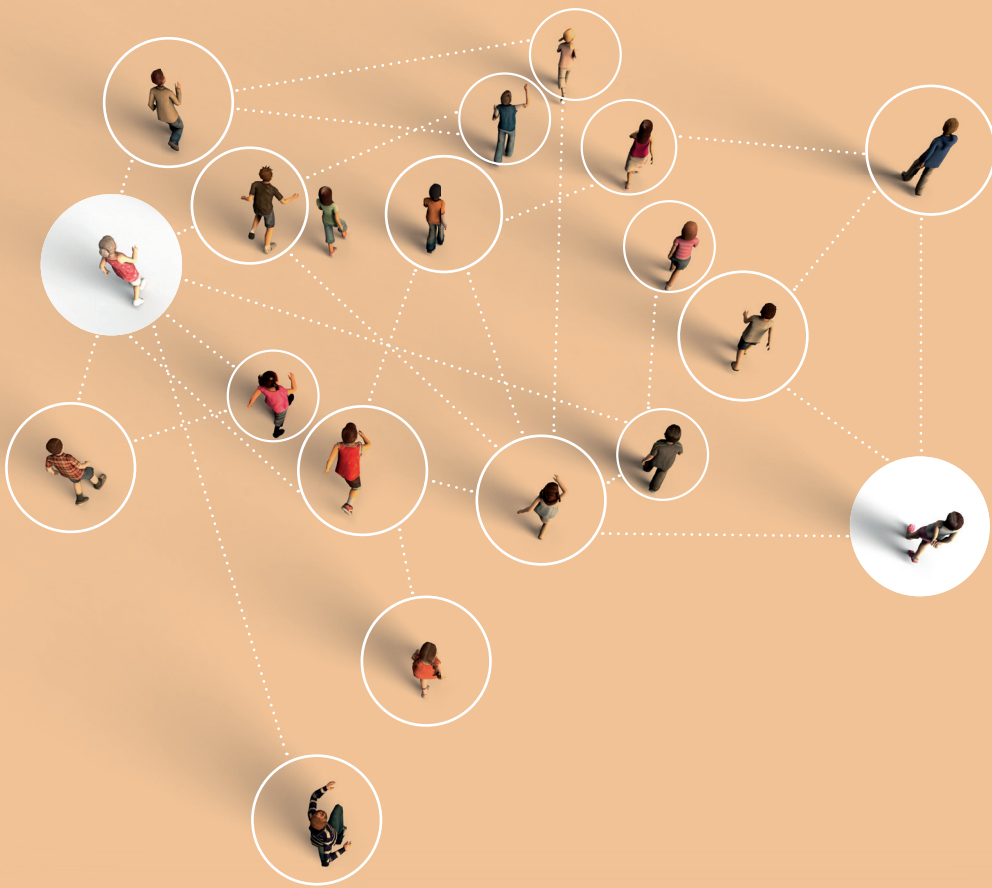
5.8.5 *How to Deal with Complexity*

In the pilot, several moments and situations can be distinguished in which choices were made to deal with complexity. These moments and situations seem to be related to the words 'active', 'courage' and 'energy'. It was an active and courageous decision of PPO Rotterdam to start a pilot because there was no certainty about the outcomes. The moment peripatetic teachers applied for the job of co-teacher, they showed courage, and as it turned out, they also showed their deep implicit knowledge. The 18 peripatetic teachers showed an active attitude when they accepted complex situations in classrooms as a challenge, as something to overcome by work. The new job provided energy from the moment the peripatetic teachers realized that their support became meaningful to teachers and students. In the beginning, some teachers acted in a repelling or dependent manner. It took courage and vulnerability for these teachers to accept and face their own complex situation. It also took courage to accept and trust the support of the peripatetic teacher, and to become an active and responsibly acting co-teacher. When the teachers realized that they could deal with a complex situation in their classroom, they felt more confident and energetic. On the basis of these moments we can conclude that in this pilot, dealing with complexity required energy on behalf of the regular teachers and the peripatetic teachers: energy to accept, to face and to become actively involved with complexity, but there was new energy at moments when alternative perspectives were revealed. When one is conscious of the fact that dealing with complexity may take energy at first, but that the effort will be rewarded with new perspectives, it can be argued that taking a fearless and proactive attitude towards complexity will be rewarded with new perspectives that bring energy. Taking the risk of working with co-teachers rewards the participants not only with a positive spiral of increasing significant and contextual knowledge, but also with useful practical knowledge. When complexity is respected and accepted as a fact by the teacher and peripatetic teacher, ways are opened in which *dolor complexitatis* and *amor complexitatis* are allowed to influence and to feed one another.

Hoofdstuk 6

Uitleidend kader: samenvatting en conclusies

6



Co-Teaching

Passend onderwijs

109

Hoofdstuk 6

Uitleidend Kader: samenvatting en conclusies

In dit laatste hoofdstuk brengen we de belangrijkste onderzoeksbevindingen samen en schetsen we de betekenis van deze resultaten voor wetenschappelijk onderzoek, het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk. Vooraleer we hierop ingaan, staan we opnieuw stil bij de beleidscontext waarbinnen dit onderzoek plaatsvond en brengen we de onderzoeksvragen in herinnering. We sluiten het hoofdstuk af met beperkingen en implicaties van het onderzoek, gevolgd door suggesties voor vervolgonderzoek.

6.1 Context van het onderzoek en onderzoeksvragen

De studies in de voorgaande hoofdstukken betreffen percepties van co-teachers ten aanzien van goed samenwerken en goed onderwijzen. De deelstudies die we in dit proefschrift hebben beschreven, zijn uitgevoerd in een periode waarin de invoering van nieuwe wetten, zoals de Wet op Passend Onderwijs (Nederland, 2014), het M-Decreet (Vlaanderen, 2015) en het Verenigde Naties Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (geratificeerd door de Belgische (2009) en Nederlandse (2016) overheid) hun beslag krijgen. De implementatie van deze wetgeving stelt het onderwijs voor diverse uitdagingen (zie Hoofdstuk 1).

Voorafgaand aan de invoering van deze nieuwe wetten waarschuwen Bekkers, Noordegraaf en Waslander (2011) dat de uitdaging om thuisnabij passend onderwijs te bieden vooral vanuit organisatorische en financiële perspectieven wordt benaderd, waarbij zij de inschatting maken dat er te weinig aandacht is voor de inhoudelijke uitvoering van de wet in de praktijk. Vijf jaar later blijkt dat deze opvatting door de Onderwijsraad (2016) in een advies aan de regering wordt gedeeld: de organisatie van de samenwerkingsverbanden en de verdeling van de financiën zijn grotendeels geregeld, maar de wijze waarop Passend Onderwijs vorm wordt gegeven is divers en diffuus. De Onderwijsraad (2017) roept daarom in haar advies 'Decentraal onderwijsbeleid bij de tijd' op om de rol van de gemeenten in het onderwijsdomein te actualiseren. Daarnaast geeft de Onderwijsraad (2017) de aanbeveling om als rijksoverheid een landelijk beraad te organiseren met als doel goede bestuurlijke verhoudingen te creëren tussen diverse ministeries, andere overheden en onderwijsinstellingen. Deze raad zou een duidelijke opdracht moeten meekrijgen en zich focussen op een aantal inhoudelijke thema's zoals de aansluiting tussen onderwijs en jeugdhulp en tussen onderwijs en arbeidsmarkt, het onderwijsaanbod, de onderwijshuisvesting, de onderwijskwaliteit en het bestuurlijk toezicht op openbaar onderwijs. Ook voormalig staatsecretaris Dekker (2017) erkent

de problemen rondom de uitvoering van de Wet Passend Onderwijs en kenschetst de situatie als ‘werk in uitvoering’.

Op belangrijke punten staat er dus nog heel wat te doen voordat de inhoudelijke uitvoering van de Wet op Passend Onderwijs aansluit bij de doelen die de wetgeving voor ogen heeft. Volgens DUO-Onderzoek (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2016) ervaren leraren een hoge werkdruk en dringen zij aan op ondersteuning bij het aanbieden van gedifferentieerd onderwijs om de Wet op Passend Onderwijs naar behoren uit te kunnen voeren. Meer dan 80% van de ondervraagde leraren in het primair en voortgezet onderwijs geeft aan behoefte te hebben aan extra ondersteuning in de klas (DUO, 2016). In Vlaanderen signaleert het Commissariaat Kinderrechten (2016) met betrekking tot het M-Decreet dat veel scholen hun best doen om het concept ‘redelijke aanpassingen’ een plaats te geven in de klas, maar dat er nog vele hindernissen zijn om te nemen (zie Hoofdstuk 1). Volgens het Departement Onderwijs en Vorming blijken binnenklasdifferentiatie en het bepalen van de grens tussen gemeenschappelijk en aangepast curriculum niet vanzelfsprekend voor leraren. Specifiek ten aanzien van gedrags- en sociaal-emotionele problemen blijken veel leraren zich niet genoeg opgewassen te voelen (Departement Onderwijs en Vorming, 2017). Een hypothese is dat leraren door co-teaching beter in staat zijn op bovenstaande knelpunten te reageren.

In dit onderzoek is daarom nagegaan of co-teaching een middel kan zijn om het ‘werk naar een goede uitvoering’ (zoals eerder benoemd door Dekker (2017)) van de regelgeving in de dagelijkse uitvoering op scholen en in klassen te ondersteunen. Hierbij zijn we uitgegaan van de volgende onderzoeksvragen:

- O1: *A. Wat verstaan beginnende, ervaren en begeleidende co-teachers onder goed lesgeven en goed samenwerken? Welke betekenissen spelen daarin een rol?*
- B. Welke professionaliseringsbehoeften komen naar voren uit de gezamenlijke betekenisverlening van beginnende, ervaren en begeleidende co-teachers?*
- C. Welke waarde kennen beginnende, ervaren en begeleidende co-teachers toe aan het gebruik van gestructureerde teamreflectie?*
- O2: *Welke condities bevorderen de inrichting van een meer inclusieve onderwijsomgeving door middel van co-teaching?*

6.2 Belangrijkste resultaten uit de deelstudies

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden, zijn er vier deelstudies uitgevoerd. Tabel 6.1 geeft een overzicht van de belangrijkste bevindingen uit elke deelstudie. De bevindingen worden in de

volgende paragrafen nog uitvoerig toegelicht wanneer we vier algemene conclusies uit het onderzoek uitwerken.

Tabel 1
Overzicht van de belangrijkste resultaten uit de deelstudies

Deelstudie 1	Literatuurreview naar definiëring en uitdagingen van co-teaching
	• Co-teaching wordt vooral beschouwd als een organisatorisch instructiemodel; • In eerdere definities is het belang van een gezamenlijke visie ten aanzien van goed lesgeven en goed samenwerken niet opgenomen; • Een nieuwe definiëring voor co-teaching wordt daarom voorgesteld: <i>‘Meerdere onderwijsprofessionals werken op gestructureerde wijze samen, gedurende een langere periode op basis van een gedeelde visie en dragen daarbij gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in hun groep.’</i>; • Wij beschouwen co-teaching niet zozeer als een organisatorisch instructiemodel, maar veeleer als een waardenbewust pedagogisch onderwijsmodel. Met een pedagogisch waardenbewust onderwijsmodel bedoelen we dat de vormgeving van co-teaching in organisatie- en instructievormen het resultaat is van een gezamenlijk besproken visie op het geven van goed onderwijs en goed samenwerken; • Voor diepgaande reflectie op het gebied van normen, waarden en overtuigingen volstaan de bestaande reflectie-instrumenten niet. Het ontwerpen van een nieuw instrument voor teamreflectie in een co-teaching team is wenselijk.
Deelstudie 2	Meervoudige longitudinale casestudy naar de ervaringen van vier startende co-teaching teams in het primair onderwijs in Nederland
	• Gedeelde waarden, normen en overtuigingen zijn voorwaardelijk om goed te kunnen samenwerken; • Goede samenwerking tussen co-teachers is voorwaardelijk om goed les te kunnen geven; • Plezier in het werk en het gevoel hebben dat het werk zinvol is, zijn belangrijke pijlers om nieuwe uitdagingen aan te gaan; • Een klein netwerk van intensief goed samenwerkende leraren in co-teaching teams kan als een effectieve strategie worden beschouwd om de Wet op Passend Onderwijs (2014) succesvol uit te voeren.
Deelstudie 3	Meervoudige casestudy naar de ervaringen van twaalf ervaren co-teaching teams in het primair en voortgezet onderwijs in Oostenrijk (Steiermark)
	• Co-teaching draagt bij aan het begrip en de acceptatie van hyperdiversiteit bij leerlingen omdat co-teachers zich opstellen als rolmodellen;

	• Goede samenwerking tussen co-teachers is voorwaardelijk om goed les te kunnen geven; • De twaalf geïdentificeerde thema's bevestigen dat co-teaching beschouwd kan worden als een waardenbewust pedagogisch onderwijsmodel; • Om goed te kunnen samenwerken en tevens te werken aan de eigen individuele ontwikkeling is vooral professionalisering van co-teachers nodig die kan worden ondergebracht bij de professionele onderwijsdomeinen socialisatie en subjectvorming, die zich richten op de ontwikkeling van leraren; • Om gezamenlijk goed te kunnen lesgeven is vooral professionalisering nodig die kan worden ondergebracht in het professionele onderwijsdomein kwalificatie, waarin leraren kennis, vaardigheden en attitudes verwerven ten aanzien van co-teaching.
Deelstudie 4	Casestudy waarin achttien ambulante begeleiders betekenis verlenen aan hun werk als ondersteunende co-teacher in Nederland
	• In complexe begeleidingssituaties is co-teaching een constructieve wijze van ondersteuning met mogelijkheid tot duurzame positieve verandering voor leerkrachten die lesgeven in complexe onderwijsomgevingen (second order changes); • Om positieve resultaten te bereiken voor leerkrachten in turbulente onderwijssituaties is het (kunnen) opbouwen van een vertrouwensband tussen leerkracht en begeleidende co-teacher op basis van wederzijds respect, voorwaardelijk om te kunnen co-teachen (positieve interdependentie).

De resultaten van de vier deelonderzoeken hebben we verwerkt tot conclusies die in vier paragrafen worden toegelicht.

1. *Co-teaching: van een technisch instructie- en samenwerkingsmodel naar een pedagogisch waardenbewust onderwijsmodel;*
2. *Co-teaching en de wisselwerking met de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming;*
3. *Co-teaching en bewegingen richting een normatieve professionaliteit;*
4. *Co-teaching volgens zes fasen in samenwerking.*

6.3 Co-teaching: van technisch instructie- en samenwerkingsmodel naar een waardenbewust pedagogisch onderwijsmodel

Uit de literatuurstudie naar de betekenis van co-teaching (zie Hoofdstuk 2, deelstudie 1) blijkt dat co-teaching internationaal wordt beschouwd als een effectief middel om tegemoet te komen aan

een toenemende diversiteit van leerlingen in klassen (Hang & Rabren 2009; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; Wilson & Michaels, 2006). Een vergelijking van de definities uit de onderzoeksliteratuur toont aan dat co-teaching overwegend als een technisch instructie- en organisatiemodel wordt beschouwd en als zodanig wordt gedefinieerd (Hoofdstuk 2). Het gaat hierbij om beschrijvingen waarin wordt verduidelijkt hoe co-teaching het best kan worden georganiseerd en over welke kwaliteiten co-teachers moeten beschikken. Een voorbeeld hiervan is de definitie van co-teaching door Murawski en Lochner (2011). Zij omschrijven co-teaching als de samenwerking tussen een leraar die werkt in het regulier onderwijs met een leraar die afkomstig is uit het speciaal onderwijs, waarbij zij samen lesgeven aan leerlingen met beperkingen en leerlingen met leerproblemen. In hun artikel benadrukken zij vooral de technische aspecten van het samen lesgeven, zoals het organiseren van overlegmomenten en het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van de lessen.

De studie naar de diverse definities van co-teaching levert nog een drietal opvallende constatering op die inzichtelijk maken dat co-teaching vooral wordt beschouwd als een technisch instructie- en organisatiemodel. De eerste constatering is dat leerlingen in definities van co-teaching worden beschreven als personen met of zonder beperkingen en dat deze indeling de basis vormt waarop het onderwijs wordt georganiseerd en instructie wordt verzorgd. Dit specifieke onderscheid tussen mensen met en zonder beperkingen doet tekort aan de Salamanca verklaring (1994) en het Verdrag inzake Personen met een Handicap (2017), waarin wordt verklaard dat ieder kind beschikt over unieke kwaliteiten, interesses, mogelijkheden en onderwijsbehoeften, en dat scholen in het reguliere onderwijs open gemeenschappen zouden moeten zijn, waarbinnen vooroordelen worden tegengegaan. We concluderen dat de meeste definities van co-teaching beter lijken aan te sluiten bij het medisch model dat elementen bevat van segregatie in plaats van het burgerschapsparadigma (Schuman, 2013). Het burgerschapsparadigma richt zich op het wegnemen van barrières die het leren en het participeren van alle leerlingen aan het onderwijs en - in bredere zin - de maatschappij in de weg staan (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009) en sluit daarom beter aan bij de doelstellingen in de Wet op Passend Onderwijs, het M-Decreet en het VN-Verdrag inzake Personen met een Handicap. Een voortvloeisel van het burgerschapsparadigma is inclusief onderwijs, dat als doel heeft om ondersteuning van leerlingen niet alleen te richten op hun ontwikkeling, maar ook op de participatie in de gemeenschap van de school en de wijk. Daarbij wordt vooral aangesloten bij de sterke kanten van de leerling en wordt deze als 'mederegisseur van zijn eigen leerproces' beschouwd (Schuman, 2013). Om te komen tot inclusief onderwijs door middel van co-teaching is het daarom

van belang dat co-teachers deze waarden gezamenlijk verkennen en afstemmen hoe deze zichtbaar worden in hun handelen met leerlingen, ouders en collega's.

Ten tweede gaan de meeste definities (met uitzondering van die van Friend, 2015) ervan uit dat co-teaching de samenwerking betreft van een reguliere leraar met een leraar uit het speciaal of buitengewoon onderwijs. Mogelijkheden voor andere zinvolle vormen van samenwerking vallen buiten beschouwing, zoals de samenwerking tussen twee gelijksoortig opgeleide leraren (zoals bij de startende co-teachers in deelstudie 2 (zie Hoofdstuk 3) of de samenwerking met specialisten of ondersteuners (zie deelstudie 4 in Hoofdstuk 5). Co-teachers die verschillend zijn opgeleid hebben de kans elkaar te versterken in verschillende vormen van expertise, maar naast dit voordeel kan een verschillende vooropleiding ook problemen opleveren als de verwachtingen en de eigen rol over de samenwerking en de visie op goed lesgeven niet zijn geëxpliciteerd. Co-teachers kunnen hieromtrent een andere visie hebben (bijvoorbeeld: 'Ik ben toch de specialist op het gebied van gedragsproblemen?'). In een pedagogisch waardenbewust onderwijsmodel vormt een gezamenlijke verkenning en explicitering van normen, waarden en overtuigingen de basis van waaruit kan worden samengewerkt en les gegeven.

De derde constatering is dat definities voorbij gaan aan het essentiële belang van het ontwikkelen van een gezamenlijke visie op samenwerken en lesgeven. Co-teachers geven les in diverse en vaak complexe leeromgevingen, waarin het een uitdaging is om zich staande te houden en hoge eisen worden gesteld aan de uitvoering van het werk. Hiervoor is het nodig dat co-teachers over een hoge mate van compatibiliteit beschikken, waardoor ze zich door elkaar gesteund voelen in het werk. Daarom is het belangrijk dat co-teachers een gezamenlijke visie ontwikkelen over wat zij verstaan onder goed onderwijs geven aan een diverse en complexe groep, hoe hun samenwerking daartoe kan bijdragen en wat zij als hun verantwoordelijkheden daarbinnen beschouwen (Petrick, 2014; Puchag & Winn, 2011).

Op basis van bovenstaande bevindingen, formuleerden we een eigen definitie van co-teaching, waarbij we het samenwerken vanuit een gedeelde visie op goed onderwijs voor alle leerlingen centraal stellen:

'Meerdere onderwijsprofessionals werken op gestructureerde wijze samen, gedurende een langere periode, op basis van een gedeelde visie, en nemen daarbij gezamenlijk de verantwoording voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in de groep.'

Deze definitie vormde het vertrekpunt voor de empirische studies.

Dat co-teaching kan worden beschouwd als een waardenbewust pedagogisch onderwijsmodel, blijkt ook uit de resultaten van de deelstudies (Hoofdstukken 3, 4 en 5). Uit de ervaringen van zowel startende als ervaren co-teachers, en ambulante begeleiders die werken als co-teacher, blijkt dat het verhelderend werkt om gezamenlijke waarden, normen en overtuigingen te bespreken met behulp van een ondersteunend reflectieinstrument.

De resultaten van deze bespreking leiden tot een gezamenlijke visie op lesgeven en samenwerken waaruit concrete doelen kunnen worden geformuleerd. Hierdoor wordt co-teaching door zowel startende als ervaren co-teachers als een manier van lesgeven beschouwd die zijn kracht ontleent aan een gedeelde professionele opdracht. Een goede voorbereiding, uitvoering en nabespreking van de lessen vormen geen doelen op zich, maar dienen dan als voertuig voor achterliggende opvattingen over goed samenwerken en goed lesgeven. Voor het samenwerken betekent het dat er op vaste momenten wordt gereflecteerd. Hierdoor is het lesgeven en samenwerken niet afhankelijk van toevalligheden, maar ingebed in een reflectiestructuur die ervoor zorgt dat het co-teaching team zich cyclisch blijft ontwikkelen. De systematische aandacht voor reflectie wordt door co-teachers in deelstudies twee en drie als betekenisvol ervaren. De deelstudies drie, vier en vijf laten zien dat het inzetten van een reflectie-instrument leidt tot een gezamenlijke waardenverheldering en -bewustwording. Dit komt maar ten dele overeen met de bevindingen van McDuffie, Scruggs en Mastropieri (2007) en Petrick (2014, 2015). Zij constateren dat de kracht van co-teaching ontstaat als het niveau van samenwerking hoog is, maar besteden geen aandacht aan de wijze waarop een gezamenlijke reflectie kan bijdragen aan de normatieve bewustwording ten aanzien van hun beroepstaak. Bewustwording en verheldering van gedeelde waarden kan leiden tot waardenontwikkeling binnen een team (Van der Ven, 1985). 'Waarde' wordt hierbij opgevat als datgene wat nastrevenswaardig wordt gevonden en richtinggevend voor het handelen (Veugelers e.a., 2002). Als co-teachers gezamenlijk woorden geven aan waarden in hun praktijk werken ze aan een gemeenschappelijke onderwijspedagogische taal. Deze bevindingen vertonen overlap met het onderzoek van Willemse, Lunenberg, Beishuizen en Korthagen (2007) naar waardenvol opleiden op pabo's. Zij constateren dat dat een gemeenschappelijke onderwijspedagogische taal bij opleiders en studenten op pabo's veelal ontbreekt, terwijl onderwijspedagogische taal ervoor zorgt dat discussie over en reflectie op waarden niet blijft steken op een algemeen en abstract niveau. Ook deze onderzoekers bevelen aan om te werken met instrumenten zoals 'het muurtje' (aan de hand van vier bouwstenen rangschikken studenten en opleiders hun waarden) en het PAS (Pedagogisch Analyseschema: het ordenen van bouwstenen die zich richten op de eigen identiteit en het voorbereiden op de taak als toekomstige leraar).

6.4 Co-teaching en de wisselwerking met de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming

In dit proefschrift beschouwen we co-teaching als een pedagogisch waardenbewust onderwijsmodel. In deze paragraaf bespreken we hoe een pedagogisch waardenbewust onderwijsmodel binnen de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming gesitueerd kan worden, door in te gaan op de voorwaarden voor goede samenwerking en goed lesgeven.

De termen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming worden in de deelstudies twee, drie en vier besproken als drie overlappende domeinen waarin het onderwijs functioneert en waarin onderwijsdoelen kunnen worden geformuleerd (Biesta, 2010, 2011, 2014). Het onderwijsdomein *kwalificatie* heeft betrekking op de rol die het onderwijs speelt in het verwerven van kennis, vaardigheden, waarden en houdingen. Het onderwijsdomein *socialisatie* verwijst naar het proces waarin kinderen en jongeren middels het onderwijs deel worden van tradities en praktijken, van manieren van doen en manieren van zijn. In het onderwijsdomein *subjectvorming* gaat het om het belang van de subjectiviteit of subjectheid van degenen die onderwezen worden. Het gaat hierbij over emancipatie en vrijheid en over de verantwoordelijkheid die daarmee gepaard gaat (Biesta, 2014). In gesprekken met co-teachers over goed samenwerken en goed onderwijs - en bij uitbreiding over hun professionaliseren als co-teacher - werden parallellen met deze onderwijsdomeinen duidelijk.

6.4.1 Goed samenwerken

De kern van co-teaching betreft het goed samenwerken tussen leraren. In diverse deelstudies komen dan ook de voorwaarden voor de realisatie van goede samenwerking aan bod. Hieruit blijken parallellen met de onderwijsdomeinen socialisatie en subjectvorming die zich richten op de professionele ontwikkeling van leraren binnen deze domeinen. Hoewel de termen voor de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming doorgaans worden gebruikt om de ontwikkeling van leerlingen te duiden, betreft het in de deelstudies niet de ontwikkeling van leerlingen, maar die van co-teachers.

Omdat co-teaching inherent verwijst naar een specifieke vorm van samenwerking tussen actoren (zie de hoger geformuleerde definitie: onderwijsprofessionals werken op gestructureerde wijze

samen op basis van een gedeelde visie, gedurende langere tijd en zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor alle leerlingen in de groep), kwamen de beleving van deze manier van samenwerken en de voorwaarden om te komen tot een goede samenwerking in de diverse deelstudies aan bod. In deelstudie 3 (Hoofdstuk 4) wijzen ervaren co-teachers op het belang van (a) het hebben van dezelfde waarden, (b) elkaar vertrouwen, (c) het hebben van respect voor elkaar, (d) het open kunnen communiceren, (e) het elkaar begrijpen, (f) een *'team player'* zijn en (g) het open en eerlijk durven te reflecteren op sterkten en zwakten van elkaar als persoon, op de manier van werken en op verschillen in waarden en normen. Tevens noemen zij (h) 'het elkaar willen helpen', en (i) het werken vanuit 'roeping en dankbaarheid (omdat het werk liefde en vreugde geeft)', als belangrijke voorwaarden voor een goede samenwerking.

Dit komt overeen met de ervaringen van de startende co-teaching teams (zie deelstudie 2 in hoofdstuk 3). Bovendien verklaren startende co-teaching teams dat co-teaching veel oplevert als het gaat om zingeving, plezier, professionele ontwikkeling en eigenaarschap in het werk. Startende co-teachers voelen zich gesteund door de co-teaching partner(-s) als het werk moeilijk is, maar geven tegelijkertijd aan dat ze nog meer gebruik kunnen maken van elkaars kwaliteiten en talenten. Startende co-teaching teams benadrukken het belang van een meerjarige samenwerking om optimaal te kunnen profiteren van opgedane *'know-how'* en opgebouwd vertrouwen. Onzekerheid over het continueren van co-teaching vanwege financiële onzekerheid levert stress op. Opmerkelijk is dat de intrinsieke motivatie om verder te gaan met co-teaching van de startende co-teachers ook na drie jaar onverminderd hoog blijkt te zijn.

In hoofdstuk vier benadrukken twee ervaren en goed functionerende co-teaching teams het belang om zelf als persoon 'rijp' te zijn om goed te kunnen samenwerken. Hiermee bedoelen de co-teachers dat je als leraar over genoeg (levens-)ervaring en (zelf-)kennis moet beschikken om als partner iets te kunnen bieden in de samenwerking en het lesgeven. Een jong startend en tevens goed functionerend co-teaching team, dus zonder een lange werkervaring, vindt echter dat deze ervaring geen voorwaarde is, maar beschouwt een open en lerende houding ten aanzien van het eigen functioneren als voorwaardelijk. Op basis van bovenstaande blijkt dat co-teachers er baat bij hebben als ze zich kunnen ontwikkelen binnen de professionele onderwijsdomeinen socialisatie en subjectvorming.

Deelstudie vier waarin ambulante begeleiders als begeleidende co-teachers werken (zie hoofdstuk 5), toont aan dat zij meer plezier in het werk ervaren, omdat ze resultaten zien in de ontwikkeling

van de leraren die zij begeleiden. Daarnaast begrijpen ambulante begeleiders door hun meer intensieve en langdurige begeleiding op de werkvloer beter welke problemen leraren ervaren. Ambulante begeleiders erkennen dat ze als co-teachers sensitieve kwaliteiten nodig hebben om hun communicatie op het juiste moment af te kunnen stemmen en om zich kwetsbaar op te durven te stellen. Op deze momenten geven de ambulante begeleiders aan dat ze ondanks hun expertise niet op alle problemen een antwoord hebben en zelf soms ook zoekend zijn. De ambulante begeleiders benadrukken dat het in hen gestelde vertrouwen van de leraar voorwaardelijk is om progressie te kunnen boeken. Ambulante begeleiders die werken als begeleidende co-teachers vinden dat ze in staat moeten zijn om verschillende rollen op zich te kunnen nemen in het co-teachen: als collega, als lerende collega, als kennisbaak, als coach, en als intermediair naar collega's en directie. Hun ervaring als co-teacher levert een bewustwording op ten aanzien van zowel eigen professionele tekorten als professionele groei, waarin zij voortdurend hun eigen professionele en mentale modellen bijstellen (professionele subjectvorming). Uit deelstudie vier komt naar voren dat het verlaten van de adviserende rol en het zich kwetsbaar en onderzoekend opstellen bij het merendeel van de ambulante begeleiders tot een positief *'breaking point'* leidt in de begeleiding. De ambulante begeleider in de casestudy in deelstudie vier blijkt in staat om het perspectief van de ander positief te waarderen zonder zich bedreigd te voelen in haar rol als expert. Hiermee laat de ambulante begeleider zien dat ze zich niet identificeert met haar instrumentele kennis, maar zich verbindt aan hogere waarden die te maken hebben met het accepteren van de zienswijzen van de ander en daarmee ook het accepteren van verschillende denkwijzen en opvattingen over het lesgeven van die ander. Dit betekent dat een ondersteunende co-teacher die zich bewust is van eigen opvattingen en mentale modellen en daarnaast de ander kan waarderen in zijn/haar (andere) opvattingen, hierdoor eigenaarschap voor ontwikkeling bij de ander in gang kan zetten. Om deze kennis bewust in te zetten is het nodig dat een ondersteunende co-teacher een goed beeld heeft van eigen opvattingen en persoonlijke mentale modellen. Dit is kennis op het gebied van professionele subjectvorming.

Concluderend stellen we dat uit de deelstudies twee, drie en vier (gerapporteerd in respectievelijk de Hoofdstukken 3, 4 en 5) blijkt dat om goed te kunnen samenwerken co-teachers kennis nodig hebben die hoofdzakelijk valt binnen de professionele onderwijsdomeinen socialisatie en subjectvorming.

6.4.2 *Goed lesgeven*

Goede samenwerking beschouwen we als voorwaardelijk om goed samen te kunnen lesgeven. In deze paragraaf gaan we dieper in op de voorwaarden voor goed lesgeven en leggen we opnieuw een verband met de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming.

Wanneer de co-teachers reflecteren over voorwaarden om goed te kunnen lesgeven noemen ze punten die we kunnen onderbrengen in het professionele onderwijsdomein kwalificatie, dat zich richt op de ontwikkeling van specifieke kennis, vaardigheden en attitudes. Zo verwijzen co-teachers naar (1) kennis van het gedifferentieerd lesgeven in heterogene groepen, waaronder het implementeren van werkstructuren en –technieken, zoals de opbouw van zelfstandig werken naar het zelfverantwoordelijk leren en het kunnen hanteren van verschillende vormen van samenwerking. Tevens worden (2) het ontwikkelen van een gezamenlijke houding en kennis ten aanzien van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, (3) het doelgericht kunnen toepassen van verschillende co-teaching-organisatiemodellen, (4) het kunnen aanleren van leertechnieken, (5) het samenwerkend leren kunnen bevorderen, (6) het vakoverstijgend kunnen werken, (7) het organiseren van voldoende voorbereidingstijd, en (8) het trekken van duidelijke grenzen naar leerlingen toe en het kunnen hanteren van dezelfde regels, als belangrijke voorwaarden genoemd. Daarbij wordt belang gehecht aan het elkaar zonder veel woorden of non-verbaal kunnen begrijpen (deelstudie 1 en 3 Hoofdstukken 2 en 4). Verder kennen zowel startende als ervaren co-teachers (zie deelstudies 2 en 3, Hoofdstukken 3 en 4) grote waarde toe aan het bevorderen van intrinsiek leren bij leerlingen door beter aan te sluiten op ontwikkelingsmogelijkheden van individuele leerlingen. Hierdoor blijft ook het samen onderzoeken en ontwikkelen van manieren en materialen om gedifferentieerd te kunnen lesgeven van belang. Verschillende co-teaching teams in de deelstudies twee en drie verklaren dat de aanwezigheid van leerlingen met (complexe) specifieke onderwijsbehoeften in hun klas ertoe leidt dat het sociale verkeer tussen leerlingen zorgzamer wordt (Hoofdstukken 3 en 4). Leerlingen stellen zich als vanzelfsprekend behulpzaam naar elkaar toe op. Dit effect wordt versterkt als co-teachers zich bewust opstellen als rolmodel (Hoofdstuk 3).

In deelstudie vier (zie Hoofdstuk 5) stellen ambulante begeleiders die als co-teacher werken dat ze een bredere waaier aan kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten, zoals empathisch zijn en vertrouwen uitstralen, nodig hebben om als co-teacher te kunnen werken. Het zwaartepunt van de eerdere werkzaamheden lag immers op advisering, informatieoverdracht, begeleiding van leerlingen buiten de klas, het voeren van gesprekken met de leerkracht en ouders over leerlingen en het opstellen van individuele handelingsplannen met ontwikkelingsperspectieven. Als co-teachers

ontwikkelen ambulante begeleiders andere competenties, zoals: (a) het zich kunnen richten op de unieke behoeften van de leraar, (b) het kunnen loslaten van algemene richtlijnen in begeleiding van leerlingen, (c) het kunnen aangaan van een gelijkwaardige werkrelatie en (d) het ontwikkelen van een meta-perspectief op de problemen van de leerling(-en) en de leraar. Hierdoor wordt er een beroep gedaan op andere kennis dan de generieke kennis die ze voorheen inzetten. Bijvoorbeeld als de ambulante begeleiders werken aan het herstellen van verstoorde (werk-)relaties (tussen de leraar en zijn leerlingen of diens ouders of tussen de leraar en collega's en/of het management) of het herstellen van het vertrouwen in het eigen kunnen van de leraar.

De ervaren co-teaching teams uit deelstaat Steiermark (Oostenrijk) (deelstudie 3, Hoofdstuk 4) benadrukken het belang van structurele aandacht voor subjectvorming van de leerlingen, zowel in de reguliere lessen als in de lessen die zich specifiek richten op de sociaal- emotionele ontwikkeling van leerlingen. Deze specifieke aandacht draagt volgens co-teachers bij aan empathie, meningsvorming en autonomie van individuele leerlingen en draagt tegelijkertijd bij aan een positief groepsklimaat. Om onderwijs op maat aan te kunnen bieden is het voorwaardelijk om de leerlingen goed te kennen, individuele gesprekken met hen te voeren en hun gezamenlijke en individuele vorderingen structureel goed bij te houden in frequent gevoerde gezamenlijke nabesprekingen. Op basis hiervan formuleren co-teaching teams steeds actuele individuele en groepsdoelen die snel bijgesteld kunnen worden als resultaten achter- of uitblijven. Hierdoor voorkomen zij de angst van leerlingen om niet te voldoen aan de prestatie-eisen en stimuleren zij tegelijkertijd het aangaan van op maat geformuleerde, haalbare uitdagingen. Dit zorgt voor leerplezier en zelfvertrouwen bij leerlingen, stimuleert de intrinsieke motivatie om te willen leren en vermindert stress-gerelateerde gedragsproblemen omdat leerlingen soms letterlijk aangeven dat ze op hun school 'niet hoeven te vechten' (deelstudies 2 en 3 in Hoofdstukken 3 en 4). Deze positieve effecten worden volgens vier co-teaching teams in meerleerjarenklassen (deelstudie 3, Hoofdstuk 4) versterkt als zij de leerlingen gedurende meerdere jaren kunnen onderwijzen. In een meerleerjarenklas wordt het onderwijs doorgaans gepersonaliseerd aangeboden en verloopt de instroom in de groep geleidelijk, waardoor nieuwe leerlingen kunnen worden opgenomen in een bestaande werk- en omgangscultuur. Hierdoor gaat minder energie verloren aan fases van groepsdynamica (*norming* en *storming*) waarin duidelijkheid moet komen over bijvoorbeeld wie welke rol vervult, welke regels de norm vormen en wie er de leiding neemt. Co-teaching teams onderstrepen het belang om op schoolniveau een visie te ontwikkelen ten aanzien van het lesgeven aan een hyperdiverse groep leerlingen via co-teaching. Zij benoemen de bepalende rol van de schooldirecteur in het ontwikkelen van een gezamenlijke schoolbreed gedragen visie (deelstudies 1 en 3 in Hoofdstukken 2 en 4). Het samen komen tot een

visie zorgt voor onderling begrip als er binnen een school verschillen zijn in de wijze waarop er les wordt gegeven door individuele leraren in reguliere klassen en co-teachers in hyperdiverse klassen.

6.5 Co-teaching en bewegingen richting een normatieve professionaliteit

In deze paragraaf bespreken we de betekenis van het pedagogisch waardenbewust onderwijsmodel co-teaching in relatie tot de normatieve professionalisering van leraren. Eerst schetsen we kort wat we onder normatieve professionalisering verstaan. Vervolgens maken we duidelijk hoe co-teaching kan bijdragen aan deze ‘nieuwe’ kijk op professionaliteit, waarin een specifieke invulling wordt gegeven aan de identiteit van de leraar als co-teacher. In deze identiteit is de leraar niet alleen verantwoordelijk om het beste onderwijs te geven, maar is er sprake van een gezamenlijke verantwoordelijkheid met de co-teachingpartner(-s) om het beste onderwijs te geven aan elk kind. Uit recente literatuur komen zes bewegingen naar voren, waaraan we een zevende beweging toevoegen.

Bakker en Wassink (2015) schetsen in het manifest Normatieve Professionalisering zes bewegingen om te komen tot een nieuwe invulling van professionaliteit. Deze bewegingen liggen ten grondslag aan de uitwerking van opvattingen over co-teaching in de literatuur (zie Tabel 2 in deelstudie 1) en aan de opvattingen van de co-teachers ten aanzien van goed samenwerken en goed lesgeven. De bewegingen die we hier bespreken zijn: (1) van ‘dolor complexitatis’ naar ‘amor complexitatis’, (2) van verantwoording naar verantwoordelijkheid, (3) van smalle visie naar brede gelaagde (of meerdimensionale) visie op kwaliteit, (4) van rendement naar waarde en van resultaat naar vorming, (5) de school als waardengemeenschap en (6) van begrijpen van de praktijk naar normatieve opvattingen.

Normatieve professionalisering wordt door Bakker en Wassink (2015) geduid als de dialogische ontwikkeling van de beroepsdimensie, waarin de leraar zich bewust is van de existentiële aspecten van zijn werk. Dat wil zeggen dat hij de uniciteit herkent van het appèl dat op hem gedaan wordt door de ander (de leerling). “Hij probeert, met erkenning van de eigenheid van zichzelf en van de ander voor wie hij verantwoordelijk is tot goed handelen te komen” (Bakker & Wassink, 2015, p. 30). Echter, de co-teacher is – samen met de andere co-teacher – niet alleen verantwoordelijk voor de leerlingen, maar daarnaast ook medeverantwoordelijk voor het werk van de andere co-teacher. Om de diepgaande en specifieke ervaringen ten aanzien van existentiële aspecten in het werk van co-teachers te achterhalen zijn twee instrumenten ontwikkeld. Deze instrumenten hebben als doel om

de dialoog tussen co-teachers te ondersteunen. Hierbij is het van belang dat de uitwisseling zich niet uitsluitend richt op het vinden van de beste oplossingen, maar op het samen ontwikkelen van nieuwe betekenissen (Bakker, Wassink, 2015). Biesta (2011) wijst in dit verband op het ontwikkelen van onderwijspedagogische taal die nodig is om het verschil tussen verbetering en verandering te kunnen duiden en daar een kritisch oordeel over te vellen. In het kader van dit onderzoek gaat het erom om een taal te ontwikkelen die verheldert wat co-teachers onder goed onderwijs en goed onderwijzen verstaan. Essentieel in het ontwikkelen van onderwijspedagogische taal is de aandacht voor zowel de doelen als de processen die co-teachers samen doorlopen. Op basis van de review (zie deelstudie 1 in Hoofdstuk 2) concluderen we dat instrumenten voor diepgaande reflectie in co-teaching teams in de internationale onderzoeksliteratuur schaars zijn. De twee in de literatuur beschreven instrumenten blijken geen van beide tot antwoorden te leiden op de ‘hoe’ en de ‘waarom vraag’ van het handelen. Ons basierend op het persoonlijk interpretatiekader van Kelchtermans (1994, 2007, 2009, 2014, 2015) hebben we daarom het *Team-Ankerportret* ontworpen, waarmee de co-teaching teams in de deelstudies twee en drie zijn bevraagd. Daarnaast is op basis van de data uit de literatuurstudie (zie deelstudie 1) de lijst van *Uitdagingen voor Co-Teachers* ontworpen (zie deelstudie 2). Deze lijst biedt een overzicht van de 61 meest genoemde uitdagingen waar co-teachers zich voor gesteld kunnen zien als ze willen samenwerken en samen lesgeven. In de uitwerking van de data met deze instrumenten vinden we een samenhang met de zes bewegingen die Bakker en Wassink (2015) schetsen, waarbij we vooral ingaan op de eerste twee bewegingen. Op basis van onze bevindingen voegen we tot slot nog een zevende beweging toe.

6.5.1 Van ‘dolor complexitatis’ naar ‘amor complexitatis’

Deze beweging doelt op de pijn die wordt ervaren als leraren zich realiseren dat ze complexe situaties niet kunnen controleren en zich gewaar worden dat bestaande systemen niet toereikend zijn. Het is het pijnlijke besef dat professionals in het algemeen geneigd zijn voorkomende problemen die als lastig worden ervaren zo snel mogelijk op te lossen en daarbij vermijden om op zoek te gaan naar dieper gelegen betekenissen (Kahneman, 2012; Kunneman, 2013, 2017). Zowel startende co-teachers (deelstudie 2, Hoofdstuk 3) als ervaren co-teachers (deelstudie 3, Hoofdstuk 4) geven aan dat naarmate ze langer als co-teacher samenwerken, ze zich meer uitgedaagd en bekwaam voelen om leerlingen met een toenemende complexiteit in onderwijsbehoeften te begeleiden. Co-teaching teams stellen dat het omarmen van de complexiteit mogelijk is als er in het co-teaching team sprake is van gelijkwaardigheid, respect, vertrouwen, empathie, kwetsbaarheid, veerkracht en moed. Co-teaching teams voelen zich hierdoor gesterkt om te experimenteren met andere manieren van lesgeven of om leerlingen te begeleiden met onderwijsbehoeften waarmee ze eerder onbekend waren (zie deelstudie 4 in Hoofdstuk 5). Ambulante begeleiders die als

begeleidende co-teachers met leraren in de klas werken, signaleerden dat het mogelijk is om in moeilijke onderwijssituaties tot verandering te komen als zowel de ambulante begeleider als de leraar zich kwetsbaar durven opstellen en elkaar vertrouwen. Het opbouwen van een relatie waarin beiden zich gelijkwaardig kunnen voelen, ondanks verschillen in expertise, blijkt voordelig voor het kunnen accepteren of uitproberen van een andere handelingswijze (deelstudie 4 in Hoofdstuk 5).

Samenvattend stellen we dat co-teachers de beweging die Bakker en Wassink (2015) voorstellen als van *dolor complexitatis* naar *amor complexitatis* herkennen als een belangrijke beweging voor ontwikkeling.

6.5.2. Van verantwoording afleggen naar verantwoordelijkheid nemen

Deze beweging verwijst niet alleen naar de verantwoordelijkheid van leraren voor de resultaten van leerlingen, maar ook naar de verantwoordelijkheid van leraren om zich een mening te vormen over het doel van onderwijs en daaruit voortvloeiend, wat kan worden verstaan onder goed onderwijs (Bakker & Wassink, 2015). Zowel startende co-teachers (deelstudie 2, Hoofdstuk 3) als ervaren co-teachers (deelstudie 3, Hoofdstuk 4) verklaren gezamenlijk de verantwoordelijkheid te nemen voor de leerlingen in hun klas voor zowel het leren, het sociale leren als de individuele persoonsvorming (conform Biesta, 2011).

Naarmate de samenwerking langer duurt zijn co-teachers in de gelegenheid zich als team meer autonoom te ontwikkelen en daar in toenemende mate zelfvertrouwen in eigen kunnen aan te ontleen. Hierdoor voelt het co-teaching team zich beter in staat om verantwoordelijkheid te nemen voor de begeleiding van een steeds meer diverse groep leerlingen met uiteenlopende specifieke onderwijsbehoeften. Het co-teaching team is steeds beter in staat om gerichte professionele ondersteuningsbehoeften te formuleren die zij wenselijk achten om hun expertise uit te breiden. In hoofdstuk vijf beschrijven we dat dit gevoel van eigenaarschap en autonomie veelal ontbreekt bij de leerkrachten waarmee de begeleidende co-teachers (ambulante begeleiders) gaan werken. Het eerste doel van de begeleidende co-teacher is dan om de leraar middels co-teaching weer in zijn kracht te krijgen en gevoelens van *self-efficacy* en *locus of control* te herstellen en te verstevigen (Atkinson & Claxton, 2000). Evenals voor de eerste beweging geldt dat het leren nemen van verantwoordelijkheid een proces is dat kan ontstaan als er in het co-teaching team vaardigheden zijn ontwikkeld op het gebied van communicatie en reflectie, en de waarden gelijkwaardigheid, respect, vertrouwen, empathie, kwetsbaarheid, veerkracht en moed worden ervaren en geëxpliciteerd.

Deze waarden, die zijn afgeleid van het persoonlijk interpretatiekader van Kelchtermans (2012), kunnen nu op een verdiepende wijze worden beschouwd. Met andere woorden: het gaat niet alleen om het individuele persoonlijke interpretatiekader en de individuele persoonlijke verantwoording ten aanzien van de leerlingen, maar impliceert een gedeeld interpretatiekader met daarin tevens de erkenning van verantwoording naar elkaar toe als co-teachers in een co-teaching team. Parallellen zijn te herkennen met de theorie rondom interdependentie, waarin Petrick (2014, 2015) respect, open communicatie, gelijkwaardigheid en compatibiliteit (het op elkaar kunnen vertrouwen) noemt als pijlers die leiden tot positieve interdependentie. Samenvattend kan worden gesteld dat uit deelstudie 4 (Hoofdstuk 5) naar voren komt dat co-teachers vanuit een gezamenlijk vertrouwen in eigen kunnen verantwoordelijkheid nemen en ruimte nemen om eigen initiatieven te ontplooiën. Co-teaching teams ontleen die kracht in grote mate aan een positieve interdependentie.

6.5.3 Van smalle visie naar brede gelaagde visie op kwaliteit

De kwaliteiten van goede co-teachers laten zich niet vangen in competentielijsten die zich als afvinklijsten laten invullen en verhinderen dat onderliggende (normatieve) dilemma's aan bod komen. Hiervoor zijn reflectie-instrumenten nodig die ruimte bieden om het diepere zelf te exploreren zonder dat deze instrumenten te snel oplossingsgericht en te instrumenteel worden ingezet. Een dergelijk reflectie-instrument heeft tot doel om de ontwikkeling van de professionele onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming (Biesta, 2011) te stimuleren.

Het reflectie-instrument *Team-Ankerportret* heeft volgens de co-teaching teams meerwaarde omdat er bewust ruimte wordt gecreëerd om met elkaar in gesprek te gaan over onderliggende normen, waarden en opvattingen (deelstudie 2 en 3 in Hoofdstukken 3 en 4). Het voeren van zulke gesprekken bleek nieuw voor co-teachers, waarbij co-teaching teams aangaven dat het werken met een reflectieinstrument het eigenaarschap voor ontwikkeling binnen het co-teaching team bevordert.

Het instrument *Uitdagingen voor co-teachers* is uitdrukkelijk niet ontworpen als een controlerende competentielijst waarin competenties kunnen worden afgevinkt, maar als ondersteuning voor co-teachers bij gesprekken over aanwezige en nog te ontwikkelen competenties.

Samenvattend kan worden gesteld dat co-teachers door hun actieve deelname aan dialogisch gevoerde gesprekken komen tot een bredere gelaagde visie op kwaliteit in het onderwijs. Door de gesprekken ontstaat er bij co-teaching teams eigenaarschap over een gedeelde visie op kwaliteit betreffend hun samenwerking en het samen lesgeven. Als gevolg van deze gedeelde visie nemen de

co-teaching teams samen de verantwoordelijkheid voor hun handelen in de praktijk. De ontworpen reflectie-instrumenten, zowel het *Team-Ankerportret* als de lijst *Uitdagingen voor co-teachers*, blijken daarbij ondersteunend, inspirerend en constructief van aard.

6.5.4 *Van rendement naar waarde; van resultaat naar vorming*

Kwaliteit in het onderwijs lijkt vooral tot uiting te komen via het rendement dat scholen leveren op het gebied van doorstroming van leerlingen naar hogere leerjaren of vervolgonderwijs. Leerlingen en studenten worden hierdoor meer als objecten dan als subjecten in een systeem beschouwd. Bakker en Wassink (2015) pleiten ervoor om naast doorstroming, waarin resultaten van leerlingen centraal staan ook aandacht te hebben voor de vorming van leerlingen, dus *Bildung* naast *Ausbildung*. Dit betekent dat leerinhouden zodanig worden georganiseerd en gedifferentieerd zodat zij zin- en betekenisvol zijn voor leerlingen (Van Oort, 2017). Van Oort spreekt in dit verband over *Medium* differentiëren, omdat het niet alleen gaat om differentiatie op het gebied van leerstof (kwalificatie), waarbij de leraar de controle houdt (*Small* differentiëren). Bij *Medium* differentiëren vindt er differentiatie plaats binnen de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming en wordt middels het werken aan een goede relatie (in contact zijn) met leerlingen bewust gewerkt aan het vergroten van autonomie van leerlingen. Deze vorm van *Medium* differentiatie herkennen wij in de opvattingen van de co-teaching teams in de deelstudies twee en drie (Hoofdstukken 3 en 4). De co-teachers geven daarnaast aan dat bij de voortgang van (leer-)ontwikkeling leerlingen niet met elkaar, maar met zichzelf worden vergeleken en dat daarbij de resultaten en ontwikkeling per individuele leerling worden gewaardeerd. Daarnaast besteden de co-teachers veel aandacht aan het sociale leren als belangrijk vormende factor van leerlingen en beschouwen zij zichzelf daarbij als rolmodellen. De rol van *Bildung* in de vorming van leerlingen komt uit de gesprekken met de co-teachers niet expliciet naar voren, behalve wanneer er wordt gesproken over projectonderwijs waarin een thema vanuit verschillende invalshoeken wordt belicht (deelstudies 2 en 3, Hoofdstukken 3 en 4).

Samenvattend blijkt uit de onderzoeken dat co-teachers minder gefocust zijn op het rendement, maar leerlingen meer individueel naar waarde schatten; het vormende aspect van onderwijs uit zich vooral in de aandacht die gaat naar het sociaal-emotioneel leren in de klas, dat in klassen met co-teaching sterk aanwezig is.

6.5.5 De school als waardengemeenschap

In deze beweging wordt de school beschouwd als een waardengemeenschap waar normatieve professionals al doende normatieve praktijken creëren. Dit doen ze door samen te reflecteren op de achtergronden en legitimatie van hun professioneel handelen en op basis hiervan hun gedrag en handelen op elkaar af te stemmen (Bakker & Wassink, 2015). Leraren stellen vanzelfsprekendheden, actualiteiten en vernieuwingen ter discussie en komen op basis daarvan tot een normatieve positiebepaling die het vertrekpunt vormt voor het gedrag en handelen binnen hun school als waardengemeenschap.

Uit de deelstudies één, twee en drie (Hoofdstukken 2, 3 en 4) blijkt dat op het gebied van het creëren van een waardengemeenschap regelmatig sprake is van wrijving tussen co-teaching teams en de rest van het team. Een verklaring hiervoor is dat collega's onbekend zijn met wat co-teaching inhoudt of een verkeerd beeld hebben van de uitvoering van hun werk, aldus de co-teaching teams. In de deelstudies twee en drie blijkt dat co-teaching teams een verschil met de rest van het team ervaren in de opvattingen over het begeleiden van leerlingen met beperkingen en daar regelmatig last van hebben. Twee co-teaching teams in deelstudie twee en twee co-teaching teams in deelstudie drie geven aan dat zij actief proberen de verbinding aan te gaan met de rest van het team door hen uit te nodigen in de klas of door presentaties te verzorgen over hun manier van werken in de klas. In hoofdstuk twee blijkt uit het literatuuronderzoek dat de directie een belangrijke rol vervult bij het bespreekbaar maken van opvattingen rondom inclusie van leerlingen. In hoofdstuk vier geven co-teaching teams aan dat ze zich door hun voortdurende uitwisseling op professioneel gebied richting inclusief onderwijs sneller ontwikkelen in vergelijking met hun collega's. Ook hierdoor ontstaan verschillen in opvattingen tussen reguliere leraren en co-teachers als het gaat om de mogelijkheden van de begeleiding van leerlingen met beperkingen. Van Oort (2017) spreekt van *Large* differentiëren als er schoolbreed vanuit een gezamenlijk opgestelde visie individueel wordt gedifferentieerd in de klassen op basis van de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming. In de praktijk leidt dat ertoe dat het leerstofjaarklassensysteem onder druk komt te staan.

Samenvattend blijkt de beweging 'de school als waardengemeenschap' voor co-teaching teams van belang om met het hele schoolteam opvattingen te bespreken over de inclusie van leerlingen om te voorkomen dat er tweespalt of verlies van verbinding ontstaat tussen de co-teachers en de overige teamleden binnen een school.

6.5.6 *Van begrijpen van de praktijk naar normatieve opvattingen*

Een normatieve professional onderzoekt de eigen opvattingen over goed onderwijs en verbindt die aan zijn eigen professionalisering. Uitgangspunt hierbij is de beschrijving van de unieke eigen praktijk waarbinnen de waardenoriëntatie van de leraar vaak impliciet blijft. In deze waardenoriëntatie kan de normatieve professional wel beschrijven hoe hij het specifieke van een praktijksituatie zelf ervaart, zonder de overtuiging te hebben dat hij weet of kan voorschrijven hoe een ander daarin zou moeten handelen of denken (Bakker & Wassink, 2015). Voor normatieve co-teachers betekent dit dat zij niet alleen hun eigen opvattingen onderzoeken, maar ook die van de co-teacher met wie zij intensief samenwerken. Tijdens dit onderzoek accepteren en respecteren co-teachers dat zij individuele persoonlijkheden zijn die zelfstandig handelen en denken en daarbinnen elkaars opvattingen respecteren, ook als die van elkaar verschillen.

De onderzoeken in hoofdstuk drie, vier en vijf geven weer wat co-teachers op een bepaald moment in hun samenwerking en lesgeven ervaren en wat hen heeft gevormd tot de professional die ze nu zijn. Volgens Kelchtermans (2012) gaat het hierbij om een momentopname als gevolg van een dynamisch en tijdelijk geldig proces van ‘het zichzelf begrijpen’. Het idee hierbij is dat aandacht voor het zichzelf begrijpen leidt tot consequenties voor de eigen normatieve opvattingen voor de invulling van het werk. ‘Het kunnen vertellen hoe het zit’ is in deelstudie drie (Hoofdstuk 4) verwerkt in twaalf beschrijvende portretten van ervaren co-teachers. In deze portretten bespreken co-teaching teams wat zij onder goed samenwerken en goed lesgeven verstaan. Co-teaching teams identificeren wat voor hen van waarde is en kiezen positie over wat ze wel of niet wenselijk achten. Dit proces van afweging en positie kiezen vertoont overeenkomsten met het komen tot onderwijspedagogisch oordelen zoals dit door Biesta (2015) is geïntroduceerd. Biesta (2015) tekent hierbij aan dat pogingen om tot onderwijspedagogische taal te komen een inspiratiebron kunnen zijn voor het denken en handelen van andere leraren. Specifiek voor co-teaching teams betekent dat het proces van gezamenlijk afwegen en positie kiezen leidt tot een duidelijk herkenbare visie, waaraan een co-teaching team haar identiteit kan ontleen. De gezamenlijke visie stuurt het handelen van de co-teachers en zorgt ervoor dat leerlingen een stabiele leeromgeving ervaren waarbinnen ze zich kunnen ontwikkelen.

Samenvattend kan gesteld worden dat we door de diverse deelstudies een authentiek beeld hebben verkregen van de opvattingen van co-teaching teams in een bepaalde fase van hun samenwerking en lesgeven. Hierin is niet alleen beschreven wat samenwerking is of hoe zij samen lesgeven, maar

nemen zij een standpunt in rond wat zij verstaan onder *goed* samenwerken en *goed* lesgeven. We kunnen stellen dat het normatieve element zit in het innemen van een standpunt over wat co-teaching teams onder 'goed' verstaan. Hiermee kunnen co-teaching teams anderen inspireren en zelfs fungeren als *change agents* binnen een school die zich richting een lerende organisatie beweegt (Larock, Royackers, & Waes, 2017).

We stellen vast dat elk co-teaching team zich door reflectie meer bewust raakt van de impact van het gezamenlijke handelen, daarbinnen een uniek proces doorloopt van normatieve professionalisering en daarmee bijdraagt aan het creëren van een stabiele leeromgeving voor leerlingen en het inspireren van collega's binnen een school.

6.5.7 Van alleen naar samen

Als laatste stellen we een extra beweging voor die nauw verbonden is met onze definitie van co-teaching. De beweging van 'alleen naar samen' erkent de noodzaak van het samen ontwikkelen van existentiële en morele kennis om de uniciteit van de ander (collega co-teacher, leerlingen) te ontdekken, te respecteren en te waarderen. Het aangaan van de relatie met de andere onderwijsprofessional(-s) draagt bij tot het gezamenlijk nemen van de verantwoording voor het leren en de ontwikkeling van leerlingen. Het aangaan van de relatie met de leerlingen, waarin de klas wordt beschouwd als een *community* met daarin duidelijkheid over rechten, plichten en taken voor zowel leerlingen als leraren, draagt bij aan een gezamenlijk gedragen verantwoordelijkheid voor goed onderwijs. Het aangaan van de relatie tussen co-teachers en leerlingen uit zich in klasgroepen met een sterk sociaal karakter, waarin het de norm is dat leerlingen elkaar helpen en medeverantwoordelijkheid dragen voor de gang van zaken in de klas (Hoofdstukken 2, 3, 4 en 5). Een leerling krijgt hierdoor in de klas de kans te oefenen in de onderwijsdomeinen socialisatie en subjectvorming.

Het expliciteren van betekenisverlening over goed samenwerken en goed lesgeven kan niet zonder de ander. Gesprekken van onderwijsprofessionals over goed onderwijs zijn gericht op het werken en de ontwikkeling van leerlingen, de wijze waarop onderwijsprofessionals daaraan tegemoet komen en wat zij daarvoor nodig hebben ('*reflection on action*', Schön, 2008). Het dragen van een gezamenlijke verantwoording voor goed onderwijs vraagt van de onderwijsprofessional een bereidheid en het voelen van de noodzaak tot samenwerking. Daarnaast leren onderwijsprofessionals van elkaar tijdens het werken (Schön, 2008). Door problemen samen te bespreken ervaren co-teachers minder snel handelingsverlegenheid, voelen ze zich gesteund en ervaren ze *self-efficacy* (Norwich & Avramidis, 2002). Dit wordt ondersteund door het synthese-

onderzoek van McLeskey en collega's (2017). Zij stellen dat leraren die in het belang van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften gezamenlijk bepalen wat er moet worden voorbereid, hoe er moet worden les gegeven, en systematisch het effect daarvan samen evalueren – een sterk effect sorteren op de vooruitgang van leerlingprestaties. Besprekingen worden effectief als leraren elkaar vertrouwen en met aandacht luisteren naar de zorgen en de mening van de andere collega(s) (McLeskey et al., 2017, p.29).

Samenvattend kan gesteld worden dat er door co-teaching een andere invulling gegeven kan worden aan de professionaliteit van leraren: namelijk van een individueel naar een gezamenlijk gedragen verantwoordelijkheid voor een groep leerlingen, op basis van een gedeelde visie.

6.6 Co-teaching: fasen in samenwerking

We voerden gesprekken met ervaren en startende co-teachers en kwamen op basis hiervan tot de vaststelling dat co-teachers een groeiproces doormaken in hun samenwerking. Petrick (2014, 2015) toonde reeds aan dat goede samenwerking tussen co-teachers gebaseerd is op vier pijlers: (1) wederzijds respect, (2) gelijkwaardigheid, (3) communicatie en vooral (4) compatibiliteit (het op elkaar kunnen vertrouwen) (zie Hoofdstuk 1). Problemen in een co-teaching team zijn volgens hem vrijwel altijd te herleiden tot een verstoring binnen één van deze pijlers.

Het werken aan een goede samenwerking is volgens Petrick (2014) een proces dat in vier fases verloopt.

1. Startfase: in deze fase wordt de bestaande relatie geëxpliciteerd en worden ontwikkelingspunten benoemd op het gebied van samenwerken en lesgeven;
2. Verkenningfase: in deze fase wordt de ene co-teacher ontvankelijk voor de behoeften van de andere co-teacher(s) door regelmatig met elkaar na te gaan hoe een actie of gesprek wordt geïnterpreteerd door de andere en gezamenlijk te verkennen wat de betekenis (of de impact) daarvan is voor de andere co-teacher;
3. Ontwikkelfase: in deze fase is het co-teaching team in staat om vanuit een 'wij' perspectief te formuleren wat er nodig is om zich als team verder te ontwikkelen;
4. Bestendigingfase: in deze fase ontwikkelt het co-teaching team een eigen identiteit, wordt de relatie bestendigd en wordt erkenning gegeven aan het feit dat niemand perfect is en dat het aangaan van een intensieve samenwerking emoties met zich meebrengt.

Bovenstaande fases herkennen we in de getuigenissen van zowel startende co-teachers (deelstudie 2, Hoofdstuk 3), ervaren co-teachers (deelstudie 3, Hoofdstuk 4) als begeleidende co-teachers (deelstudie 4, Hoofdstuk 5). Hierdoor wordt duidelijk dat het komen tot een goede samenwerking een voortschrijdend leerproces van vallen en opstaan is. De mate waarin iemand als persoon in staat en bereid is om een betrouwbare relatie aan te gaan blijkt bepalend voor het succes van de samenwerking. Verder blijkt uit de onderzoeken dat de co-teachers tijd nodig hebben om zich veilig te kunnen voelen bij de co-teaching partner en om elkaars kwaliteiten optimaal te leren kennen en te benutten.

Daarnaast is opvallend dat ook ervaren co-teaching teams (Hoofdstuk 3) regelmatig in een eerdere fase belanden als ze geconfronteerd worden met veranderende omstandigheden, zoals het vertrek van een co-teacher, of met een tegenslag zoals een aanhoudende moeizame samenwerking met ouders. Eén co-teaching team had bijvoorbeeld te kampen met ouders die een duidelijke voorkeur aan de dag legden voor één van beide co-teachers. Dit zorgde voor een gevoel van onveiligheid en onzekerheid bij de (in de ogen van de ouders) minder geliefde co-teacher. Het team belandde hierdoor van fase vier opnieuw in fase drie. De uitdaging was op dat moment om zich als team zodanig te ontwikkelen dat de co-teachers gesprekken zouden kunnen voeren zonder dat één van de co-teachers zich bedreigd hoefde te voelen. Co-teaching teams blijken zich in nieuwe situaties steeds opnieuw te moeten ontdekken. Als co-teachers accepteren dat het samenwerken een groeiproces is, waarin fouten mogen gemaakt worden, zal dat ertoe leiden dat co-teaching teams minder snel opgeven als de samenwerking in het begin niet vlekkeloos verloopt (zie deelstudie 3, Hoofdstuk 4). Uit deze studie blijkt ook dat het vertrek van een co-teaching partner in de verkenningfase stress oplevert bij de achterblijvende co-teacher en ziet de achterblijvende co-teacher er tegenop om opnieuw te investeren in een relatie met een nieuwe co-teaching partner. Uit deelstudie 4 (zie Hoofdstuk 5) blijkt dat het succes van de ambulante begeleider die werkt als begeleidende co-teacher vooral afhangt van het goed doorlopen van de startfase. Als de ambulante begeleider hier onvoldoende aandacht aan besteedt, komt het begeleidingsproces maar moeizaam op gang.

Op basis van ons onderzoek wensen we de ontwikkeling in vier fases, zoals beschreven door Petrick (2014, 2015) uit te breiden met nog twee fases waarin de samenwerking in co-teaching teams het instrumentele karakter overstijgt: de pro-actieve fase en de veerkrachtfase.

5. Pro-actieve fase: de co-teachers handelen als team proactief in het belang van leerlingen en zichzelf. Zij handelen preventief om problemen bij leerlingen te voorkomen en maken gebruik van kansen voor ontwikkeling die zich aandienen. De co-teachers nemen de regie voor het

creëren van dynamiek in het co-teaching team door open te staan voor nieuwe uitdagingen en het organiseren van eigen professionaliseringsactiviteiten;

6. Veerkrachtfase: het co-teaching team handelt vanuit morele en existentiële overtuigingen ten aanzien van samenwerken en lesgeven en kan op deze basis terug vallen als dat nodig is. Het co-teaching team toont veerkracht en uithoudingsvermogen in onvoorspelbare of moeilijke situaties en bij tegenslag. Het team vertrouwt in deze situaties op de gezamenlijke kracht om de juiste beslissingen te nemen in het hier en nu. Het co-teaching team gaat in op uitdagingen die de begeleiding van een diverse leerlingengroep (met complexe hulpvragen) met zich meebrengen of zoekt deze uitdagingen op, waardoor zij bewust werken aan het oprekken van hun bandbreedte (veerkracht) in wat zij aankunnen als co-teaching team.

Hoewel het woord 'fase' lijkt te suggereren dat er sprake is van consecutiviteit in ontwikkelingsstadia van teamontwikkeling, is dit niet persé aanwezig of noodzakelijk. Het werpt eerder de vraag op of het wenselijk is om te spreken over fases. Het gaat meer om het herkennen van een gesteldheid van een team op een bepaald moment, zonder daaraan een label van minder goed, goed of beter te verbinden. Opgemerkt kan worden dat eerste twee fases van gesteldheid de basis vormen waarop co-teaching teams terug kunnen vallen bij tegenslag of grote uitdagingen in het werk. Bij een co-teaching team dat vooral functioneert in fase zes kunnen situaties ontstaan die ervoor zorgen dat er opnieuw samengewerkt wordt op het niveau van fase vijf. Bijvoorbeeld wanneer het co-teaching team bij het willen aangaan van een complexe uitdaging, zoals het kunnen begeleiden van getraumatiseerde leerlingen, het nodig vindt om hiervoor eerst gespecialiseerde expertise te verwerven.

In beide toegevoegde fases demonstreren de co-teaching teams gedrag dat we herkennen als het gedrag van *triple loop learners*. Dit gedrag verschilt met het gedrag van *single* en *double loop learners* waarin leraren overwegend reactief leren (Schön, 2008). *Single loop learners* leren vooral uit ervaringen die zij opdoen met problemen en adopteren hierin nieuwe actiestrategieën, terwijl *double loop learners* daarnaast leren door te reflecteren op problemen, hun praktische kennis aanvullen met theoretische kennis en daardoor hun leidende principes voor het handelen kunnen veranderen. Co-teaching teams die op het niveau van fase vijf en zes samenwerken nemen op een vanzelfsprekende pro-actieve wijze de regie in handen om eigen ontwikkeling te bevorderen of dynamiek in het team te creëren. Co-teachers verbinden in fase vijf en zes hun persoonlijke en gedeelde zingeving en passie voor het beroep met hun eigen professionele ontwikkeling (Gertsen, geciteerd in Janssen, 2005). Het belang van het ervaren van zingeving wordt tevens benoemd door Ruijters (2016) als zij de toenemende wens bespreekt bij professionals om te weten wat je doet,

waarom je het doet en waarvoor je het doet. Op basis van bovenstaande beschouwen we daarom co-teachers in de samenwerkingsfase vijf en zes als *triple loop learners*.

6.7 Beperkingen van het onderzoek

In deze paragraaf bespreken we een aantal beperkingen van de onderzoeken.

De beperkingen die reeds per onderzoek zijn beschreven in deelstudies één, twee, drie en vier (Hoofdstukken 2, 3, 4 en 5) vatten we hier samen in vier paragrafen: beperkingen met betrekking tot het onderzoeksonderwerp, de participanten, de methodologie en de resultaten.

6.7.1 Beperkingen met betrekking tot het onderzoeksonderwerp

Beperkingen met betrekking tot het onderzoeksonderwerp kunnen worden samengevat in twee punten: (1) de affiniteit van de onderzoekster met het onderzoeksonderwerp, en (2) de invloed van de culturele achtergrond en context van de onderzoekers.

Een eerste beperking betreft de affiniteit van de onderzoeker met het onderzoeksonderwerp co-teaching. De aanleiding voor de onderzoekster om een studie naar co-teaching uit te voeren was het vermoeden dat co-teaching over potentie zou kunnen beschikken om tegemoet te komen aan de eisen van vernieuwde onderwijsregelgeving (i.c. de Wet Passend Onderwijs in Nederland of het M-decreet in Vlaanderen). Hierdoor is het mogelijk dat de wens om dit vermoeden bevestigd te zien, onbewust de objectiviteit van de onderzoeker in de weg heeft gestaan. We hebben getracht deze beperking zoveel mogelijk te voorkomen door eenduidige vormgeving van de interviewsituatie, vergelijkbare verwoording van de onderzoeksvragen, vergelijkbare vastlegging van de data en toepassen van triangulatie. De affiniteit van de onderzoeker kan van invloed zijn geweest ten tijde van deelstudie twee toen de onderzoekster werd uitgenodigd door het bestuur van de scholen om een toelichting op de ontwikkeling van co-teaching in de vier pilotscholen te verzorgen. Op basis van verschillende voortgangsrapportages zou het bestuur beslissingen nemen over de voortgang van de pilot. Ten slotte schuilt er enerzijds een gevaar in het feit dat de onderzoekster in deelstudies twee en vier (Hoofdstukken 3 en 5) zelf sterk betrokken is geweest bij de ontwikkeling van de co-teachers, omdat zij beide groepen co-teachers als docent heeft begeleid bij hun eerste kennismaking met co-teaching. Hierdoor is een band ontstaan met de participanten.

Een tweede beperking is dat resultaten zoals beschreven in de internationale literatuur geen rekening houden met de culturele achtergrond van de onderzoekers of de context waarin het

onderzoek naar co-teaching is gebeurd. Hierdoor is het mogelijk dat bepaalde aspecten die als opmerkelijk of aspecten die als vanzelfsprekend worden beschouwd, te veel of te weinig aandacht hebben gekregen. Zo wordt co-teaching in bepaalde landen vanuit de eigen historische context sinds decennia beschouwd als een effectieve wijze om inclusief onderwijs te realiseren, terwijl dit idee in Nederland en Vlaanderen nog geen of slechts in in beperkte mate ingang heeft gevonden. De empirische onderzoeken zijn zowel in Nederland als in Oostenrijk uitgevoerd. Hoewel de onderwijssystemen en wetgeving in Nederland en Oostenrijk naast verschillen ook veel overeenkomsten vertonen (zie Hoofdstuk 1), is het mogelijk dat inzichten en bevindingen uit de studie in Oostenrijk een andere betekenis of waarde hebben voor co-teachers in Nederland. Zo zijn de vanzelfsprekendheden die Oostenrijkse co-teachers betrachten ten aanzien van inclusief onderwijs en de getuigenissen die zij daarover afleggen niet te vergelijken met die van Nederlandse co-teachers die van oudsher gewend zijn aan een gesegregeerd onderwijssysteem.

6.7.2 Beperkingen met betrekking tot de participanten

De empirische onderzoeken zijn meervoudige casestudies. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen kozen we ervoor om co-teaching vanuit verschillende perspectieven te belichten. In de hoofdstukken drie, vier en vijf komen achtereenvolgens het perspectief van de startende co-teacher, het perspectief van de ervaren co-teacher en het perspectief van de ambulant begeleider die werkt als begeleidende co-teacher aan bod. De niet a-selecte wijze waarop een keuze is gemaakt voor de participanten kan de resultaten positief hebben beïnvloed. De participanten in deelstudie 2 (Hoofdstuk 3) zijn gekozen naar aanleiding van een sollicitatieoproep binnen een samenwerkingsverband om deel te nemen aan een pilot co-teaching. Hieruit zijn vier scholen geselecteerd die zeer gemotiveerd waren om deel te nemen aan de uitvoering van de pilot en aan het onderzoek. De participanten in deelstudie 3 (Hoofdstuk 4) zijn gekozen na samenspraak met de hoofdinspectrice van de Steiermark. Hierin heeft de onderzoeker aangegeven op zoek te zijn naar ervaren co-teachers die bereid zijn te vertellen over wat goed samenwerken en goed lesgeven voor hen in de loop der jaren is gaan betekenen. De participanten in deelstudie 4 (Hoofdstuk 5) maken deel uit van een groep ambulante begeleiders die binnen hun eigen organisatie hadden gesolliciteerd en waren aangenomen om deel te mogen nemen aan de pilot begeleidende co-teaching en het onderzoek. Alle participanten hebben gemeen dat ze voorafgaand aan het onderzoek, co-teaching als een belangrijke optie beschouwden voor het realiseren van onderwijs op maat. Hierdoor bestaat de mogelijkheid dat de gekozen participanten positiever reageerden dan bij een a-selecte keuze van de participantengroep.

6.7.3 Beperkingen met betrekking tot de methodologie

We kozen voor meervoudige casestudies waarin gesprekken en observaties de kern vormen van de studies. Hierin kan het *observer and interviewer effect* optreden als de onderzoeker voor verstoring zorgt van de gewone gang van zaken en de authenticiteit van de participanten. Hoewel we hebben getracht om het *observer and interviewer effect* te beperken door het meelezen van *critical friends*, *member check* en *audit trail* kan het zijn dat de resultaten hierdoor zijn beïnvloed (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2010). Het kan zijn dat de co-teaching teams bijvoorbeeld meer sociaal wenselijk reageren op de vragen van de onderzoeker of een positievere voorstelling van zaken geven. Dit kan met name van invloed zijn geweest in het kortdurende onderzoek (Hoofdstukken 4), omdat een eenmalige observatie door een onbekende de dagelijkse gang van zaken in de klas kan verstoren en er slechts één interview plaats heeft gevonden per co-teaching team. Zo kon de onderzoeker zich tijdens het onderzoek in enkele gevallen niet aan de indruk onttrekken dat enkele co-teaching teams de lessen met extra aandacht hadden voorbereid om iets bijzonders op het gebied van co-teaching te laten zien. Bij het langdurige onderzoek (deelstudie 2, Hoofdstuk 3) is dit minder aan de orde door de gewenning van de participanten aan een bezoeker in de klas en de relatie die de onderzoeker heeft opgebouwd met de participanten. Een andere beperking die het afnemen van interviews als methodiek met zich meebrengt is dat er een kleuring kan optreden, omdat de participanten van de onderzoekseenheden, zoals we in de vorige paragraaf reeds aangaven, positief staan ten opzichte van het onderzoeksonderwerp (Baarda & de Goede, 1996). Verder kan het zijn dat de data van de participanten gebaseerd zijn op een selectief geheugen, waardoor mensen zich meer positieve dan negatieve kanten herinneren of dat ze een rooskleuriger beeld schetsen van hun gedrag. Om hieraan tegemoet te komen hebben we diverse acties ondernomen. In deelstudies 3, 4 en 5 zijn de gesprekken gevalideerd door het maken van observaties en (film-/foto)beelden. In hoofdstuk drie zijn de ervaringen van startende co-teaching teams besproken aan de hand van data die afkomstig waren van de interviews, de vragenlijst en de logboekantekeningen. De vragenlijst die we hiervoor gebruikten is ontwikkeld naar aanleiding van de resultaten van de onderzoeken in de hoofdstukken twee en vier. De vragenlijst was echter nog niet beschikbaar op het moment dat de startende co-teachers aanvingen met de driejarige pilot (Hoofdstuk 3). Hierdoor is de vragenlijst alleen aan het eind van de onderzoeksperiode afgenomen. De resultaten hiervan kunnen de constructvaliditeit hebben beïnvloed, met name omdat de vragenlijst een sterk beroep deed op het geheugen van de participanten.

6.7.4 Beperkingen met betrekking tot de resultaten

De focus van het onderzoek ligt op het genereren van ervaringskennis op het gebied van goed samenwerken en goed onderwijs van co-teachers vanuit verschillende perspectieven. De participanten hebben gereageerd vanuit hun ervaringen en opvattingen over *goed* samenwerken en het verzorgen van *goed* onderwijs. Daaruit is een beeld ontstaan over wat er volgens de participanten nodig is om te komen tot *goede* samenwerking en *goed* onderwijs. De resultaten die zich door het woord *goed* voornamelijk richten op de waardevolle aspecten dienen dan ook vanuit dit perspectief te worden begrepen. De focus in het onderzoek lag niet op het bespreken van ervaringen die betrekking hebben op minder goede samenwerking of weinig kwaliteitsvol onderwijs. Aspecten hiervan komen echter wel aan bod komen in de gesprekken waarin co-teachers vertellen over de worstelingen die zij regelmatig in hun werk ervaren. De resultaten zouden, zonder aandacht voor deze specifieke insteek, de schijn kunnen opwekken dat het werken met co-teaching louter positief is, waarmee mogelijk de complexiteit van co-teaching op het gebied van samenwerken en samen lesgeven wordt onderschat.

Bij het afbakenen van de deelstudies maakten we keuzes wat betreft de tijdsspanne van de studies. We kunnen ons afvragen of aan de bevindingen uit een studie met een tijdsspanne van een maand met ervaren co-teachers (deelstudie 3), een driejarige studie waar beginnende co-teachers gevolgd werden (deelstudie 2) of een studie van ruim zes maanden met begeleidende co-teachers (deelstudie 4) dezelfde waarde kan worden gehecht. Aan dit aspect van afweging is in het uitleidend kader (Hoofdstuk 6) geen expliciete aandacht besteed, wanneer we de conclusies toelichten.

6.8 Implicaties van het onderzoek

In de volgende paragrafen formuleren we de implicaties van het onderzoek en beantwoorden we onderzoeksvraag 2 (O2). Deze onderzoeksvraag richt zich op condities die de inrichting van een meer inclusieve onderwijsomgeving bevorderen door middel van co-teaching, wat verwijst naar de praktische implicaties van het onderzoek. Indien van toepassing duiden we ook de relatie naar de overige onderzoeksvragen. We staan eerst stil bij de theoretische en methodologische implicaties en de mogelijke implicaties voor onderwijsbeleid en de larenopleiding. Waar zinvol, formuleren we ook suggesties voor vervolgonderzoek.

6.8.1 Theoretische implicaties

Het onderzoek heeft de volgende drie implicaties voor de theorievorming rond co-teaching opgeleverd: (1) een nieuwe definiëring van co-teaching, (2) de uitbreiding van de ontwikkelingsfasen

van samenwerking van Petrick (2014, 2015) met twee fases en (3) de toevoeging van een extra beweging aan de zes in de literatuur beschreven bewegingen wat betreft een nieuwe kijk op professionaliteit. De laatste implicatie is zowel theoretisch als praktisch van aard en betreft de ontwikkeling van twee reflectie-instrumenten (4).

De gevonden internationale definiëringen met betrekking tot co-teaching blijken voornamelijk instrumenteel van aard waarbij co-teaching vooral wordt beschouwd als een technisch instructie- en samenwerkingsmodel. De definiëring die wij voorstelden op basis van het literatuuronderzoek (deelstudie 1) en die getoetst werd in de opeenvolgende empirische studies (deelstudies 3, 4 en 5), beschouwt co-teaching als een waardenbewust pedagogisch onderwijsmodel.

Een goede samenwerking in het co-teaching team wordt als voorwaardelijk beschouwd voor het gezamenlijk goed kunnen lesgeven (Alessandra, 2007; Conderman, Johnston-Rodriguez, & Hartman, 2009; Sileo, 2011; Puchag & Winn, 2011; Trent & Cox, 2006). Petrick (2014, 2015) onderscheidt vier fases in de ontwikkeling van deze samenwerking. De vier fases van Petrick kunnen op basis van de onderzoeksresultaten worden aangevuld met twee fases waarin co-teaching teams zich nog verder kunnen ontwikkelen. Op basis van dit proefschrift voegen we *de pro-actieve fase* en *de veerkrachtfase* toe aan het model van Petrick (2014, 2015).

Bakker en Wassink (2015) beschrijven zes bewegingen die richting geven aan een nieuwe normatieve professionaliteit. Op basis van de resultaten van de onderzoeken wordt een zevende beweging voorgesteld: *Van alleen naar samen*. Het aangaan van de relatie met een andere onderwijsprofessional in een co-teaching team draagt bij tot het gezamenlijk nemen van de verantwoordelijkheid voor het leren en de ontwikkeling van alle leerlingen.

In internationale literatuur over co-teaching wordt het belang aangegeven van reflectie voor de ontwikkeling van co-teaching teams (Coburn 2001, 2006; Dufour, 2009; Conderman, Johnston-Rodriguez, & Hartman, 2009; Petrick 2014; Seashore, Mayrowetz, Smiley, & Murphy, 2009; Sileo 2011). We hebben twee instrumenten ontworpen die gebruikt kunnen worden in onderzoek naar co-teaching en praktisch worden ingezet om systematisch reflectie in een co-teaching team te ondersteunen: het *Team-Ankerportret* en de vragenlijst *Uitdagingen voor Co-Teachers*. Het *Team-Ankerportret* is afgeleid van het persoonlijk interpretatiekader van Kelchtermans (1994, 2007, 2009, 2014, 2015) dat oorspronkelijk bedoeld is voor individuele reflectie. De vragenlijst *Uitdagingen voor Co-Teachers* is samengesteld op basis van de resultaten die beschreven zijn in de deelstudies twee en drie.

6.8.2 Methodologische implicaties

De responsieve methodologie is passend gebleken om een gedeelde en gemeenschappelijke kennisbasis van co-teaching teams over co-teaching praktijken te onderzoeken. Het idee dat betekenisverlening bijna vanzelf leidt tot verandering voor de deelnemer, komt overeen met de bevindingen uit de empirische onderzoeken (Abma & Widdershoven, 2006). Deze momenten van verandering in deelstudies 2 en 3 (Hoofdstukken 3 en 4) vinden vooral plaats wanneer de co-teachers met elkaar in gesprek gaan en elkaar uitleggen waarom ze de meest belangrijke steekwoorden uit het gesprek in een bepaalde hiërarchie van belangrijkheid ophangen. Op deze momenten wisselen co-teachers opvattingen uit, kan er begrip ontstaan voor wederzijdse opvattingen en komen zij over het algemeen tot een gezamenlijke betekenisverlening die kan afwijken van hun eerdere individueel ingenomen standpunt aan het begin van het gesprek. De rollen van de onderzoeker kunnen tijdens het gesprek worden geduid als die van interpretator, educator, facilitator (van het proces) en van socratisch gids (en geen technicus, descriptor, rechter). Hoewel er met gespreksleidraden is gewerkt, zorgt het innemen en wisselen in deze rollen ertoe bij dat de gesprekken met de co-teachers een dynamisch en creatief karakter krijgen waarvan de uitkomst niet van tevoren vast ligt. Het creatieve element komt het meest naar voren als co-teaching teams naar aanleiding van het gesprek uitdagingen formuleren waar zij aan willen werken. Een voorbeeld hiervan is hoe er naar aanleiding van de uitdaging ‘delen met collega’s wat we in de klas doen’ meteen een plan ontstond voor een feestelijke ‘in-house’ meeting. In navolging van Abma en Widdershoven (2006) is voor de dialoog gekozen in plaats van de discussie – zij noemen hun vorm van participatief onderzoek dan ook wel ‘dialogisch onderzoek’. Abma en Widdershoven (2006) benadrukken, evenals Biesta (2014) en Kelchtermans (2012) het belang van kennisontwikkeling door het optekenen van ervaringsdeskundigheid en -verhalen. We gaan hier in de volgende paragraaf nog dieper op in.

Voor het uitvoeren van de meervoudige casestudies is immers gebruik gemaakt van de afgeleide vorm van *portraiture* (Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 2002). Zoals besproken in Hoofdstuk 1 kan de onderzoeker met de methodiek *portraiture* de complexiteit en de details van een unieke ervaring, plaats of persoon vastleggen en uitvergrooten aan de hand van een artistiek proces met als doel dat de lezer zichzelf in het resultaat kan terugvinden en zich ermee kan identificeren (Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 2002). Hierbij gaat de aandacht naar een of meerdere aparte casussen omdat de portrettist erin gelooft dat in een specifieke casus universele thema’s terug te vinden zijn (De Craemer, 2013). Hoewel het vinden van algemene conclusies (of generalisatie) bij deze methodiek geen doel is, kwamen we in deelstudie 3 (Hoofdstuk 4) twaalf thema’s op het spoor

(Lawrence-Lightfoot, geciteerd in De Craemer, 2013). Verder kent de methodiek *portraiture* een grote waarde toe aan de perceptie van de onderzoeker. Hoewel wij de beleving van de onderzoeker zeker waardevol achten, legden we in de portretten vooral de focus op de perceptie van de co-teachers zelf. Dit heeft ertoe geleid dat we de keuze hebben gemaakt voor een variant op de methodiek *portraiture* (Bottery, Wong, Wright, & Ngai, 2009). Evenals Lawrence-Lightfoot en Hoffman Davis (2002) gaan Bottery et al. (2009) in hun onderzoek in gesprek met participanten. Het verschil is dat de onderzoeker bij deze aangepaste methodiek vooral op zoek gaat naar gedeelde waarden en overtuigingen van de bevroegden. Deze werkwijze is gehanteerd voor het afnemen van de interviews in de deelstudies. Daarnaast kozen we ervoor om de co-teachers tijdens het interview tweemaal samen te laten reflecteren op de door hen gegeven antwoorden, waarbij de co-teachers werd gevraagd om datgene wat zij als meest belangrijk hebben ervaren te rangschikken in volgorde van belangrijkheid. Tijdens de gesprekken hierover ontstonden er momenten van 'leerzame wrijving' tussen de co-teachers die nieuwe gezichtspunten naar voren brachten (Kunneman, 2017). Vanuit deze opbrengsten bepaalden de co-teachers hun nieuwe ontwikkelpunten. Na de afronding van het interview is gevraagd hoe het werken met de methodiek door het co-teaching team is ervaren. Alle bevroegde co-teaching teams zijn positief over de doelgerichtheid van het reflectie instrument *Team-Ankerportret* en de inzichten die het gebruik van de methodiek oplevert. Samenvattend kan worden gesteld dat de gekozen onderzoeksstrategie en -methodieken hebben voldaan aan de verwachtingen. De responsieve methodologie is in combinatie met de aangepaste vorm van *Portraiture* en de ontworpen onderzoeksinstrumenten passend gebleken en heeft de benodigde ruimte geboden om de werking van de co-teaching teams in verschillende facetten (goed samenwerken, goed lesgeven) te kunnen beschrijven.

6.8.3 Implicaties voor beleid

Uit de empirische onderzoeken (deelstudies 2, 3 en 4) blijkt dat co-teaching onder bepaalde condities als effectief kan worden beschouwd om vorm te geven aan de uitvoering van de Wet op Passend onderwijs (2014) in Nederland en het M-Decreet (2015) in Vlaanderen. Er is echter een drietal zaken in de voorwaardensfeer te duiden die de realisatie van co-teaching in het onderwijs kan belemmeren: onzekerheid over financiën, ontbreken van een inclusieve mindset, en tekort aan proefprojecten.

6.8.3.1 Financiën

In Nederland en Vlaanderen zijn landelijke inhoudelijke criteria om in aanmerking te komen voor extra ondersteuning voor leerlingen met beperkingen losgelaten en niet eenduidig (Onderwijsraad,

2016; Van den Broeck, 2016). Hierdoor verschillen samenwerkingsverbanden in de wijze waarop zij invulling geven aan de uitvoering van de Wet op Passend Onderwijs. Het is bijvoorbeeld niet helder op basis van welke criteria een leerling gebruik kan maken van een zorgarrangement. Het wel of niet toekennen van zorgarrangementen en de daarmee gemoeide financiële middelen heeft direct consequenties voor het al dan niet aanstellen van co-teachers. De Onderwijsraad (2016) constateert dat aanpassingen in de organisatie om andere vormen van onderwijs mogelijk te maken, maar beperkt worden ontwikkeld en dat onderwijs-zorgarrangementen lastig van de grond komen. Verder blijkt dat de mogelijkheden van de overheid om de kwaliteit en de financiën te bewaken en te sturen na de invoering van de Wet op Passend Onderwijs (2014) te zijn ingeperkt. Zo stelt de Algemene Rekenkamer (2017) in haar rapport Resultaten Verantwoordingsonderzoek Jaarverslag OCW 2016 vast dat uit de jaarrekeningen van scholen niet kan worden opgemaakt of het geld voor kinderen die extra ondersteuning nodig hebben werkelijk aan hen wordt besteed. Door dit gebrek aan toezicht en invloed op de uitvoering van de wetgeving, komen ongewenste ontwikkelingen minder snel aan het licht. De Rekenkamer signaleert dat dit problemen kan geven, bijvoorbeeld als scholen moeten bezuinigen. Hierdoor dreigt het gevaar dat scholen financiële overwegingen zwaar laten meewegen bij hun besluiten over de wijze waarop de ondersteuning van leerlingen binnen de school al dan niet gerealiseerd wordt. Daarnaast is vastgesteld dat ruimschoots minder aan Passend Onderwijs is uitgegeven dan was begroot (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2016).

In het inleidend kader en de deelstudies in de hoofdstukken drie en vijf komt het belang van de aanwezigheid van financiële zekerheid aan de orde om co-teaching te kunnen realiseren. In hoofdstuk drie ervaren co-teachers stress vanwege onzekerheid over het voortbestaan van de pilot vanwege financiële redenen. De directies van de vier deelnemende pilotscholen erkennen de kwetsbaarheid van de financiële haalbaarheid van co-teaching. De managementleden die betrokken zijn bij de pilot geven in de focusgesprekken en *naturally occurring data* aan dat het werken met de pilot een financiële voorinvestering vraagt die volgens hen op een later tijdstip kan worden terugverdiend, zodra de uitstroom van leerlingen uit het speciaal basisonderwijs naar het regulier onderwijs op gang komt. Hiervoor is het volgens de directieleden nodig dat de financiën het kind volgen. Daarnaast betwijfelen de directieleden het effect van kortdurende ambulante begeleiding door externe specialisten. Liever zien ze dat de financiële middelen voor kortdurende ambulante begeleiding worden geclusterd en dat die werkzaamheden worden uitgevoerd door de eigen co-teachers op hun scholen. Verder stellen de directies vast dat het werken met groepsarrangementen in tegenstelling tot individuele zorgarrangementen, meer zekerheid biedt om co-teaching op een structurele basis te organiseren, maar dat hiervoor het meedenken en de toestemming van het

samenwerkingsverband nodig is. Uit deelstudie 4 blijkt dat financiën voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vooralsnog aan individuele leerlingen zijn verbonden en niet aan behoeften van leraren met leerlingen in specifieke groepen. Hierdoor wordt het legitimeren van de inzet van de ambulant begeleider als begeleidende co-teacher zowel op leerling niveau, als op klasniveau gehinderd.

Bovenstaande bevindingen geven aanleiding tot verder onderzoek naar de noodzakelijke financiële omkadering voor de realisatie van co-teaching:

- a. Onderzoek naar de financiële mogelijkheden en beperkingen van het werken met groepsarrangementen met als doel te zoeken naar mogelijkheden om de continuïteit van het voortbestaan van co-teachingklassen te garanderen en co-teaching teams de gelegenheid te geven expertise op te bouwen;
- b. Onderzoek naar verschuiving van onderwijsmiddelen naar het regulier onderwijs als co-teaching in reguliere scholen leidt tot krimp van het speciaal onderwijs met als doel te achterhalen of co-teaching financieel haalbaar kan zijn op langere termijn.

6.8.3.2 *Inclusieve mindset*

Uit de deelstudies twee, drie en vier (Hoofdstukken 3, 4 en 5) komt naar voren dat een inclusieve ‘mindset’ een belangrijke rol speelt bij het realiseren van onderwijs op maat voor alle leerlingen. Ledoux (2015) typeert in een evaluatie van de Wet op Passend Onderwijs (2014) de wet als veelsoortig, veelomvattend en complex. Zij geeft daarmee aan dat het aansturen van een verandering met een veelheid aan doelen en voor veel belanghebbenden, niet gemakkelijk is en dat leraren een hoge werkdruk ervaren. In hoofdstuk drie wordt geconcludeerd dat het uitvoeren van de wet door middel van co-teaching tot goede resultaten leidt en dat het de werkdruk van leraren vermindert. De kracht van het proefproject blijkt te ontstaan door de morele leerprocessen die co-teaching teams, als klein intensief samenwerkend netwerk, doormaken. Dit morele leerproces heeft betrekking op bezieling voelen voor het werk, het werk waardevol vinden, werken vanuit verschillende perspectieven met leerlingen en het ontwikkelen van zelfvertrouwen in het kunnen begeleiden van leerlingen met een diversiteit aan onderwijsbehoeften. Hieruit blijkt dat complexe veranderingen succesvol kunnen zijn als het eigenaarschap bij leraren legt in kleine netwerken en waarin leraren in de gelegenheid zijn om morele leerprocessen door te maken die hun ‘mindset’ kunnen beïnvloeden. De regering, samenwerkingsverbanden, besturen en directies zouden daarom meer kunnen inzetten op beleid waarin leraren de kans krijgen om de morele leerprocessen in kleine netwerken door te maken.

6.8.3.3 Proefprojecten

In de hoofdstukken drie en vijf zijn twee proefprojecten beschreven: een pilot waar vier basisscholen aan hebben deelgenomen en een pilot waarbij een dienst voor ambulante begeleiding betrokken was. Beide projecten hebben gemeen dat er risico's waren bij het opstarten van het project. Deze risico's betroffen de onduidelijkheid over de financiële organisatie en haalbaarheid van co-teaching op langere termijn en de onzekerheid over het welslagen van de pilot en de gevolgen daarvan voor stakeholders zoals leerlingen, ouders en onderwijsinspectie. Leraren, ambulante begeleiders, besturen en twee samenwerkingsverbanden hebben ondanks de genoemde risico's de moed getoond om zich in co-teaching te verdiepen en ermee aan de slag te gaan. Inmiddels heeft de Onderwijsinspectie (2016) zich in de vernieuwing van het toezicht tot doel gesteld om scholen en besturen die voldoen aan de basiskwaliteitseisen, te stimuleren om zich verantwoordelijk te voelen voor de kwaliteit van het onderwijs, onder andere door werken aan een verbetercultuur. Inmiddels zijn scholen in de gelegenheid om de subsidieregeling 'Teambeurs primair onderwijs' (Staatscourant, 2017) aan te vragen. Deze Teambeurs kan ingezet kunnen worden om onderwijsinnovatie op scholen voor primair onderwijs te stimuleren. Daarnaast kunnen scholen in Nederland vanaf schooljaar 2018-2019 gebruik maken van financiën naar aanleiding van het Werkdrukakkoord, waarin schoolteams gezamenlijk kunnen beslissen hoe en waaraan zij hun middelen besteden (Rijksoverheid, 2018).

Bovenstaande bevindingen over het werken met de pilots in de deelstudies leiden tot de volgende vragen:

Kan de Onderwijsinspectie in het kader van de vernieuwing van het toezicht dat zich richt op kwaliteitsverbetering:

1. de uitvoering van innovatieve en op duurzaamheid gerichte pilots op scholen, zoals co-teaching, stimuleren zodat kwaliteitsverbetering een impuls krijgt?
2. de resultaten en effecten van pilots, zoals co-teaching, systematisch in kaart brengen, zodat een overzicht wordt opgebouwd van effectieve praktijkverbeteringen?
3. samenwerkingsverbanden controleren in de mate waarin zij scholen stimuleren om te werken aan op innovatie en duurzaamheid gerichte pilots, zoals co-teaching?

6.8.4 Implicaties voor praktijk

Ten eerste blijkt uit het literatuuronderzoek (Hoofdstuk 2) dat internationale overheden co-teaching beschouwen als een effectief middel bij het vormgeven van inclusief onderwijs. In deelstudie twee (Hoofdstuk 3) wordt in de discussie besproken dat voor het slagen van een complexe verandering zowel bottom-up als top-down veranderingen nodig zijn (Fullan & Langworthy, 2014). Maatregelen

vanuit schoolorganisaties zouden volgens Fullan en Langworthy (2014) vooral en eerder gericht moeten zijn op faciliterende voorwaarden dan op een inhoudelijke sturing. Voor bottom-up veranderingen is het nodig dat leraren de professionele ruimte krijgen en de verantwoording nemen om eigenaarschap te verwerven over de verandering. Als samenwerken deel uitmaakt van de nieuwe professionaliteit van leraren moet aan studenten de kans geboden worden om zich hierin te kunnen ontwikkelen tijdens hun opleiding. Om toekomstige leraren hierop voor te bereiden dienen lerarenopleidingen studenten kansen te bieden om samen les te kunnen geven en samen te werken. Dit kan tijdens de stages waarin leerkrachten en studenten samen de lessen voorbereiden, uitvoeren en nabespreken, tijdens de opleiding door structureel samenwerkingsopdrachten op te nemen of door docenten en studenten samen lessen te laten verzorgen. Goed functionerende co-teaching teams blijken in deelstudies twee, drie en vier de balans tussen de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming als basis te beschouwen voor het goed samenwerken en het goed kunnen lesgeven. Het streven naar een dergelijke balans, met daarin de mogelijkheid voor verdieping in co-teaching, is nog niet ingebed in lerarenopleidingen (Velon, 2016). De inbedding van deze onderwijsdomeinen in de opleiding van leraren richtte zich in het verleden vooral op het onderwijsdomein kwalificatie, waardoor het instrumentele karakter van het lesgeven prevaleerde. Inmiddels tekent zich een verbreding af in de beroepsstandaarden voor leraren (Biesta, 2011, 2012; Velon, 2016). Binnen de beroepsstandaarden wordt inmiddels rekening gehouden met de veranderde context (onder andere door de Wet op Passend Onderwijs) waarbinnen leraren moeten functioneren (Velon, 2016). Hierin zou ook rekening gehouden kunnen worden met de rol die co-teaching kan vervullen.

Ten tweede maken de resultaten van dit proefschrift inzichtelijk dat co-teaching een effectief middel kan zijn om onderwijs op maat aan te bieden in een hyperdiverse groep en tegelijkertijd tegemoet komt aan de wens van leraren voor ondersteuning door meer handen in de klas (DUO, 2016). De leraren die werken als co-teacher geven in deelstudie drie en vier aan zich gesteund te voelen door de co-teaching partner, waardoor er minder stress wordt ervaren. De beslissing om voor co-teaching te kiezen op schoolniveau blijkt in grote mate afhankelijk van de stimulerende rol van de directeur. Co-teaching kan slagen als directeuren zich verantwoordelijk voelen voor de implementatie van co-teaching in hun school. Hierbij dienen directeuren zich te realiseren dat het werken met co-teaching een lange termijn verandering is die een cultuurverandering binnen de school teweeg kan brengen. Directeuren kunnen de implementatie bevorderen door co-teaching teams zorgvuldig te selecteren en bij de start geschikte professionalisering voor te stellen. Daarnaast is het belangrijk dat directeuren er zorg voor dragen dat de implementatie van co-teaching schoolbreed wordt gedragen. Schooldirecteuren kunnen dit bevorderen door bewust hun vertrouwen te schenken aan de co-

teachers, ruimte te creëren voor uitwisseling tussen reguliere leraren en co-teachers en door binnen de schoolgemeenschap gericht aandacht te schenken aan een tolerante opstelling ten aanzien van hyperdiversiteit (zie deelstudies 1 en 2).

6.9 Aanbevelingen voor verder onderzoek

In deze paragraaf introduceren we co-teaching als waardenbewust onderwijsmodel als mogelijk antwoord op de hoge uitstroom van jonge leraren uit het onderwijs en het verhoogde risico op uitval van oudere leerkrachten. Hier zou toekomstig onderzoek naar co-teaching zich op kunnen richten.

De uitstroom van jonge leraren uit het onderwijs is al jarenlang een probleem (Onderwijs in Cijfers, 2015). Ervaringen die leraren opdoen in het eerste jaar zijn daarbij bepalend voor de uitstroom uit de onderwijssector. Cijfers in Nederland tonen aan dat de uitstroom het hoogst is na het eerste jaar: 15% tot 26% van de leraren verlaat het onderwijs. Na vijf jaar verlaten 18% van de startende leraren het primair onderwijs, 31% het voortgezet onderwijs en 45% het middelbaar beroepsonderwijs (Onderwijs in Cijfers, 2015). Volgens de onderzoeken van Van de Grift, Helms-Lorenz en Maulana (2014) en Harmsen, Maulana, Helms-Lorenz en van Veen (2017) blijkt dat startende leraren die onder druk staan van stresserende factoren gebaat zijn bij een systematische begeleiding. Uit het onderzoek van van de Grift en collega's blijkt verder dat er in de begeleiding vier gebieden zijn waarop iets gedaan kan worden om de voortijdige uitstroom van leraren te beperken: de werkdruk, school enculturatie⁶, professionele ontwikkeling en begeleiding in de klas. De onderzoeksresultaten tonen aan dat als aan alle vier de facetten aandacht wordt gegeven, de kans het grootst is dat leraren het onderwijs niet verlaten (Onderwijs in Cijfers, 2015). Op basis van de resultaten van dit onderzoek kunnen we verwachten dat co-teaching tegemoet komt aan deze vier begeleidingsgebieden en daardoor bij kan dragen om de uitstroom van jonge leraren te verminderen. Voorts blijkt uit DUO-onderzoek (2015) onder 861 leerkrachten in het basisonderwijs naar ervaren werkdruk dat oudere leerkrachten (leerkrachten van 50 jaar of ouder) vaker het risico lopen om uit te vallen (62%) in vergelijking met de totale groep leerkrachten (54%). Ook voor deze doelgroep oudere leerkrachten rijst de vraag of co-teaching een middel kan zijn om te werken aan een nieuw beroepsperspectief of preventief kan worden ingezet om uitval te voorkomen. Oudere leraren zouden bijvoorbeeld hun opgedane expertise door middel van co-teaching kunnen delen

⁶ Enculturatie is het proces waarbij de startende leraar in de beroeps- en schoolcultuur opgenomen wordt en actief deel uit gaat maken van de schoolgemeenschap en de beroepsgroep (Helms-Lorenz, Slof, & van de Grift, 2013).

met andere (jonge) leraren. Hieruit volgen drie aanbevelingen voor verder onderzoek naar co-teaching:

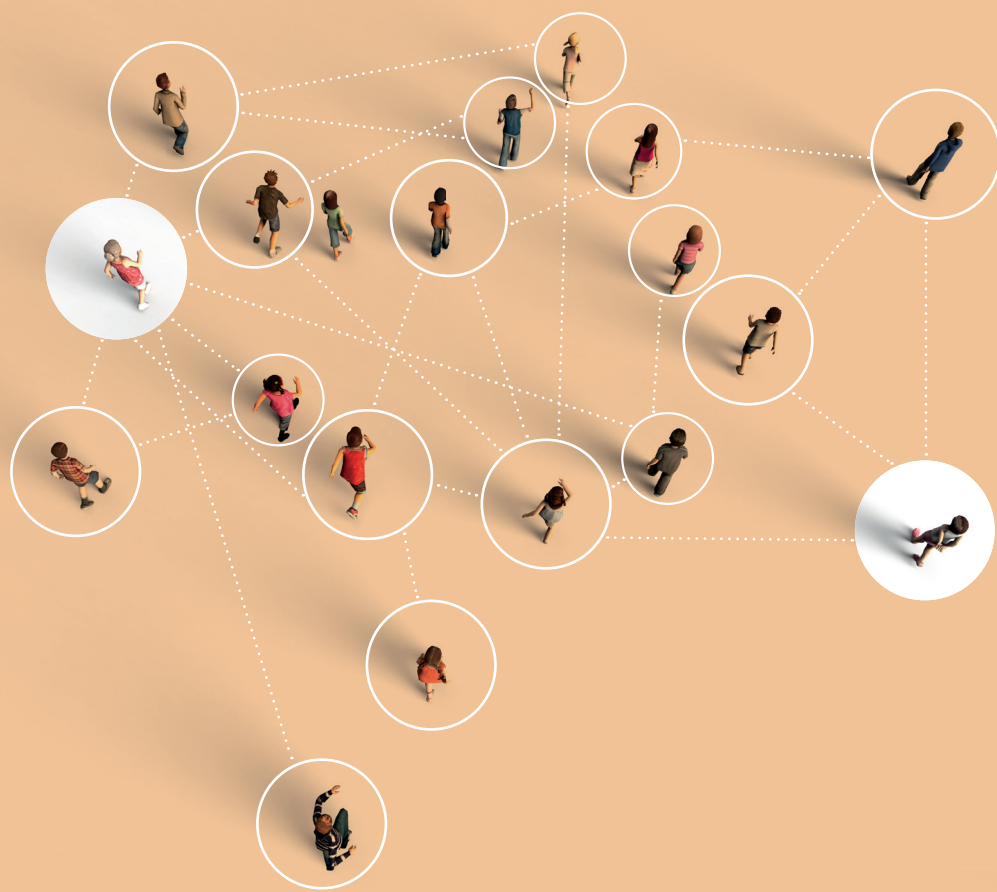
- a. Onderzoeken of co-teaching kan voorkomen dat startende leraren voortijdig het onderwijs verlaten;
- b. Onderzoeken of co-teaching het verhoogde risico kan voorkomen op voortijdige uitval van oudere leerkrachten;
- c. Onderzoeken van de effecten van co-teaching voor startende en oudere leraren als zij samen gaan co-teachen.

6.10 Slotwoord

Het doel van dit proefschrift was te onderzoeken of co-teaching als effectief middel kan worden beschouwd bij de inrichting van een meer inclusieve leeromgeving die tegemoet komt aan de Wet op Passend Onderwijs (2014), M-Decreet (2015) en het VN-Verdrag inzake Personen met een Handicap (2016). In dit proefschrift hebben we middels vier deelstudies geprobeerd te achterhalen welke betekenissen van startende, ervaren en begeleidende co-teachers hierin een rol spelen, welke professionaliseringsbehoeften en condities van belang zijn en wat de betekenis kan zijn van gestructureerde teamreflectie in een co-teaching team. Hiervoor is literatuuronderzoek verricht en zijn startende, ervaren en begeleidende co-teachers bevestigd en geobserveerd. Condities voor co-teachers om goed te kunnen samenwerken hebben onder andere betrekking op het open kunnen communiceren, empathisch, flexibel en reflectief zijn en condities om samen goed te kunnen lesgeven hebben betrekking op het kennis hebben van leerlijnen en leerdoelen, differentiatietechnieken, zelfstandig werken en kennis van organisatievormen. Het blijkt dat werken met een teamreflectie instrument de bewustwording van waarden stimuleert ten aanzien van goed samenwerken en goed lesgeven. Condities van buitenaf hebben betrekking op onderwijsbeleid, financieel beleid en professionalisering van co-teachers. Samenvattend kan worden gesteld dat co-teaching de potentie in zich herbergt om als effectief te worden aangemerkt om de nieuwe regelgeving uit te voeren als betrokken actoren (co-teachers, ouders, leraren, interne begeleiders, schooldirecteuren, medewerkers van samenwerkingsverbanden, ambulante diensten, speciaal onderwijs en beleidsmakers) zich concentreren op de primaire kerntaak: het zo goed mogelijk lesgeven aan een diverse groep leerlingen in het regulier onderwijs. Uit deze studie komt naar voren dat als leraren in het regulier onderwijs effectief gaan samenwerken in een klein sterk netwerk zoals een co-teaching team, dit op korte termijn kan leiden tot meer inclusief onderwijs met goede resultaten voor leerlingen in de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie

en subjectvorming (Biesta, 2011, 2014), vermindering van werkdruk en en meer werkplezier voor leraren.

Literatuur



Co-Teaching

Passend onderwijs

147

Literatuur

- Abma, T., & Widdershoven, G. (2006). *Responsieve Methodologie. Interactief onderzoek in de praktijk*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Ainscow, M., Connelly, M., He, M. F., & Phillion, J. (Reds.) (2007). *Teaching for Diversity: the next big challenge. Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, Californië: Sage Publications Ltd.
- Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans, M., & Oost, H. (2006). Auditing Quality of Research in Social Sciences. *Quality & Quantity*, 42(2), 257-274.
- Alessandra, T. (2007). The Platinum Rule. Geraadpleegd op 20-09-2017, van <http://www.platinumrule.com/aboutpr.asp>
- Algemene Rekenkamer (2017). Resultaten verantwoordingsonderzoek jaarverslag OCW 2016. Geraadpleegd op 23-10-2017, van <https://www.rekenkamer.nl/publicaties/rapporten/2017/05/17/resultaten-verantwoordingsonderzoek-2016-bij-het-ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap>
- Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Schumm, J. S. (2000). Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- Ashton, J.R. (2015). Keeping up with the class; a critical discourse analysis of teacher interaction in a co-teaching context. *Classroom Discours*, 7(1), 1-17.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129 – 147.
- Baarda, D.P., & De Goede, M.P.M. (1996). *Open interviewen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Bacharach, N., Heck, T., & Dank, M. (2004). *Co-Teaching in Student Teaching: A case study*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Dallas, Texas.
- Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Utrecht: Universiteit van Utrecht, Hogeschool Utrecht.
- Bakker, C., & Montesano Montessori, N. (2016). *Complexity in Education. From Horror to Passion*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2011). A social cognitive perspective on positive psychology. *Revista de Psicologia Social*, 26, 7-20.

- Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22.
- Bekkers, V., Noordegraaf, M., Waslander, S., & Wit, B. van (2011). *Passend Onderwijs – Passend Beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom Passend onderwijs*. Den Haag: ECPO.
- Benjamin, J. (1998). *Shadow of the other*. Abingdon: Taylor & Amp. Francis Ltd.
- Bevolkingsmonitor 2015 Rotterdam (2015). [report on data of citizens of Rotterdam]. Retrieved January 12, 2016, from <http://www.rotterdam.nl/bevolkingsmonitor2015>
- Biesta, G.J.J. (2010). Why ‘what works’ still won’t work. From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491-503.
- 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.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Bolhuis, S. (2004). *Leerstrategieën, leren en verantwoordelijkheid*. Oratie, 15 -10-2004. Tilburg: Fonteys Hogescholen.
- Bottery, M., Wong, P.M., Wright, N., & Ngai, G. (2009). Portrait methodology and educational leadership putting the person first. *International Studies in Educational Administration*, 37(3), 84-98.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Child care in the Anglo-Saxon mode. In M. E. Lamb, K. Sternberg, C. P. Hwang, A., & Broberg, G. (Eds.). *Child care in context: Cross-cultural perspectives*. Hillsdale, MI: Erlbaum.
- Brown, B. (2012). *The power of vulnerability: Teachings on authenticity, connection and courage*. Louisville, CO: Sounds Tru, Inc.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Unwin Hyman.
- Causton Theoharis, J., & Theoharis, G. (2009). Creating inclusive schools for all students. *The Education Digest*, 74(6), 43–47.
- Ciampa, K., & Gallagher, T. (2016). Collaborative inquiry and vertical team teaching: Implications for literacy instruction. *The Teacher Educator*, 51, 153-174.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers’ thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Coburn, C. E. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.

- Coburn, C. E. (2006). Framing the Problem of Reading Instruction: Using Frame Analysis to Uncover Microprocesses of Policy Implementation. *American Educational Research Journal* 43, 343–349.
- College voor de Rechten van de Mens (2017). Nederland en het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. Geraadpleegd op 26-10-2017, van <https://www.mensenrechten.nl/dossier/nederland-en-het-verdrag-inzake-de-rechten-van-personen-met-een-handicap>
- Commissariaat Kinderrechten (2016). *Redelijke aanpassingen M-Decreet*. Geraadpleegd op 10-07-2017, van <http://www.kinderrechtencommissariaat.be/>
- Conderman, G., & Hedin, L. (2012). Purposeful assessment practices for co-teachers. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 19–27.
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., & Hartman, P. (2009). Communicating and collaborating in co-taught classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 1–17.
- Conteh, J. (2012). Families, pupils and teachers learning together in a multilingual British City. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33, 101-116.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-17.
- Cook, B. G., McDuffie-Landrum, K. A., Oshita, L., & Cook, S. C. (2011). Co-teaching and students with disabilities: A critical analysis of the empirical literature. In D. P. Hallahan, & J.K. Kauffman. (Eds.), *The Handbook of Special Education* (pp. 147-159). New York: Routledge.
- Coubergs, C., Struyven, K., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). Het BKD-leer-krachtmodel: binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas. *Impuls*, 45(3), 151-159.
- Darragh, J.J., Picanco, K.E., Tully, D., & Henning, A.S (2011). "When teachers collaborate, good things happen": Teacher candidate perspectives of the co-teach model for student teaching internship. *AILACTE Journal*, 8(5), 83-104.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Dekker, S. (2017). Elfde voortgangsrapportage passend onderwijs. Geraadpleegd op 25-08-2017, van <https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2017/06/Elfde-voortgangsrapportage-passend-onderwijs.pdf>

- De Fever, F., & Flament, I. (2001). De school voor allen. In F. De Fever, W. Hellinckx, & H. Grietens. (Red.), *Handboek Jeugdhulpverlening: een orthopedagogisch perspectief* (pp. 485- 523). Leuven/Leusden: Uitgeverij Acco.
- De Jager, H., Mok, A., & Berkers, P. (2014). *Grondbeginselen van de Sociologie*. Groningen: Uitgeverij Noordhoff.
- De Jong, J.M., Den Exter, A.P., & Hulst, E.H. (2013). *Economische gevolgen van het VN-Verdrag Handicap*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- De Lange, F. (2006). Bespreking van: Harry Kunneman, Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme. *Krisis. Tijdschrift voor actuele filosofie*, 4, 72 – 77.
- De Lange, F., Schuman, H., & Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen: Garant.
- De Loor, O. (2017). *Differentiëren: small, Medium en Large*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Departement Onderwijs en Vorming (2017). *Meta-evaluatie M-Decreet*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Dettmer, P., Thurston, L., Knackendoffel, A., & Dyck, N. (2009). *Collaboration, consultation, and teamwork* (6th ed.). Columbus, OH: Pearson.
- Dieker, L. (2015). *Cooperative Teaching*. Geraadpleegd op 15-10-2016, van http://www.specialconnections.ku.edu/?q=collaboration/cooperative_teaching
- Dienst Uitvoering Onderwijs (2015). *Rapportage Werkdruk Leraren PO*. Geraadpleegd op 12-01-2016, van <http://www.DUO-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2016/01/Rapportage-Werkdruk-Leraren-PO-8-januari-2016.pdf>.
- Dienst Uitvoering Onderwijs (2015). *Voortgangsrapport Passend Onderwijs 2014* [Report on progress Law on Appropriate Education (2014)]. Retrieved 20-10-2016, from <http://www.DUO-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2015/08/Rapportage-Passend-Onderwijs-augustus-2015.pdf>
- Dudevszky, S., & Witte, T. (2017). Participatie en inclusie van jongeren met psychische kwetsbaarheid. *Jeugdbeleid*, 11(2), 113-118.
- Dufour, R. (2009). What is a “Professional Learning Community”? *Educational Leadership*, 5, 1-6.
- Duke, S. (2004). Problematizing Collaboration: A Critical Review of the Empirical Literature on Teaching Teams. *Teacher Education and special Education* 27(3).
- European Agency for Development in Special Educational Needs (2012). *Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers*. Geraadpleegd op 27-10- 2015, van http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-international-literaturereview_TE4I Literature-Review.pdf

- European Agency for Development in Special Educational Needs (2014). *Work Programme 2015*. Retrieved 10-10-2015, from: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/about-us/work-programme/Work%20Programme%202015.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Multi-Annual Work Programme 2014–2020*. Geraadpleegd op 27-10-2017, van <https://www.european-agency.org/sites/default/files/about-us/work-programme/MultiAnnual%20Work%20Programme%202014-2020.pdf>
- EADSNE. (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Denmark: EADSNE.
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools. A study of inclusive education in practise. *European Journal of Special Educational Need*, 19, 85-98.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Fluijt, D. (2014). *Prisma Co-Teaching. Passend op weg naar integratief onderwijs*. Leuven: Acco Uitgevers B.V.
- Fluijt, D., Struyf, E., & Bakker, C. (2016). *Samen lesgeven. Co-Teaching in de Praktijk*. Kalmthout: Uitgeverij Pelckmans Pro.
- Friend, M., & Cook, L. (1996). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains, New York: Longman.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2003). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Columbus, OH: Merrill.
- Friend, M. (2015). *Co-teaching defined*. Geraadpleegd op 24-08-2015 van, <http://www.marilynfriend.com/basics.htm>
- Fullan, M. (1999). *Changing forces: the sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning*. United Kingdom: Pearson.
- Fullan, M., & Scott, G. (2014). *Education Plus*. Seattle, WA: Collaborative Impact SPC.
- Gately, S., & Gately, F. (2001). Understanding Co-Teaching Components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40–47.
- Geldof, D. (2015). *Onzekerheid. Over leven in een risicomaatschappij* [Uncertainty. Living in a Society with Risks]. Leuven: Uitgeverij Acco.

- Gould, A., & Vaughn, S. (2000). Planning for the inclusive classroom: meeting the needs of diverse classrooms. *Catholic Education*, 3(3), 363-374.
- Graziano, K., & Navarrete, L. (2012). Co-Teaching in a Teacher Education Classroom: Collaboration, Compromise, and Creativity. *Issues in Teacher Education*, 1(3), 109-126.
- Groeneweg, H.G. (2014). *De Meerleerjarenklas, verder met Co-Teaching en integratie*. Dordrecht: InStondo.
- 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.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography. Principles in practice*. London/New York: Tavistock Publications.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An Examination of Co-teaching: Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education* 30(5), 259–268.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham-Philadelphia: Open University Press-Ontario Public School Teachers' Federation.
- Harmesen, R., Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van Veen, K. (2017). Beginning teachers' perceived stress: Causes, responses, and relationships with teaching behavior and attrition. Paper presented at AERA 2017, San Antonio, United States, 27/04/2017 - 01/05/2017.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., & van de Grift, W. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education* 28(4), 1265–1287.
- Hiemstra, G.J. (2014). *Samenhang tussen basisbehoeften uit de zelfdeterminatie theorie en positieve en negatieve aspecten van geestelijke gezondheid bij leraren in het basisonderwijs*. Twente: University of Twente.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Naar vernieuwd toezicht. Rapportage en raadgevingen (voortgezet) speciaal onderwijs en samenwerkingsverbanden*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
- Jansen, H. (2005). *Levend Leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Johnson, D.W., & Johnson, F. P. (2011). *Groepsdynamica: theorie en vaardigheden*. Amsterdam: Pearson Education.
- Kabinet Vlaams Minister van Onderwijs (2015). Het ABC van het M-decreet - maatregelen specifieke onderwijsbehoeften. *Persbericht*. Geraadpleegd op 14-10-2017, van

- <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/het-abc-van-het-m-decreet-maatregelen-specifieke-onderwijsbehoeften>
- Kahneman, D. (2012). *Thinking Fast and Slow*. London: Penguin Books.
- Karens, M. (2014). *Luc Stevens: Passend onderwijs bevestigt oude structuren* [interview about the Law of Appropriate Education (2014)]. Retrieved 15-01-2016, from <http://wij-leren.nl/luc-stevens-passend-onderwijs.php>
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leraren basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief* (*Studia Pedagogica*, nr. 17). Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2001). Reflectief leren in de lerarenopleiding. *Onze Alma Ater*, 55(2), 182-201.
- Kelchtermans, G. (2007). Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection. In J. Butcher, & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: challenges for teachers, teaching, and teacher education* (pp. 35-53). Rotterdam: Sense Publishers.
- 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.
- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-biographical pedagogies in teacher education. In L. Orland-Barak, & C. Craig (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies Part A*. (p. 273-291). Bingley (U.K.): Emerald Group Publishing.
- Kelchtermans, G. (2015). *Onderwijs is niet iets wat men doet of realiseert, maar wat in belangrijke mate gebeurt of plaatsvindt*. Geraadpleegd op 13-10-2017 van <http://hetkind.org/2015/02/11/over-het-werk-van-geert-kelchtermans-professionele-biografie/>
- Kievit, T., Tak, J. A., & Bosch, J. D. (Eds.). (2002). *Handboek Psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Kinderrechtencommissariaat Vlaamse Parlement (2012). *Het Kinderrechtencommissariaat wil meer rechten voor kinderen met een label*. Geraadpleegd op 21-12-2017, van <http://www.gunkinderenhuneigenlabel.nl/images/artikelen/pdf/Miniadvieslabeling>
- Kohler-Evans, P.A. (2006). Co-teaching: how to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127(2), 260-264.
- Koopman, P., & Ledoux, G. (2016). *Evaluatie Passend Onderwijs. Factsheet 1. Leerlingen in het speciaal en regulier onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

- Kunneman, H. (2005). *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Utrecht: Humanistics University Press.
- Kunneman, H. (2013). Slotbeschouwing: De tweede postmoderniteit als politieke context van normatieve professionalisering. p. 431–456. Amsterdam: SWP Books.
- Kunneman, H. (2014). *Duurzaamheid en maatschappelijk verantwoord ondernemen*. Geraadpleegd op 12-06-2016, van https://www.youtube.com/watch?v=D_sVLJ68H2c
- Kunneman, H. (2017). *Amor Complexitatis*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Larock, Y., Royackers, J., & Waes, v. J. (2017). Co-teaching als opstap in de school naar een lerende organisatie. *Impuls*, 48(1), 28-34.
- Lawrence-Lightfoot, S. & Hoffman Davis, J. (2002). *The Art and Science of Portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lebeer, J., Struyf, E., De Maeyer, S., Wilsens, M., Timbremont, B., Denys, A., & Vandeveire, H. (2010), Identifying special educational needs: putting a new framework for graded Learning Support to the test. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 375-388.
- Ledoux, G. (2015). *Stand van Zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Beginsituatie en vooruitblik*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G. (2016). *Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 1: Beginsituatie en vooruitblik*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G. (2017). *Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- 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, 260-270.
- McClure, G., & Cahnmann-Taylor, M. (2010). Pushing back against push-in: ESOL teacher resistance and the complexities of coteaching. *TESOL*, 1.1, March, 101-129.
- McDuffie, K., Scruggs, T., & Mastropieri, M. (2007). Co-Teaching in inclusive settings: Results of qualitative research from the United States, Canada, and Australia. In T. Scruggs & M. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 20, pp. 311–338). Oxford, UK: Elsevier.
- McLeskey, J., Barringer, M.D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017). *High-leverage practices in special education*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEDAR Center.

- Mensenrechten (2017). *Nederland en het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Geraadpleegd op 30 september 2017, van <https://www.mensenrechten.nl/dossier/nederland-en-het-verdrag-inzake-de-rechten-van-personen-met-een-handicap>
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2017). *Team teaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen. *Onderwijsbegroting 2015*. Retrieved 11-12-2015, from: <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/nieuws/2014/09/16/onderwijsbegroting-2015-beter-onderwijs-voor-iedereen.html> 4-09- 2014.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur & Wetenschappen. (2016). *Achtste Voortgangsrapportage Passend Onderwijs December 2015*. Retrieved 17-07-2016, from <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passendonderwijs/documenten/rapporten/2015/12/07/passend-onderwijs-achtste-voortgangsrapportage-december-2015>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2016). *Geld voor Passend Onderwijs moet in de klas terecht komen*. Geraadpleegd op 17-09-2017 van, <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passendonderwijs/nieuws.2016/12/06/dekker-geld-voor-passend-onderwijs-moet-in-de-klas-terecht-komen>
- Ministerie van Onderwijs Vlaanderen. *Onderwijs over 5 jaar. Een overzicht*. Retrieved 11-12-2015, from <http://www.klasse.be/leraren/47597/ons-onderwijs-over-5-jaar-een-overzicht/>
- Ministerie van Onderwijs Vlaanderen (2017). *Onderwijsinspectie 2.0: partner van scholen- en CLB-teams*. Geraadpleegd op 30-09-2017, van <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsinspectie-20-partner-van-scholen-enclb-teams>
- Montesano Montessori, N. (2009). *A discursive analysis of a struggle for hegemony in Mexico*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Montesano Montessori, N., Schuman, H., & De Lange, R. (2012). *Kritische discoursanalyse: de macht en kracht van taal en tekst*. Brussel: Academic & Scientific Publishers.
- Murawski, W., & Swanson, L. (2001). A Meta-analysis of Co-teaching Research: Where are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.
- Murawski, W., & Dieker, L. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Murawski, W., & Spencer, S. (2011). *Collaborate, Communicate and Differentiate! How to increase student learning in today's diverse schools*. Thousand Oaks, C.A.: Corwin.

- Murawski, W., & Lochner, W. (2011). Observing Co-Teaching: What to Ask for, Look for, and Listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46, 174–183.
- Murphy, C., & Scantlebury, K. (2007). *Coteaching in International Contexts*. New York: Springer.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- Nederland Centrum Onderwijs en Jeugdzorg. (2016). *Kleine daling aantal leerlingen met speciale onderwijsbehoeften*. Retrieved 13-09-2016, from http://www.ncoj.nl/factsfigures/onderwijs/2015/fc2015_onderwijsbehoeften.php
- Niholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 239-252.
- Norwich, B., & Avramidis, E. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Nussbaum, M.C. (1993). Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach. In M. Nussbaum, & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life* (pp. 242–269). New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Onderwijs in Cijfers (2015). *Uitstroom van Startende Leraren*. Geraadpleegd op 27-10-2017, van <https://www.onderwijsincijfers.nl/themas/documenten/publicaties/2014/10/01/uitstroom-van-startende-leraren>
- Onderwijsraad (2016). *Passend Onderwijs Advies*. Geraadpleegd op 14 december 2016, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/passend-onderwijs/volledig/item7483>
- Onderwijsraad (2017). Het bevorderen van gelijke kansen en sociale samenhang. Geraadpleegd op 11-12-2017, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2017/het-bevorderen-van-gelijke-kansen-en-sociale-samenhang/item7563>
- Onderwijs Vlaanderen (2017). Redelijke aanpassingen. Geraadpleegd op 7-04-2017, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/redelijke-aanpassingen#wat-zijn-redelijke-aanpassingen>
- Overheid (2016). *Wet op Expertisecentra (2003)*. Retrieved 14-09-2016, from <http://wetten.overheid.nl/BWBR0003549/2016-08-01>
- Pameijer, N. (2004). *Handelingsgericht classificeren in het Onderwijs*. Geraadpleegd op 24-01-2018, van <https://wij-leren.nl/hgw-classificeren.php>
- Pameijer, N., Beukering, T. van, & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken in de klas*. Leuven: Uitgeverij Acco.

- Pancsofar, N., & Petroff, J. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043–1053.
- Passend Onderwijs (2014). *De Wet op Passend Onderwijs*. Geraadpleegd op 17-05- 2017, van <https://www.passendonderwijs.nl/beleid-en-onderzoek/beleidsdocumenten-2/>
- Passend Onderwijs (2017). *Samenwerkingsverbanden. Wettelijke taken. Ondersteuningsplan*. Geraadpleegd op 12-10-2017, van <https://www.passendonderwijs.nl/samenwerkingsverbanden-engemeenten/wettelijke-taken/ondersteuningsplan/>
- 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.
- Petrack, P. (2014). Strengthening Compatibility in the Co-Teaching Relationship: A Four Step Process. *Global Education Journal*, 1, 15–35.
- Petrack, P. (2015). *An Investigation Into Co-Teacher Relationship Collaboration Factors: Co-Teachers' Perceptions*. Pennsylvania: Indiana University of Pennsylvania.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teacher and Teacher Education*, 41, 1-12.
- Pugach, C., & Winn, J. (2011). Research on Co-teaching and Teaming. *Journal of Special Education Leadership*. 24(1), 36-46.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (4e druk, pp. 905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rijksoverheid (2014). *Wet op Passend Onderwijs*. Geraadpleegd op 20-10-2016, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>.
- Rijksoverheid (2016). *Kamerbrief over cijfers leerplicht en aanpak thuiszitters*. Retrieved 14-09—2016, from <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2016/02/03/kamerbrief-over-cijfers-leerplicht-en-aanpak-thuiszitters>
- Rijksoverheid (2018). *Werkdrukakkoord*. Geraadpleegd op 12-02-2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2018/02/09/werkdrukakkoord-bereikt-voor-het-primair-onderwijs>
- Ruijters, M. (2016). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.

- Roeleveld, J., Karssen, M., & Ledoux, G. (2014). *Samenstelling van de klas en cognitieve en sociaal-emotionele uitkomsten. Rapport 923*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O.P. John, R. W. Robbins, & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 654–678). New York: The Guilford Press.
- Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teacher and Teaching Education*, 28, 999–1008.
- Rodrigues, D. (2009) *Inclusion and Teacher's Education: who reforms the reformers?* Cross-National Invitational Symposium Teacher Education for Inclusive Education. University of Aberdeen.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U: Leiding vanuit de toekomst die zich aandient*. Zeist: Christofoor.
- Schuman, H. (2007). Passend onderwijs: pas op de plaats of vooruit? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46(2007), 267-280.
- Schuman, H. (2013). Appropriate Education from an international perspective. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 52(3-4), 155-171.
- Schuman, H. (2016). *De toekomst van Passend Onderwijs in Nederland? Op weg naar een meer inclusief onderwijssysteem!* Gorinchem: Weer Samen Naar School.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books Inc.
- Scruggs, T. A., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
- Seashore Louis, K., Mayrowetz, D., Smiley, M., & Murphy, J. (2009). The Role of Sensemaking and Trust in Developing Distributed Leadership. *Distributed Leadership. Studies in Educational Leadership*, 7(2009), 157–180. Nederland: Springer.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New-York: Free Press/Simon and Schuster.
- Shin, M., Lee, H., & McKenna, J.W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91-107.
- Sileo, J. M. (2011). Co-Teaching: Getting to Know Your Partner. *Teaching Exceptional Children*, 43, 532–538.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative Research*. Londen: Sage Publications Ltd.

- Smylie, M.A., & Mayrowetz, D. (2009). Footnotes to teacher leadership. In L.J. Saha, & A.G. Dworkin. (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 277 - 289). New York: Springer Science.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: the empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510.
- Staatscourant (2017). Officiële bekendmaking Subsidieregeling Teambeurs primair onderwijs. Geraadpleegd op 29-08-2017 van, <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2017-20684.html>
- Stevens, L. (2014). *Passend onderwijs bevestigt oude structuren*. Geraadpleegd op 15-9-2015, van <http://wijleren.nl/luc-stevens-passend-onderwijs.php>.
- Stevens, L., & Bors, G. (2015). *Pedagogische tact* (3rd ed.). Apeldoorn: Garant.
- Swanborn, P.G. (2002). *Basisboek sociaal onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- SWV De Meijerij (2016). *Passend Onderwijs voor elke leerling*. Opgehaald 25-05-2016, van <http://www.demeierij-po.nl/voor-ouders/wat-is-passend-onderwijs/>
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373-390.
- Thousand, J., Villa, R., & Nevin, A. (2007). Collaborative teaching: A critique of the scientific evidence. In L. Florian (Red.), *Handbook of special education research* (pp. 417–428). London, England: Sage Publishing.
- Tobin, K., Robin, W.M., & Zimmerman, A. (2002). *Co-Teaching/cogenerative dialoguing: learning environments research as classroom praxis*. Canada: University of Victoria.
- Trent, J. & Cox, R. (2006). *Leading from your strengths*. Geraadpleegd op 12 oktober 2015, van <http://leadingfromyourstrengths.co>
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Educational Needs*. Geraadpleegd op 6 juni 2016, van http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Unia Interfederaal Gelijkekansencentrum (2016). *Met een handicap naar de school van je keuze Redelijke aanpassingen in het onderwijs*. Brussel: Unia.
- United Nations (2016). *General comment No. 4 (2016) Article 24: Right to inclusive education*. Geraadpleegd op 16 november 2016, van <http://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>
- United States Act of Congress (2001). *No Child Left behind Act of 2001 (NCLB)*. Washington: United States: Printing Office.

- Van de Grift, W., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2014). Teaching skills of student teachers: Calibration of an evaluation instrument and its value in predicting student academic engagement. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 150-159.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Van den Broeck, W. (2016). Analyse en aanbevelingen n.a.v. de eerste ervaringen met het M - decreet. Geraadpleegd op 08-02-2018, van <http://www.vub.ac.be/KLEP/UserFiles/File/Wim/M-decreet%20aanbevelingen.pdf>
- Van der Wolf, K., Beukering, T. van, & Veldkamp, T. (2014). *Succesvol omgaan met gedragsproblemen*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Van der Ven, J. (1985). *Vorming in waarden en normen*. Utrecht: Uitgeverij Kok.
- Van Eck, P., & Rietdijk, S. (2017). Keuzevrijheid van ouders van kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte binnen passend onderwijs. Utrecht: Oberon, Rotterdam: CED-Groep.
- Vanheule, S. (2010). *Een label helpt een kind niet vooruit*. Geraadpleegd op 21-12-2017, van <http://www.kiddo.net/een-label-helpt-een-kind-niet-vooruit/1023720>
- Vanheule, S. (2014). *Een kind is geen label*. *Psycho-analysis*. Geraadpleegd op 21-12-2017, van <http://stijnvanheule.psychanalysis.be/2014/05/15/een-kind-is-geen-label/>
- Van Peet, A., & Everaert, H. (2006). Kwantitatief en kwalitatief onderzoek. *Kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk*, 11(26).
- Van Veen, D., Huizinga, P., & Steenhoven. P. van der (2016). *Evaluatie Passend Onderwijs. Passend Onderwijs en de Lerarenopleidingen*. Zwolle/Amsterdam: Hogeschool Windesheim/NCOJ.
- Van Zwieten, M., De Vroome, E., Mol, M., Mars, G., Koppes, L., & Van de Bossche, S. (2014). *Nationale Vragenlijst Arbeidsomstandigheden 2013: Methodologie en globale resultaten*. Heerlen: TNO/CBS.
- Velon (2016). *Beroepsstandaard*. Geraadpleegd op 22-01-2017 van, content/uploads/2013/09/BRLO_Boekje1_Beroepsstandaard.pdf
- Velon (2016). *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 2; de context van het opleiden van leraren*. Werkendam: Hollandse Indruk.
- Verckens, A., Simons, M., & Kelchtermans, G. (2009). Welke overheid voor welk onderwijs? Een kritische studie van Vlaamse beleidsdocumenten. *Pedagogische Studiën*, 86, 21-40.
- Veugelers, W., Miedema, S., Zwaans, A., Dam, G. ten, Klaassen, C., Leeman, Y., Meijnen, W., & Sleegers, P. (2002). *Onderzoek naar de pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau*. Den Haag: NWO/PROO.

- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2016). *M-Decreet, maatregelen voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften* [Measures for children with special educational needs]. Retrieved 17-07-2016, from <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/beleid/M-decreet>
- Vlaams Ministerie Onderwijs (2017). *Het ABC van het M-decreet - maatregelen specifieke onderwijsbehoeften*. Geraadpleegd op 18-11-2016, van <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/het-abc-van-het-m-decreet-maatregelen-specifieke-onderwijsbehoeften>
- Vlaamse Onderwijsraad. (2015). *De basisschool als basis voor ontwikkelen en leren*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Washut Heck, T., & Bacharach, N. (2010). *Mentoring Teacher Candidates Through Co-Teaching. Teacher Quality Enhancement*. Minnesota: Center St. Cloud.
- Wassink, H. (2014). *Werken met de Audit Trail Procedure*. Geraadpleegd op 15-01-2018, van <https://www.hartgerwassink.nl/2014/01/werken-met-de-audit-trail-procedure/>
- Willemse, M., Lunenberg, M., Beishuizen, J., & Korthagen, F. (2007). Waardenvol opleiden op de pabo: over kennis, taal en gouden momenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiding*, 28(3), 16-22.
- Wilson, G. L., & Michaels, C.A. (2006). General and Special Education Students' Perceptions of Co-teaching: Implications for Secondary-level Literacy Instruction. *Reading and Writing Quarterly* 22, 205–225.
- Wilterdink, N., & Heerikhuizen, B. van (2009). *Samenlevingen. Inleiding in de sociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Work Programme 2015. Geraadpleegd op 17-02-2017, van <https://ec.europa.eu/info/publications/work-programme-commission-key-documents-2015>
- Wubbels, T., Tartwijk, J. van, & Levy, J. (Eds.) (2012). *Interpersonal Relationships in Education: An Overview of Contemporary Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3e ed.). Londen, Sage.

Nederlandse samenvatting

Context

De Wet op Passend Onderwijs (2014) in Nederland en het M-Decreet (2015) in Vlaanderen (België) hebben beiden tot doel om een zo passend mogelijke onderwijsplek te creëren voor alle kinderen en jongeren tot 18 jaar. Een beleidsdoelstelling is dat leerlingen zoveel mogelijk aan het regulier onderwijs deelnemen. Zowel de Wet op Passend Onderwijs als het M-Decreet presenteren een visie op het bieden van passende leeromgevingen voor leerlingen, maar de inhoudelijke vertaalslag naar de praktijk levert de nodige problemen op voor zowel leerlingen als leraren. Data naar effectonderzoek van specifieke inhoudelijke aanpakken is tot op heden weinig systematisch verzameld. Dit proefschrift tracht hier een poging toe te doen door hoofdzakelijk kwalitatieve data te bespreken die voortkomen uit vier deelstudies naar de inhoudelijke aanpak 'co-teaching'. Hierbij zijn de volgende onderzoeksdoelen en onderzoeksvragen geformuleerd.

Onderzoeksdoelen

Het algemene doel van het onderzoek is het verwerven van inzicht in de condities die goed samenwerken en goed lesgeven van co-teaching teams bevorderen met oog op de inrichting van een meer inclusieve schoolomgeving. Hiervoor is het nodig dat het onderzoek start met het conceptualiseren van het begrip co-teaching. De hieruit voortvloeiende definiëring van co-teaching functioneert als basis voor een drietal praktijkonderzoeken. De implicaties zullen gericht zijn op de condities die het goed samenwerken en het goed lesgeven bevorderen.

Daarnaast heeft het onderzoek drie specifieke doelen die bijdragen aan het in kaart brengen van de implicaties: (1) zicht krijgen op hoe co-teachers hun pedagogische benadering vormgeven in concreet handelen, (2) zicht krijgen op de uitdagingen in het werk en de instrumentele en normatieve professionaliseringsbehoeften van co-teachers en (3) zicht krijgen op betekenisverlening door middel van gestructureerde teamreflectie.

Onderzoeksvragen

Om de onderzoeksdoelen te kunnen beantwoorden hebben we twee onderzoeksvragen (O) geformuleerd.

- O1: *A. Wat verstaan beginnende, ervaren en begeleidende co-teachers onder goed lesgeven en goed samenwerken? Welke betekenissen spelen daarin een rol?*

- B. Welke professionaliseringsbehoeften komen naar voren uit de gezamenlijke betekenisverlening van beginnende, ervaren en begeleidende co-teachers?*
- C. Welke waarde kennen beginnende, ervaren en begeleidende co-teachers toe aan het gebruik van gestructureerde teamreflectie?*
- O2: Welke condities bevorderen de inrichting van een meer inclusieve onderwijsomgeving door middel van co-teaching?*

Deelstudies

Ervan uitgaande dat het een meerwaarde is om het onderzoeksonderwerp vanuit verschillende invalshoeken te belichten, hebben we ervoor gekozen om het onderzoeksonderwerp eerst te verkennen vanuit de literatuur en daarna respectievelijk vanuit het perspectief van startende co-teaching teams, van ervaren co-teaching teams en vanuit het perspectief van ambulante begeleiders die gaan werken als begeleidende co-teachers. Hieronder presenteren we per deelstudie (A) de doelen, de onderzoeksvragen, de methode(-) en wijze van dataverzameling in een tabel, waarin we ook de belangrijkste resultaten en conclusies samenvatten. Na de presentatie van de individuele deelstudies bespreken we de gezamenlijke deelstudies vanuit een metaperspectief (B).

i. Deelstudies

Deelstudie 1 (Hoofdstuk 2)

Team-reflection: the missing link in co-teaching teams

In de eerste deelstudie verkenden we het begrip 'co-teaching' vanuit internationaal geselecteerde literatuur.

Hoofdstuk 2 Deelstudie 1: literatuurreview
Doelen van de studie Conceptualiseren van het begrip co-teaching; In kaart brengen op welke wijze co-teaching teams reflecteren.
Onderzoeksvragen Op welke wijze wordt co-teaching internationaal geconceptualiseerd? Welke methodes/instrumenten zijn er in de onderzoeksliteratuur bekend die worden gebruikt voor team-reflectie in een co-teaching team en wat wordt erin beschreven? Welke professionaliseringsbehoeften van co-teachers komen naar voren uit de literatuur?
Tijdhorizon Periode 2004-2015
Participanten Niet van toepassing
Dataverzameling Wetenschappelijke peer reviewed artikelen geselecteerd via een thematische zoekcode procedure , a.d.h.v. trefwoorden.
Data-analyse De verschillen in de definiëring van co-teaching worden vergeleken. Onderzoeksresultaten worden gecodeerd door het type onderzoek te beschrijven en de uitdagingen voor professionele ontwikkeling te identificeren. De artikelen worden gescreend om te bepalen of er een instrument voor team-reflectie is gebruikt, en of dit instrument wordt gebruikt om gegevens te verzamelen.
Resultaten In definities wordt co-teaching vooral voorgesteld als een technisch instructie- en samenwerkingsmodel; De meeste professionele uitdagingen van co-teaching teams zijn gericht op interpersoonlijke en normatieve aspecten van het werk; Bestaande reflectiemethodes richten zich voornamelijk op instrumentele aspecten van het werk.
Conclusies Op basis van de resultaten uit empirisch onderzoek in wetenschappelijke artikelen blijkt dat co-teaching beschouwd kan worden als een pedagogisch waardenbewust onderwijsmodel; In eerdere definities is het belang van een gezamenlijke visie ten aanzien van goed lesgeven en goed samenwerken niet opgenomen. Een nieuwe definiëring voor co-teaching wordt voorgesteld: <i>'Meerdere onderwijsprofessionals werken, op gestructureerde wijze samen, gedurende een langere periode, op basis van een gedeelde visie, en nemen daarbij gezamenlijk de verantwoording voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in de groep.'</i> Voor diepgaande reflectie op het gebied van normen, waarden en overtuigingen volstaan de bestaande reflectie-instrumenten niet. Het ontwerpen van een nieuw instrument is wenselijk.

Deelstudie 2 (Hoofdstuk 3)

Co-Teachers als Spil van Verandering bij Passend Onderwijs

De tweede deelstudie richt zich op de ervaringen van startende co-teaching teams op vier pilotscholen. Ruim drie jaar zijn deze co-teaching teams gevolgd in hun ontwikkeling door data te verzamelen, die geduid kunnen worden als georganiseerde data (vanuit half- gestructureerde interviews, focusgroep-interviews en vragenlijst) en ‘*naturally occurring data*’ (verzameld tijdens werkbijeenkomsten, studiereis, training, mailverkeer, niet geplande gesprekken en observaties).

Hoofdstuk 3

Deelstudie 2: praktijkgericht onderzoek naar de betekenisverlening van beginnende co-teachers

Doelen van de studie

Zicht krijgen op de vraag hoe beginnende co-teachers hun pedagogische en didactische opvattingen vormgeven in de praktijk;
Zicht krijgen op de belemmeringen en mogelijkheden in samenwerking van beginnende co-teachers;
In kaart brengen van de professionaliseringsbehoeften van startende co-teachers;
Zicht te krijgen op de waarde die startende co-teachers toekennen aan gestructureerde teamreflectie;
In kaart brengen van condities die de inrichting van een meer inclusieve schoolomgeving door middel van co-teaching bevorderen.

Onderzoeksvragen

Wat hebben leraren van vier basisscholen ervaren gedurende de eerste twee jaren waarin zij werken als co-teacher?
Wat hebben startende co-teachers geleerd en wat beschouwen ze als ontwikkelpunten ten aanzien van goed samenwerken en goed lesgeven?

Tijdhorizon

Longitudinaal: drie jaar (2013-2016)

Participanten

16 startende co-teachers in vier co-teaching teams op vier pilotscholen in het reguliere primair onderwijs in Nederland

Dataverzameling

Naturally occurring data (Silverman, 2013), via veldnotities in logboek;
Georganiseerde data via het afnemen van half-gestructureerde interviews, met een reflectie instrument (het Team-Ankerportret), aangevuld met een vragenlijst (Uitdagingen van co-teachers). De data van de vragenlijst worden besproken in een focusgroepinterview.

Data-analyse

De codering van de data van de *naturally occurring data* en de half gestructureerde interviews verloopt in drie fases: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen in kerncategorieën (Boeije, 2005). De analyse bestaat uit twee fases. Eerst worden de data van de *naturally occurring data*, de data van de halfgestructureerde interviews en het focusgroepinterview uitgewerkt in een kwalitatieve analyse. In de tweede fase worden de data uit de kwalitatieve analyse van de *naturally occurring data*, de data van de halfgestructureerde interviews en het focusgroepinterview met elkaar vergeleken.

Resultaten

De resultaten leverden in totaal drie hoofdcategorieën en zevenentwintig subcategorieën op. De belangrijkste resultaten waren:

1. Aspecten met betrekking tot vooruitgang/ ontwikkeling bij leerlingen
 - ✓ Het ervaren van vooruitgang in de sociale en cognitieve ontwikkeling van leerlingen;
 - ✓ Het vergroten van de kwaliteit van de instructie door meer gebruik te maken van co-teaching organisatiemodellen om het lesdoel te bereiken;
2. Algemene tevredenheid bij zichzelf, leerlingen, ouders
 - ✓ De enthousiaste en positieve feedback van de leerlingen en de positieve feedback van ouders;
 - ✓ Het werk als betekenisvol ervaren. Het ertoe doen als leerkracht en als leerling;
3. (Rand-) Voorwaarden voor slagen van co-teaching

✓ Het belang van een open communicatie in de samenwerking; ✓ Tijd vinden en organiseren om te kunnen overleggen en voorbereiden.
Conclusies Gedeelde waarden, normen en overtuigingen zijn voorwaardelijk om goed te kunnen samenwerken; Goede samenwerking is voorwaardelijk om goed les te kunnen geven; Plezier in het werk en het gevoel hebben dat het werk zinvol zijn belangrijke pijlers om nieuwe uitdagingen (ontwikkelpunten) aan te gaan; Een klein netwerk van intensief goed samenwerkende leraren in co-teachingteams kan als een effectieve strategie worden beschouwd om de Wet op Passend Onderwijs (2014) succesvol uit te voeren.

Deelstudie 3 (Hoofdstuk 4)

Co-teachers' Construction of Educational Language

De derde deelstudie betreft een meervoudige casestudy waarin de ervaringen van twaalf ervaren co-teaching teams in Oostenrijk (Steiermark) zijn onderzocht met een ondersteunend reflectie-instrument (Team-Ankerportret) dat is ontworpen op basis van het eerdere literatuuronderzoek in deelstudie 1. In dit onderzoek staan de ervaringen van twaalf ervaren co-teaching teams met betrekking tot het geven van goed onderwijs en goede samenwerking centraal.

Hoofdstuk 4 Deelstudie 3: praktijkgericht onderzoek naar de betekenisverlening van ervaren co-teachers
Doelen van de studie Zicht krijgen op de vraag hoe ervaren co-teachers hun pedagogische en didactische opvattingen vormgeven in de praktijk; Zicht krijgen op de belemmeringen en mogelijkheden in samenwerking van ervaren co-teachers; In kaart brengen van de professionaliseringsbehoeften van ervaren co-teachers; Zicht te krijgen op de waarde die ervaren co-teachers toekennen aan gestructureerde teamreflectie; In kaart brengen van condities die de inrichting van een meer inclusieve schoolomgeving door middel van co-teaching bevorderen.
Onderzoeksvragen Welke betekenis verlenen ervaren co-teachers aan goed samenwerken en goed lesgeven? Wat hebben ervaren co-teachers geleerd en wat beschouwen ze als ontwikkelpunten ten aanzien van goed samenwerken en goed lesgeven?
Tijdhorizon Gedurende 1 maand in 2015 (mei)
Participanten 26 ervaren co-teachers in twaalf co-teaching teams in het reguliere primair en voortgezet onderwijs in de deelstaat Steiermark (Oostenrijk)
Dataverzameling Half-gestructureerde interviews, waarbij gebruik wordt gemaakt van een reflectie-instrument (het Team-Ankerportret), Observaties in de klas; Via afgeleide vorm van <i>Portraiture</i> (Bottery, 2009; Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 2002).
Data-analyse De analyse bestaat uit twee fases. De kwalitatieve data worden eerst uitgewerkt in een verticale analyse. Elke analyse leidt tot een portret van het co-teaching team. In de tweede fase ligt de verticale analyse aan de basis om te komen tot een horizontale analyse (van de twaalf portretten). De codering van de <i>naturally occurring data</i> en de data van de half gestructureerde interviews verloopt in drie fases: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen in kerncategorieën (Boeije, 2005). Op dezelfde wijze worden de observaties geanalyseerd.

Resultaten

De resultaten kunnen worden samengevat in twaalf leidende thema's:

1. Vertrouwen als basis
2. Jezelf kunnen zijn
3. Het belang van nonverbale communicatie
4. Meer dan een beroep; een roeping
5. Triple loop learning
6. Uniek zijn
7. Balanceren tussen resultaat en vorming
8. Inclusief onderwijs
9. Specifieke expertise
10. Pedagogische sensitiviteit en sociaal leren
11. Rituelen in de klas
12. Meerleerjarenklas

De meeste professionele uitdagingen van de co-teaching teams ten aanzien van goed lesgeven kunnen worden gerangschikt in het professionele onderwijsdomein kwalificatie. De meeste professionele uitdagingen van de co-teaching teams ten aanzien van goed samenwerken kunnen worden gerangschikt in de professionele onderwijsdomeinen socialisatie en subjectvorming.

Conclusies

Co-teaching draagt bij aan het begrip en de acceptatie van hyperdiversiteit tussen leerlingen als co-teachers zich opstellen als rolmodellen;

Goede samenwerking is een voorwaarde om goed te kunnen lesgeven;

De twaalf thema's bevestigen de hypothese dat co-teaching een waardenbewust pedagogisch onderwijsmodel is;

Voor de professionalisering van co-teachers is een balans nodig tussen de professionele onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming.

Deelstudie 4 (Hoofdstuk 5)

A Means to Support Teachers in Complex Situations

Bij de vierde deelstudie zijn achttien ambulante begeleiders ruim een half jaar gevolgd in hun nieuwe werk als begeleidende co-teacher, waarbij zij zich professionaliseerden in co-teaching en hun ervaringen presenteerden en optekenden in papers. Hiervan is een inhoudsanalyse gemaakt, gevolgd door een focusgroep interview.

Hoofdstuk 5

Deelstudie 4: praktijkgericht onderzoek naar de betekenisverlening van ambulante begeleiders die werken als begeleidende co-teacher

Doelen van de studie

Zicht krijgen op de vraag hoe begeleidende co-teachers (ambulante begeleiders) hun pedagogische en didactische opvattingen vormgeven in de praktijk;

Zicht krijgen op de belemmeringen en mogelijkheden van begeleidende co-teachers in samenwerking met leerkrachten;

Zicht te krijgen op de waarde die begeleidende co-teachers toekennen aan gestructureerde teamreflectie

In kaart brengen van de professionaliseringsbehoeften van begeleidende co-teachers;

In kaart brengen van condities die de inrichting van een meer inclusieve schoolomgeving door middel van co-teaching bevorderen.

Onderzoeksvragen

Welke betekenis verlenen begeleidende co-teachers (ambulante begeleiders) gedurende het eerste half jaar aan hun ervaringen als co-teacher?

Wat hebben begeleidende co-teachers geleerd en wat beschouwen ze als ontwikkelpunten ten aanzien van goed samenwerken, goed lesgeven en goed begeleiden?
Tijdschikking Zes maanden in 2015-2016 (oktober 2015-maart 2016)
Deelnemers 18 ambulante begeleiders die als ondersteunende co-teacher samenwerken met een leraar in een turbulente stedelijke onderwijsomgeving (primair onderwijs)
Dataverzameling Papieren en presentaties, geschreven en gepresenteerd door de ambulante begeleiders; Focusgroepinterview.
Data-analyse De codering van de papieren in een inhoudsanalyse, data van de <i>naturally occurring data</i> en de data van het focusgroepinterview verloopt in drie fases: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen in kerncategorieën (Boeije, 2005).
Resultaten Begeleiden van leerkrachten door middel van co-teaching vraagt een breder veld van expertise van ambulante begeleiders; Algemene tevredenheid van betrokken leerkrachten, zorgcoördinatoren en ambulante begeleiders over de opbrengsten van de pilot.
Conclusies In complexe begeleidingssituaties is co-teaching een constructieve wijze van begeleiding met mogelijkheid tot duurzame verandering (second order changes); Om resultaten te bereiken is het (kunnen) opbouwen van een vertrouwensband met de leerkracht op basis wederzijds respect, voorwaardelijk om te kunnen co-teachen; Ambulante begeleiders hebben professionele ondersteuning nodig om hun expertise te verbreden en in te leren zetten als co-teacher.

ii. Bevindingen vanuit een metaperspectief

De resultaten van de vier onderzoeken leiden tot een viertal bevindingen op metaniveau: (1) *De betekenis van co-teaching: van technisch instructie- en samenwerkingsmodel naar een waardenbewust pedagogisch onderwijsmodel*, (2) *Co-teaching en de wisselwerking tussen de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming*, (3) *Co-teaching en bewegingen richting een normatieve professionaliteit* en (4) *Zes fases van samenwerking*.

1. De betekenis van co-teaching: van technisch instructie- en samenwerkingsmodel naar een waardenbewust pedagogisch onderwijsmodel.

Aan de hand van de definities uit onderzoeksliteratuur komt naar voren dat co-teaching internationaal overwegend als een technisch instructie- en samenwerkingsmodel wordt beschouwd en als zodanig wordt gedefinieerd. In hoofdstuk twee leidt het bestuderen van co-teaching definities tot een drietal constatering. De eerste constatering is dat leerlingen hoofdzakelijk worden beschreven als personen met en zonder beperkingen. Dit specifieke onderscheid lijkt in tegenspraak met de Salamanca Statement (1994) en het Verdrag inzake Personen met een Handicap (2017), waarin wordt verklaard dat ieder kind beschikt over unieke kwaliteiten, interesses, mogelijkheden en onderwijsbehoeften, en dat scholen in het reguliere onderwijs open gemeenschappen zouden moeten zijn, waarbinnen vooroordelen worden tegengegaan. Daarnaast worden het tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen of het stimuleren van talenten en protectieve factoren van individuele leerlingen niet genoemd, terwijl co-teaching teams dit diverse malen benoemen als belangrijk in hun werk (Hoofdstuk 3 en 4). Ten tweede gaan de meeste definities (met uitzondering van Friend, 2015) ervan uit dat co-teaching de samenwerking betreft tussen een reguliere leraar en een leraar uit het speciaal of buitengewoon onderwijs. Mogelijkheden voor andere zinvolle vormen van samenwerking vallen buiten beschouwing, zoals de samenwerking tussen twee gelijksoortig opgeleide leraren (Hoofdstuk 3 en 4) of de samenwerking met specialisten of ondersteuners (Hoofdstuk 5). Co-teachers geven les in diverse en dynamische (turbulente) leeromgevingen, waarin het een uitdaging is om zich staande te houden en hoge eisen worden gesteld aan de uitvoering van het werk. Hiervoor is het belangrijk dat ze op elkaar kunnen vertrouwen en dit doen vanuit een gezamenlijke visie op samenwerken en lesgeven. De derde constatering is dat definities aan bovengenoemde bevindingen voorbij gaan. Uit de resultaten van de meervoudige casestudies in de hoofdstukken drie, vier en vijf blijkt dat co-teaching als krachtig middel wordt ervaren bij het lesgeven aan heterogene groepen. Als meest belangrijke voorwaarden voor succes worden genoemd: (a) het bespreken van waarden, normen en overtuigingen, (b) in staat

zijn om op een open wijze te communiceren en (c) het veelvuldig reflecteren op het lesgeven en de samenwerking. Het samen lesgeven wordt door co-teaching teams in de eerste plaats niet als een organisatorisch middel beschouwd, maar ontleent het zijn kracht aan de intrinsieke motivatie en de betrokkenheid van leraren. Co-teachers verbinden zich aan de professionele opdracht om naast goed onderwijs, de verantwoording te nemen voor het welzijn van hun leerlingen. Een belangrijk gevolg hiervan is dat co-teachers hun werk als betekenisvol ervaren. Op basis hiervan formuleren we een nieuwe definitie van co-teaching: *‘Meerdere onderwijsprofessionals werken op gestructureerde wijze samen, gedurende een langere periode, op basis van een gedeelde visie, en nemen daarbij gezamenlijk de verantwoording voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in de groep.’*

2. Co-teaching en de wisselwerking tussen de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming

Uit de deelstudies in de hoofdstukken drie, vier en vijf blijkt dat co-teachers die goed samenwerken veel aandacht besteden aan de professionele onderwijsdomeinen socialisatie en subjectvorming en deze onderwijsdomeinen bewust inzetten of ontwikkelen. Voorbeelden hiervan zijn (a) het hebben van dezelfde waarden, (b) elkaar vertrouwen, (c) respect voor elkaar hebben, (d) open kunnen communiceren, (e) elkaar begrijpen, (f) *teamworkers* zijn en (g) open en eerlijk durven te reflecteren op sterkten en zwakten. Daarnaast noemen zij elkaar willen helpen, (h) werken vanuit roeping en dankbaarheid (‘omdat het werk liefde en vreugde geeft’), (i) het werk als zinvol ervaren, (j) samen plezier hebben, (k) zorg dragen voor (elkaars) professionele ontwikkeling en (l) ervaren van eigenaarschap in het werk, als belangrijke drijfveren voor hun werk als co-teachers.

Om goed te kunnen te kunnen lesgeven noemen de co-teachers voorwaarden die vooral kunnen worden gerangschikt in het professionele onderwijsdomein kwalificatie dat zich richt op de ontwikkeling van specifieke kennis, vaardigheden en attitudes van co-teachers. Het betreft kennis over (a) gedifferentieerd lesgeven in heterogene groepen, waaronder het implementeren van werkstructuren en –technieken, (b) het ontwikkelen van een gezamenlijke houding en kennis ten aanzien van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, (c) het kunnen toepassen van co-teaching-organisatiemodellen, (d) het aanleren van leertechnieken, (e) samenwerkend leren, (f) vakoverstijgend werken, (g) het organiseren van voldoende voorbereidingstijd, (h) het trekken van duidelijke grenzen naar leerlingen toe en (i) het kunnen hanteren van dezelfde regels.

3. Co-teaching en bewegingen richting een normatieve professionaliteit

Bakker en Wassink (2015) schetsen in het manifest Normatieve Professionalisering zes bewegingen om te komen tot een nieuwe invulling van professionaliteit die de basis vormen voor bewegingen die in co-teaching teams worden herkend: (1) van dolor complexitatis naar amor complexitatis, (2) van verantwoording naar verantwoordelijkheid, (3) van smalle visie naar brede gelaagde visie (meerdimensionaal) van kwaliteit, (4) van rendement naar waarde; van resultaat naar vorming, (5) de school als waardengemeenschap en (6) van begrijpen van de praktijk naar normatieve opvattingen. Deze bewegingen vertonen parallellen met de literatuur en de ervaringen van de co-teachers ten aanzien van goed samenwerken en goed lesgeven. Daarnaast is in de meervoudige casestudies een beweging herkend die niet door Bakker en Wassink is genoemd: (7) *van alleen naar samen*. Deze beweging duidt de noodzaak van dialogische samenwerking om tot ontwikkeling te komen en lichten we nader toe.

Uit de resultaten van de meervoudige casestudies blijkt dat leraren die (gaan) samenwerken in een intrinsiek gemotiveerd netwerk in staat zijn om duurzame veranderingen te bewerkstelligen in processen die als organisatorisch complex worden geduid (Wet Passend Onderwijs, 2014; M-Decreet, 2015). Het dragen van een gezamenlijke verantwoording voor goed onderwijs vraagt van een onderwijsprofessional de bereidheid om samen te werken en het voelen van de noodzaak tot samenwerking. Daarnaast spreken co-teachers uit dat ze veel van elkaar leren tijdens het samenwerken (*reflection in action*, Schön, 2008). Door problemen samen te bespreken ervaren co-teachers minder snel handelingsverlegenheid, voelen ze zich gesteund en ervaren ze meer gevoelens van *self-efficacy* (Norwich & Avramidis, 2002).

Bovendien zien we dat co-teachers in hun relatie met leerlingen klasgroepen met een sterk sociaal karakter creëren, waarin het de norm is dat leerlingen elkaar helpen en medeverantwoordelijkheid dragen voor de gang van zaken in de klas. Deze vorm van differentiatie wordt door Van Oort (2017) als *Medium Differentiatie* geduid. Co-teachers en leerlingen vormen hierin tezamen een community met rechten, taken, plichten waarbinnen ieder een eigen aandeel levert. Leerlingen krijgen hierdoor in de klas de kans zich te oefenen in de onderwijsdomeinen socialisatie en subjectvorming.

4. Zes fases van samenwerking

Naast de vier fases van samenwerking in co-teaching teams die Petrick (2014) heeft beschreven komen uit de meervoudige casestudies (Hoofdstukken 3, 4 en 5) twee fases naar voren die een bepaalde ontwikkeling laten zien in samenwerking (fase 5 en 6). Na de bestaande relatie te

expliciteren (startfase), verkennen co-teachers elkaars behoeften (verkenningfase), bepalen ze samen ontwikkelpunten (ontwikkelfase) en creëren ze een eigen identiteit (bestendigmingsfase). In de pro-actieve fase (5) stelt het team zich proactief op en handelt preventief, gaat in op kansen en organiseert eigen professionele ontwikkeling. In de veerkrachtfase (6) is het team in staat adequaat te reageren op onvoorspelbare situaties, weet om te gaan met tegenslag en problemen, ervaart complexiteit als een uitdaging en handelt vanuit morele en existentiële overtuigingen. In beide fases demonstreren de co-teaching teams gedrag dat wordt herkend als het gedrag van *triple loop learners*. In deze fases tonen co-teaching teams dat zij gedurende het doorlopen van hun kennisproces, een natuurlijk verantwoordelijkheidsgevoel verwerven. Hun persoonlijke en gedeelde zingeving en passie voor het beroep verbinden zij aan een bewust gekozen professionele ontwikkeling (Gertsen, geciteerd in Janssen, 2005).

Implicaties van de deelstudies

De implicaties van de deelstudies zijn samengevat in vier paragrafen, waarin aandacht wordt besteed aan de (1) theoretische implicaties, (2) methodologische implicaties, (3) implicaties voor beleid en tot slot (4) implicaties voor de praktijk.

Het onderzoek heeft de volgende vier implicaties voor de theorie rondom co-teaching opgeleverd:

- a. een nieuwe definiëring van co-teaching;
- b. nieuwe reflectie-instrument en vragenlijst voor co-teaching: het *Team-Ankerportret* en *Lijst van uitdagingen voor co-teachers*;
- c. uitbreiding van de theorie van Petrick (2014, 2015) met twee fases van samenwerking;
- d. toevoeging van een zevende beweging (*Van alleen naar samen*) aan de zes bewegingen voor een nieuwe professionalisering.

De gekozen onderzoeksstrategie waarbinnen het literatuuronderzoek en de meervoudige casestudies plaats vinden, hebben voldaan aan de verwachtingen. Ditzelfde geldt tevens voor de gekozen methodieken: literatuuronderzoek, half-gestructureerde interviews, focusgroep-interviews, vragenlijst, observaties, documentonderzoek en logboekantekeningen. De responsieve methodologie is in combinatie met de aangepaste vorm van *Portraiture* en de ontworpen onderzoeksinstrumenten gepast gebleken en heeft de benodigde ruimte geboden om de co-teaching teams in verschillende facetten (goed samenwerken, goed lesgeven) te kunnen beschrijven.

Er is een drietal zaken in de voorwaardensfeer te duiden die de realisatie van co-teaching in het onderwijs kan belemmeren: (1) onzekerheid over financiën, (2) ontbreken van een inclusieve mindset en (3) een gebrek aan proefprojecten.

Maatregelen vanuit overheden en schoolorganisaties zouden volgens Fullan en Langworthy (2014) vooral en eerder gericht moeten zijn op faciliterende voorwaarden voor uitwisseling van ideeën en energie tussen verschillende niveaus in het onderwijs dan op een inhoudelijke sturing. Dit leidt tot de volgende drie faciliterende voorwaarden voor de praktijk: (1) professionele inbedding van de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming in lerarenopleidingen (Biesta, 2012), (2) inbedding van normatieve professionalisering in de beroeps- en de masteropleiding (Bakker & Wassink, 2015), (3) inbedding van en onderzoek naar co-teaching in de beroepsopleidingen.

Uit alle deelstudies blijkt dat goed functionerende co-teaching teams zich richten tot de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming en dit als basis te beschouwen om goed te kunnen samenwerken en goed te kunnen lesgeven. Het streven naar een zekere balans tussen de onderwijsdomeinen, is echter nog niet voldoende ingebed in lerarenopleidingen (Velon, 2016), die zich vooral richten op het onderwijsdomein kwalificatie, waardoor het instrumentele karakter van het lesgeven prevaleerde.

Uit de onderzoeken blijkt verder dat de zes bewegingen die Bakker en Wassink (2015) schetsen voor een nieuwe professionalisering in grote lijnen van toepassing zijn op de bestudeerde casestudies van de co-teaching teams. Dit leidt tot de volgende twee overwegingen:

1. Verbind de bewegingen die Bakker en Wassink (2015) schetsen betreffende normatieve professionalisering aan de praktijkervaringen van leraren in opleiding en masterstudenten;
2. Daag leraren in opleiding en masterstudenten uit om hun eigen normatieve opvattingen en bewegingen te duiden, te delen en vorm te geven in de onderwijspraktijk

De resultaten van de deelstudies maken tot slot inzichtelijk dat co-teaching een effectief middel kan zijn om onderwijs op maat aan te bieden in een heterogene groep en tegelijkertijd tegemoet komt aan de wens van leraren voor ondersteuning door meer handen in de klas (DUO, 2016). Dit leidt tot drie aanbevelingen voor verder onderzoek op het gebied van co-teaching.

1. Onderzoeken van de effecten en mogelijkheden van co-teaching voor startende leraren;
2. Onderzoeken van de effecten en mogelijkheden van co-teaching voor oudere leerkrachten;
3. Onderzoeken van de mogelijkheden, implicaties en effecten van co-teaching in de samenwerking tussen startende en oudere leraren.

Summary in English

Introduction

The Dutch law, Passend Onderwijs (2014), and the Flemish M-Decree (2015) have a common goal: offering appropriate education for all children under 18 years. A policy objective is that students participate in mainstream education as much as possible. Both Passend Onderwijs and the M-Decree present a vision on providing appropriate learning environments for students, but putting these laws into practice has led to challenges that both pupils and teachers face. This dissertation attempts to discuss co-teaching as a substantive practical approach to create a powerful learning environment in a diverse educational context by gathering qualitative data.

Research goals

The general goal of the research is to understand the conditions of co-teaching regarding good collaboration and good teaching in education. The study starts with the conceptualization of co-teaching. The resulting definition of co-teaching will function as a layer for three empirical studies. The implications of our research will focus on conditions of good collaboration and good teaching.

The research has three specific goals that contribute to understand the implications: (1) clarifying the way co-teachers make their pedagogical approach visible in daily practice, (2) identifying the challenges in co-teaching and the related instrumental and normative professionalization needs of co-teachers, and (3) clarifying the meaning of sense making in their work, using structured team-reflection.

Research questions

To meet the research objectives we have formulated two research questions (O1 and O2).

- O1:
- A. *What are the thoughts of novice, experienced and supporting co-teachers about good teaching and good collaboration? What do co-teachers consider to be important in regards to good teaching and good collaboration?*
 - B. *Which joint needs for professional development come forward from novice, experienced and supporting co-teachers?*
 - C. *How do novice, experienced and supporting co-teachers value the use of an instrument for structured team-reflection?*

O2: *What conditions promote the creation of a more inclusive educational environment by means of co-teaching?*

Studies

Assuming the added value of researching co-teaching from different angles, we first explored the research topic using scientific literature. In addition we studied co-teaching from the perspectives of respectively beginning co-teaching teams, experienced co-teaching teams, and peripatetic teachers who work as co-teachers. Below we are presenting the research purpose, the research questions, the methodology, the collected data, and summarize the main results and conclusions of each study. After the presentation of the individual studies (A), we will discuss the overarching findings of the joint studies on a meta level (B).

A. Individual studies

Study 1 (Chapter 2)

Team-reflection: the missing link in co-teaching teams

In the first study, the concept of the 'co-teaching' area is conceptualized from selected international literature.

Chapter 2 Literature review (study 1)	
Research purpose 1. Conceptualization of the concept of co-teaching; 2. Clarifying how team-reflection is used by co-teaching teams.	
Research questions 1. What methods/instruments for individual or team-reflection in a co-teaching team are described in the research literature? 2. Which challenges in the professional development of co-teaching teams are discussed in the research articles and how can these challenges be met?	
Data collection	Selection of keywords and thematic search code procedure (Montesano Montessori, 2009) applied to seventeen scientific peer-reviewed articles that were published in the period 2004-2015.
Data analysis	The analysis consisted of two phases. In the first phase articles were screened to determine if a tool for team-reflection is used, and whether this tool for team-reflection was used to collect research data. In addition, differences in co-teaching definitions were compared. In the second phase, each article was analysed to determine if an instrument for team-reflection was used. Also challenges for the development of co-teaching and co-teachers were identified.
Results	In current literature co-teaching is mainly defined and represented as a technical instruction and cooperation model. Most professional challenges of co-teaching teams focus on interpersonal and normative aspects of the work. Existing reflection methods focus on instrumental aspects of teaching.
Conclusions	Co-teaching can be considered to be a pedagogical value-conscious educational model. Previous definitions include the importance of a common vision regarding good teaching, whereas working well together is not included. A new definition for co-teaching is proposed: 'Multiple educational professionals work together in a structured way during a longer period on the basis of a shared vision and take joint responsibility for the development of all students in their group.' For an in-depth reflection in the field on standards, values, and beliefs, existing reflection-instruments do not seem to be sufficient. The design of a new instrument for team-reflection is proposed.

Study 2 (Chapter 3)

Co-teachers as the focal point of change in regards to appropriate education

The second part of the study focuses on the experiences of starting co-teaching teams in four pilot schools. These co-teaching teams were followed over three years in their development by collecting data, which can be interpreted as organized data (from half-structured interviews, focus group interviews, and survey) and *naturally occurring data* (collected during working meetings, study trips, trainings, mail traffic, un-organized conversations, and observations).

Chapter 3 Practice-oriented research from the perspective of novice co-teachers (study 2).	
Research goals 1. Clarifying how novice co-teachers shape their practical pedagogical approach; 2. Clarifying the challenges in their work and the instrumental and normative professionalization needs of novice co-teachers; 3. Clarifying possible effects of the use of structured team-reflection for sense making between co-teachers.	
Research questions 1. What did teachers from four primary schools experience during the first years in which they worked as co-teachers? 2. What did the co-teachers learn from the experiences and what do they consider as points for development concerning collaborating well and good teaching?	
Data collection	Via <i>naturally occurring data</i> (Silverman, 2013), via field notes in a log. Via organized data using half-structured interviews with a reflection instrument (the Team anchor portrait) and a survey (of challenges for co-teachers).
Data analysis	The naturally occurring data and the half-structured interviews were analysed in three phases: open encoding, axial encoding, and selective encoding in open axial core categories (Boeije, 2005). Then, the results of the qualitative data were compared to the data from the survey.
Results	The findings are presented in three main categories that refer to: 1. Aspects of progress/development among pupils, e.g.: experiencing progress in the social and cognitive development of students; increasing the quality of instruction by making more use of co-teaching organizational models to reach the goals of lessons. 2. Overall satisfaction of the teachers, students, and parents: enthusiastic and positive feedback from students and parents; valuating co-teaching as meaningful. 3. Conditions for successful co-teaching: open communication in a cooperative atmosphere; having time to discuss and prepare lessons.
Conclusions	• Shared values, norms and beliefs are conditions of a successful collaboration; • Collaboration well is conditional for effective teaching; • Experiencing fun and a feeling that the work makes sense are important pillars to apply new challenges; • A small network of teachers working closely together in co-teaching teams can be regarded as an effective strategy to the successful implementation of the Dutch Law 'Passend Onderwijs' (2014).

Study 3 (Chapter 4)

Sense-making by experienced co-teaching teams of good collaboration and good teaching

The third study concerns a multiple case study in which the experiences of twelve experienced co-teaching teams in Austria (Steiermark) were examined with a supporting reflection tool (Team-Anchor portrait). This tool was designed based on the earlier literature review presented in study 1. This study focuses on the experiences of twelve experienced co-teaching teams with regard to the provision of good-quality education and successful cooperation.

Chapter 4	
Practice-oriented research on the perspectives of experienced co-teachers (study 3).	
Research goals	
1. Clarifying how experienced co-teachers create their pedagogical approach in practice; 2. Clarifying the challenges in the implementation and instrumental and normative professionalization needs of experienced co-teachers; 3. Clarifying the effects of using a structured team reflection for sense making of co-teachers.	
Research question	
1. What do experienced co-teaching teams consider important in successful collaboration and good teaching?	
Data collection	Data collection by semi-structured interviews, using a reflection-instrument (the Team Anchor Portrait), and by making observations.
Data analysis	Via a derivative form of <i>Portraiture</i> (Bottery, 2009; Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 2002). The analysis consisted of two phases. The qualitative data from the portraits were first worked out in a vertical (portrait of each co-teaching team) analysis. In the second phase a horizontal analysis was worked out. The <i>naturally occurring</i> data and data from the semi-structured interviews were used in three processes: open encoding, axial encoding, and selective encoding in open axial core categories (Boeijs, 2005). The observations were analysed using the same processes.
Results	The results can be summarized in twelve main themes: 1. Confidence as a basis; 2. Being yourself; 3. The importance of nonverbal communication; 4. More than a job: a vocation; 5. Triple loop learning; 6. Being unique; 7. Balance between results and development; 8. Inclusive education; 9. Specific expertise; 10. Pedagogical sensitivity and social learning; 11. Rituals in the classroom; 12. An increase of multiple age classes. Most of the professional challenges of co-teaching teams regarding good teaching can be categorised into the professional education domain. Most of the professional challenges of co-teaching teams regarding collaborating well together can be categorised into the professional education domains of socialization and subject formation.
Conclusions	• Co-teachers contribute as role models to the understanding and acceptance of hyper diversity between pupils; • Good collaboration is a precondition for good teaching; • The twelve themes confirm the hypothesis that co-teaching can be regarded as a value-conscious pedagogical educational model; • For the professionalization of co-teachers, a balance between the professional qualification education domains, socialization, and subject formation is needed.

Study 4 (Chapter 5)

Co-teaching: A means to support teachers in complex situations

In the fourth study, eighteen peripatetic teachers were followed in their new job as supporting co-teachers for more than half a year. The peripatetic teachers reflected on their co/teaching practices and presented their experiences on co-teaching in written sign papers and oral presentations supported by film material. A content analysis was conducted on the sign papers and the results of this analysis were discussed in a focus group interview with the peripatetic teachers.

Chapter 5 Practice-oriented research on the perspectives of peripatetic teachers who started working as co-teachers in regular schools (study 4).	
Research goals 1. Clarifying the possibilities of co-teaching for peripatetic teachers as a way to support teachers in regular schools; 2. Clarifying how the co-teaching of peripatetic teachers supports regular teachers.	
Research questions 1. How can co-teaching support by peripatetic teachers to regular teachers be understood during the first half year?	
Data collection	Data were collected via sign papers, written by peripatetic teachers, via presentations by the peripatetic teachers about their experiences with co-teaching, and via a focus group interview with the peripatetic teachers.
Data analysis	The data were collected and indicated in a qualitative analysis. The encoding of the content analysis, data from the <i>naturally occurring</i> data and the data from the focus group interview was conducted in three phases: open encoding, axial encoding, and selective encoding in open axial core categories (Boeije, 2005).
Results	1. The regular teachers reported overall satisfaction about the support of the peripatetic co-teachers. 2. Peripatetic teachers require a wider field of expertise to support regular teachers by co-teaching.
Conclusions	• In complex educational situations co-teaching offers constructive support with the possibility to achieve sustainable change (second order changes); • To achieve change it is needed that the regular teacher and the peripatetic teacher build an atmosphere of trust on a basis of mutual respect; • Peripatetic teachers need professional support in their new role as a co-teacher.

B. Meta-level Findings

The results of the four studies lead to four findings on a meta level: (1) the meaning of co-teaching: from the technical instruction and cooperation model to a value-conscious pedagogical educational model, (2) co-teaching and the interaction between the education domains of qualification, socialization, and subjectification, (3) co-teaching and movements towards a normative professionalism, and (4) six phases of cooperation.

1. The meaning of co-teaching: from the technical instruction and cooperation model to a value-conscious pedagogical educational model.

The definitions from the researched literature show that on an international level co-teaching is mainly considered and defined as a technical instruction and cooperation model. In chapter two the study of co-teaching definitions revealed three observations. The first observation is that students are mainly described as persons with and without disabilities. This particular distinction seems to exclude elements of the Salamanca Statement (1994) and the Convention on Persons with Disabilities (2017), which state that every child has unique qualities, interests, capabilities, and educational needs, and that schools should be open institutions in regular education communities in which prejudices are countered. In addition, meeting the educational needs of gifted students or encouraging the talents and protective factors of individual pupils are not mentioned. Co-teaching teams highlighted these factors several times and considered them to be important in their work (Chapter 3 and 4).

Second, most definitions (with the exception of Friend, 2015) state that co-teaching concerns the cooperation of a regular teacher and a teacher from special education. The possibility of other meaningful forms of collaboration are not taken into account, such as the collaboration between two similarly trained teachers (Chapter 3 and 4) or collaboration with specialists or support staff (Chapter 5). Co-teachers teach in diverse and dynamic (turbulent) learning environments, in which it is a challenge to survive in learning environments that ask for high demands in the daily work. To be able to do this properly, it is important that co-teachers can trust each other and have a common vision on collaboration and teaching.

The third observation is that definitions do not take the aspect of shared vision into account. The results of the multiple case studies in chapters three, four and five show that co-teaching is experienced as a powerful means regarding teaching heterogeneous groups. As mentioned, the most important conditions for success are: room for discussion on values, norms and beliefs, open communication and frequent reflection. Co-teaching teams do not regard co-teaching as an

organizational model, however co-teaching teams do state that co-teaching derives its strength from the intrinsic motivation and commitment of teachers. Co-teachers commit themselves to the professional task of providing good education in which they take responsibility for the wellbeing of their students. An important advantage of commitment to this task is that co-teachers experience their work as meaningful. Therefore we formulated an adapted definition of co-teaching: 'Multiple educational professionals work together in a structured way during a longer period on the basis of a shared vision and take joint responsibility for the development of all students in their group.'

2. Co-teaching and the interaction between the education domains of qualification, socialization, and subjectification

The studies in chapters three, four and five show that co-teachers who collaborate well pay much attention to the professional education domains of socialization and subjectification, and develop their knowledge about these educational domains consciously. Co-teaching teams recognize the importance of having the same values, trusting each other, respecting each other, being able to communicate openly and honestly, understanding each other, and being willing to reflect on strengths and weaknesses. In addition, co-teaching teams emphasise the willingness to help each other, the vocational character of the work in which they experience gratitude (because the work brings them 'love and joy'), the professional development and the experience of ownership in the work. All these are considered to be major drivers for work.

The co-teachers pointed out several factors of attention that are essential in development of good teaching, especially factors that can be arranged in the professional education domain of qualification that focuses on the development of specific knowledge, skills, and attitudes. This domain of qualification concerns extensive knowledge about differentiated teaching in heterogeneous groups, including the implementation of work structures and techniques, the development of a joint attitude and knowledge with regard to pupils with special educational needs. Further knowledge is needed about how to apply co-teaching-organizational models, how to teach learning techniques and collaborative learning, how to work with themes, and how to organize sufficient preparation time, propose clear limits to pupils, and handle the same rules.

3. Co-teaching and movements towards a normative professionalism

Bakker and Wassink (2015) offer in their manifest of Normative Professionalisation six movements for the new interpretation of professionalism that we also considered in our research: (1) from a dolor to an amor complexitatis, (2) from being accountable to taking responsibility, (3) from a narrow to a broad-layered vision on quality, (4) from measuring output to valuing output, (5) seeing

the school more as a community of values, and (6) as a place where shared values can be developed. These movements are all recognized in the literature and in the experiences of teachers with regards to good collaboration and good teaching. In addition, in the multiple case studies a seventh movement was discovered in addition to those mentioned by Bakker and Wassink: *from alone to together*.

The results of the three multiple case studies show that co-teachers who work in an intrinsically motivated network (in a co-teaching team) are able to create sustainable changes in processes that are interpreted as organizationally complex (Law Appropriate Education, 2014; M-Decree, 2015). Commitment to joint accountability for teaching requires willingness and a feeling for the need of collaboration. In addition, educational professionals learn from each other during the work they execute (reflection in action) (Schön, 2008). By discussing problems together, co-teachers feel less troubled in teaching, feel supported and experience more feelings of self-efficacy (Norwich & Avramidis, 2002).

Additionally, involvement of a co-teaching team in a relationship with students leads to classes with a strong social character. In co-taught classes, students are willing to help each other and are taking joint responsibility for the course of events in the classroom (chapters 2, 3, 4 and 5). Based on the role model of the co-teachers, co-teachers and students are able to form a learning community with clear rights, duties and obligations in which differences between pupils are accepted. Chapter four shows that pupils in co-taught classes are able to practise their skills in the educational domains of socialization and subjectification.

4. Six phases of cooperation

In addition to the four phases of cooperation in co-teaching teams as described by Petrick (2014), two phases indicate the growth of cooperation (phase 5 and 6). After making explicit the existing relationship (start-up phase), co-teachers explore (exploration phase) each other's needs, they determine their development needs (development phase) and they create their own identity (perpetuation phase). In the phase of pro-activity (phase 5) the team is acting proactively and organizes its own development. In the phase of resilience (phase 6), the team is able to deal with unexpected and difficult situations, is willing to experience complexity as a challenge and is acting based on their mutual moral and existential beliefs. In both phases, co-teaching teams demonstrate behaviour that is recognized as the behaviour of *'triple loop learners'*. This means that co-teaching teams show that they acquired a natural sense of taking responsibility for themselves and the people in their environment.

Implications of the studies

The implications of the studies are summarized in the following four paragraphs, in which attention is paid to: (1) theoretical implications, (2) methodological implications, (3) implications for policy and, finally, (4) implications for practice.

The research has the following four implications for theory on co-teaching: (1) an adapted definition of co-teaching; (2) new reflection-instruments for co-teaching: the Team Anchor Portrait and List of Challenges for Co-Teachers; (3) the extension of the collaboration phases of Petrick (2015) with two phases of collaboration; and (4) the addition of a seventh movement (*From alone to together*) to the existing movements for new professionalism as described by Bakker and Wassink (2015).

The chosen research strategy, literature review, and multiple case studies have fulfilled the expectations. This also can be said about the chosen methods: the literature review, half-structured interviews, focus-group interviews, survey, observations, document examination, and log notes. The responsive methodology in combination with customized *Portraiture* and the designed research instruments were appropriate and provided the needed space for development of own thoughts in co-teaching teams about different facets of good collaboration and good teaching.

In the Netherlands three causes hinder the adoption of co-teaching in education: (1) a lack of finances because resources are insufficiently used for the primary process of teaching; (2) a lack of an open mindset in organizations (schools, associations, municipal) that prevents replacement of ineffective systems; and (3) a lack of control from the government on the progress of educational innovation (through pilots).

According to Fullan and Langworthy (2014), measures from governments and school organizations should be aimed at facilitating conditions for the exchange of ideas and energy between different levels in education. This leads to the following three facilitating conditions for practice: (1) the embedding of the educational domains of qualification, socialization, and subjectification into teacher training (Biesta, 2012); (2) the embedding of normative professionalization in teacher and master training (Bakker & Wassink, 2015); and (3) the embedding of and research in co-teaching.

Well-functioning co-teaching teams seek a balance between the educational domains of qualification, socialization, and subjectification. This continuing search for balance can be considered as a base for good collaboration and good teaching, in which co-teaching teams develop themselves.

The pursuit of such a balance is not yet embedded in teacher training (Velon, 2016). In the past, the embedding of the educational domains in the training of teachers was mainly focused on the domain of qualification in which the instrumental character of teaching prevailed.

The results of the studies in chapters three, four, and five show that the six movements, proposed by Bakker and Wassink (2015) for a new professional development, can be broadly applied to the case studies of co-teaching teams. This leads to two considerations: (1) connect the movements on normative professionalisation to experiences in practice of teachers and master students; (2) challenge student teachers and master students to identify their own normative views and movements.

The results of the studies indicate that co-teaching can be considered to be an effective way to teach a heterogeneous group and at the same time to meet the desire of teachers for support by more hands in the classroom (DUO, 2016). This leads to four recommendations for further research in the area of co-teaching:

- a. Examine the reasons why co-teaching is considered to be a subject for training and research in Flanders, but is marginalised in the Netherlands;
- b. Research the effects and possibilities of co-teaching to new teachers;
- c. Research the effects and possibilities of co-teaching to older teachers;
- d. Research the options, implications, and effects of co-teaching between young and older teachers.

Over de auteur

Curriculum Vitae

Dian Fluijt-lambert is geboren op 14 december 1960 in Oude-Tonge. Na het behalen van haar onderwijsbevoegdheid (Pedagogische Academie Lucia, 1981) was zij werkzaam als leerkracht, remedial teacher, intern begeleider en vakdocent op verschillende basisscholen. Hierna heeft zij de overstap gemaakt naar het voortgezet (speciaal) onderwijs en daar gewerkt als docent, mentor, zorgcoördinator en leidinggevende. In 2003 behaalde zij de Master Specialist Gedrag en in 2009 de Master Ecologische Pedagogiek. Vanaf 2005 werkte zij als ambulant begeleider bij een Regionaal Expertise Centrum en als coördinator van het Steunpunt Autisme Zeeland. Vanaf 2007 tot op heden is Dian werkzaam als hogeschooldocent voor het Seminarium voor Orthopedagogiek (Hogeschool Utrecht). Tevens is zij redacteur voor het Platform Praktijkontwikkeling, maakt zij deel uit van het Lectoraat Normatieve Professionalisering en is oprichter van de OnderwijsMENSEn. Naast haar specifieke interesse voor co-teaching is zij geïnteresseerd in interprofessioneel samenwerken, gedragsvraagstukken, normatieve professionalisering en veranderingsmanagement.

Publicaties

Boekpublicaties

Fluijt, D. (2014). *Prisma Co-Teaching, passend op weg naar integratief onderwijs*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Fluijt, D., Struyf, E., & Bakker, C. (2016). *Samen Lesgeven. Co -teaching in de praktijk*. Kalmthout: Pelckmans Pro.

Wetenschappelijke publicaties

Fluijt, D., Bakker, C., Struyf, E. (2016). Team-assessment: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education. European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187-201.

Fluijt, D. (2016). Co-Teaching. A means to Support in Complex Situations. In C. Bakker & N. Montesano Montessori (Red). *Complexity in Education. From Horror to Passion* (pp. 147-167). Rotterdam: Sense Publishers.

Fluijt, D., Struyf, E., & Bakker, C. (2017). Co-Teachers als Spil van Verandering bij Passend Onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*. 56(2017), 89-105.

Fluijt, D. (2018). Co-Teaching: interprofessionele samenwerking in het basisonderwijs. In V. de Waal (Red.), *Innovatieve teams en interprofessionalisering* (pp. 303-320). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Vakpublicaties

Fluijt, D. (2014). Naar inclusief onderwijs in Zeeland. *Zeeuws Tijdschrift*, 64(2-3), 45-46.

Fluijt, D. (2014). Passend Onderwijs met lef! Didactief. Geraadpleegd op 21-02-2018, van <https://didactiefonline.nl/artikel/passend-onderwijs-met-lef>

Fluijt, D. (2015). Van intern begeleider naar integratiebegeleider? *Tijdschrift Interne Begeleider*, 6(1), 29-33.

Fluijt, D. (2015). *De Leraar als Scharnierpunt voor Kairos*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Fluijt, D. (2016). Teamontwikkeling met het Team-Ankerportret. *Tijdschrift voor Interne Begeleider*. 6(5), 6-11.

Fluijt, D. (2017). Co-Teaching, dé trend in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Interne Begeleider* 3(5), 36-39.

Fluijt, D. (2017). Teun en Toeverlaat voor al uw Klussen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*. 11/12(2017), 554-555.

Deelname aan Conferenties

Fluijt, D. (2016, oktober). *Samen Lesgeven Co-teaching in de Praktijk*. Presentatie key-note op het Symposium Samen Lesgeven, Brugge, België.

Fluijt, D. (2017, januari). *Complexity in Education: Co-Teaching. A means to Support in Complex Situations*. Presentatie op het Symposium Complexity in Education, Amersfoort, Nederland.

Fluijt, D. (2017, mei). *Co-Teachers als Spil van Verandering bij Passend Onderwijs*. Presentatie voor Minister Bussemaker, 's Hertogenbosch, Nederland.

Fluijt, D. (2017, juni). *Co-Teachers als Spil van Verandering bij Passend Onderwijs*. Presentatie op de Onderwijs Research Dagen, Antwerpen: België.

Fluijt, D. & Struyf, E. (2017, juli). *Co-Teachers: Axis of Rotation*. Presentatie op ISATT 2017 Conferentie, Salamanca, Spanje.

Fluijt, D. & Struyf, E. (2017, augustus). *Co-teachers as change agents towards more inclusive education*. Presentatie op het Symposium EARLI 2017, Tampere, Finland.

Fluijt, D. (2018, maart). *Die rups was eerst een vlinder*. Presentatie op Conferentie IB'er van de toekomst, Ede, Nederland.

Fluijt, D. (2018, juli). *Sense-making of experienced co-teaching teams on good collaboration and good teaching*. Presentatie op Grazer Grundschulkongress, Graz, Oostenrijk.

Dankwoord

Geluk(t)!



Klavertje vier in de tuin, 29-06-2018

Een klavertje vier staat voor geluk.

Met de hulp van een aantal bijzondere en belangrijke geluksklavers kon dit proefschrift tot stand komen!

Een grote klaver vier symboliseert de fijne samenwerking met mijn promotoren Elke Struyf en Cok Bakker. Vanaf het eerste moment geloofden jullie in het belang van een onderzoek naar co-teaching. Als ervaren begeleiders wisten jullie op het juiste moment de juiste vragen te stellen met als gevolg vernieuwde inzichten, meer diepgang of focus. Wat heb ik veel van jullie geleerd en wat heb ik intens genoten van onze samenwerking. Samen hebben we een mooie teamklus volbracht, het is ons gelukt!

Geluksklavertjes in allerlei maten en soorten staan voor de co-teachers, directies van scholen en organisaties die wilden deelnemen aan de onderzoeken (of het uitvoeren van onderzoek mogelijk hebben gemaakt). Veel co-teachers durfden het aan om zich open en kwetsbaar op te stellen in gesprekken, zodat steeds duidelijker werd waar het werkelijk om gaat bij het samen lesgeven.

Veel heb ik te danken aan de collega's van de vier Nederlandse scholen die hebben deelgenomen aan de co-teaching pilot. Meer dan drie jaar voelde ik me welkom op jullie scholen.

Een speciaal klavertje vier is bestemd voor hoofdinspecteur mevrouw Sabine Haucinger die er in de deelstaat Steiermark (Oostenrijk) voor heeft gezorgd dat ik mocht filmen en in gesprek kon gaan met ervaren co-teaching teams op verschillende scholen voor primair en voortgezet onderwijs.

Kleurrijke geluksklavers vertegenwoordigen de ambulante begeleiders die als logopedisten, psychologen, (ortho-)pedagogen de grote stap durfden te zetten om hun vertrouwde werk achter zich te laten en te starten met co-teaching in reguliere klassen. Zij lieten mij toe in een onwennige fase van vernieuwing. Met veel respect en plezier denk ik daaraan terug.

Sterke, creatieve en dynamische geluksklavers weerspiegelen mijn waardevolle (ex-)collega's van het Seminarium voor Orthopedagogiek (Hogeschool Utrecht) en de redactieleden van het Platform

Praktijkontwikkeling. Dank jullie wel voor de belangstelling en aanmoediging. Marleen van Kooten, Ria Geerse, Marga Wiersema, Anja Liberton, en Ria Goedhart zijn voor mij meer dan collega's. Jullie vormen een vaste basis waarop ik terug mag vallen. Bert Groeneweg heeft mij in 2010 tijdens een studiereis in Oostenrijk kennis laten maken met inclusief onderwijs door middel van co-teaching. Jouw bevrologenheid beïnvloedt me tot op de dag van vandaag.

Bevrologen klavertjes vier zijn te vinden bij de collega's van het Lectoraat Normatieve Professionalisering. In onze groep vind ik ruimte voor bezinning, reflectie, verdieping en inspiratie. Ik ben dankbaar dat ik jullie heb leren kennen. Na een bijeenkomst stap ik gewoontegetrouw met een hoofd vol ideeën (natuurlijk pas na de informele afsluiting) in de auto en rijd graag terug naar Zeeland.

In Zeeland groeien namelijk de meest uiteenlopende klavers in allerlei schakeringen, en dat nog wel in onze eigen tuin, waarin we graag met vrienden en familie vertoeven. Bij hen voel ik me thuis.

Met Ad, Dominique, Esther, Rob en Femke vorm ik ten slotte een eigen geluuksklaver. Voor deze klaver voel ik me verantwoordelijk en zij voor mij. Zij maken me gelukkig.

Met zoveel bijzondere klavers om me heen kan ik niet anders dan me een geluuksvogel voelen, ik dank jullie allen oprecht!