

Team teaching als stagevorm in de lerarenopleiding

Onderzoek naar de ervaringen van aspirant-leraren

Marlies Baeten & Mathea Simons

Samenvatting: Scholen hechten meer en meer belang aan samenwerking in hun team. Om aspirant-leraren hierop voor te bereiden zijn lerarenopleidingen op zoek naar alternatieve stagevormen met aandacht voor collaboratief leren, zoals team teaching. Deze studie onderzoekt de houding en de ervaringen van aspirant-leraren met team teaching tijdens stages. Het gaat hierbij zowel om team teaching met een peer als met een mentor. 240 eerstejaarsstudenten uit de Bachelor leraar lager onderwijs namen deel aan de studie. Zij pasten verscheidene modellen van team teaching toe (Observatiemodel, Assistent-leraarmodel, Parallel lesgeven en Stationsonderwijs) en hun houding en ervaringen werden op drie momenten in kaart gebracht via een schriftelijke bevraging. Aspirant-leraren die team teaching uitvoerden met een mentor ervoeren meer steun en compatibiliteit, terwijl aspirant-leraren die met een medestudent werkten meer onderlinge vergelijking en competitie, als ook een hogere werkdruk ervoerden. Wat professionele en persoonlijke groei betreft, werden er geen verschillen gevonden tussen beide groepen. Aspirant-leraren hebben de grootste voorkeur voor het Assistent-leraarmodel. Het model dat de minste voorkeur krijgt, is Parallel lesgeven. Bijna alle aspirant-leraren vinden team teaching een meerwaarde voor de lerarenopleiding.

Trefwoorden: team teaching, stage, aspirant-leraren, lerarenopleiding

Auteurs: Dr. M. Baeten is werkzaam als stafmedewerker onderwijs en kwaliteitszorg aan University College Leuven Limburg. Ze is als vrijwillig medewerker verbonden aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen.

Prof. dr. M. Simons is werkzaam als vakdidacticus aan de Antwerp School of Education en de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen.

Inleiding

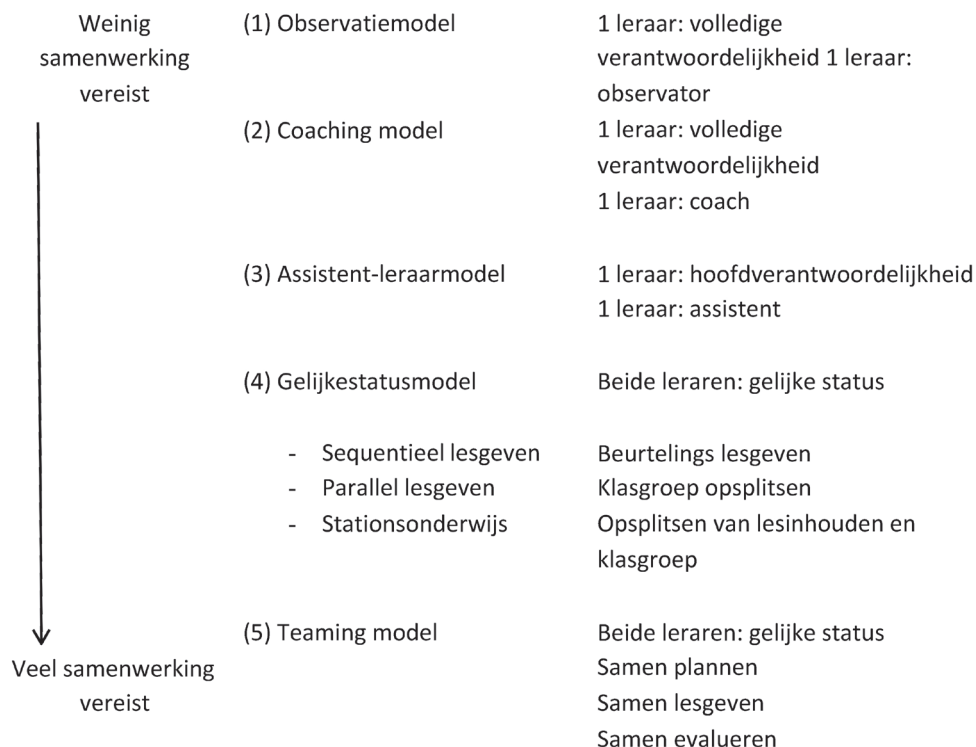
Stages zijn een belangrijk onderdeel in de opleiding tot leraar (Kyndt et al., 2014). Ze starten meestal met een observatieperiode, waarin de aspirant-leraar een ervaren leraar (een mentor) in de klas observeert. Na deze observatieperiode neemt de aspirant-leraar zelf enkele lessen van de mentor over (Bacharach et al., 2010; Henderson et al., 2009). Tijdens de stage wordt de aspirant-leraar doorgaans individueel gekoppeld aan een mentor (Sorensen, 2014).

Aangezien samenwerking op school aan belang wint (collegiale visitatie, co-teaching met een zorgleraar, enz.) (Deneire, 2013; Musanti & Pence, 2010), tonen opleidingsinstituten een toenemende interesse voor stages gekenmerkt door vormen van collaboratief leren (Gardiner & Robinson, 2009; Nokes et al., 2008; Sorensen, 2014). Team teaching is hiervan een voorbeeld. Bij team teaching werken twee of meer leraren samen op het vlak van lesvoorbereiding, lesuitvoering en/of lesevaluatie.

De meerwaarde van team teaching ligt in de mogelijkheid om in dialoog te gaan, ideeën te delen, alternatieve perspectieven te bieden, elkaar te steunen en advies te geven. Op deze manier leren ze van elkaar (Gardiner, 2010; Wenger, 1998), hebben ze de kans om kritisch naar hun eigen praktijk te kijken (Wassell & LaVan, 2009) en gaan ze beter presteren (Smith, 2004; Walsh & Elmslie, 2005). Bovendien kan het aspirant-leraren helpen om zich beter voor te bereiden op de klaspraktijk; de eerste ervaringen in de klaspraktijk worden immers vaak ervaren als een realiteitsschok (Brouwer & Korthagen, 2005; Murphy, Carlisle, & Beggs, 2009).

De twee hoofdredenen waarom leraren uit het beroep stappen, zijn het gebrek aan steun en het gevoel geïsoleerd te zijn (Kurtts & Levin, 2000). De eerste leservaringen zijn bepalend voor het feit of ze al dan niet het beroep van leraar blijven uitoefenen (Anthony & Ord, 2008). Het is daarom belangrijk om al tijdens de lerarenopleiding voldoende ondersteuning te bieden aan aspirant-leraren. De steun kan gegeven worden door een mentor (Carter & Francis, 2001) of een medestudent (Kurtts & Levin, 2000).

Op basis van eerder onderzoek kunnen vijf team teaching modellen onderscheiden worden, die van elkaar verschillen in de mate van samenwerking tussen de team teaching partners: het Observatiemodel, het Coaching model, het Assistent-leraar model, het Gelijkestatusmodel en het Teaming model (Figuur 1) (Auteurs, 2014).



Figuur 1. Overzicht van team teaching modellen

In het Observatie- en Coachingmodel heeft één leraar de volledige verantwoordelijkheid, terwijl de andere leraar fungeert als observator of coach (bv. Graziano & Navarrete, 2012; Austin, 2001). In het Assistent-leraar model heeft één leraar de hoofdverantwoordelijkheid over de lesuitvoering, maar wordt hij geassisteerd door de andere leraar (Badiali & Titus, 2010). In het Gelijke status en het Teaming model krijgen beide leraren eenzelfde status en dezelfde verantwoordelijkheden. Bij het Gelijkestatusmodel verdelen de leraren de leerinhouden of -activiteiten (Sequentieel lesgeven) (Dugan & Letterman, 2008), verdelen ze de klas in subgroepen (Parallel lesgeven) (Al-Saaideh, 2010) of verdelen ze zowel de leerinhouden/-activiteiten als de klasgroep zodat ze elk een specifieke leerinhoud/-activiteit geven aan een subgroep leerlingen (Stationsonderwijs) (Cook & Friend, 1995). In het Teaming model, tot slot, is er een volledige samenwerking tussen de leraren op vlak van lesvoorbereiding, lesuitvoering en lesevaluatie. Tijdens de les staan beide leraren samen voor de klas en is er veel interactie en dialoog tussen hen (Nevin et al., 200). Het Teaming model wordt omschreven als ‘echt’ team teaching.

Eerder onderzoek wees uit dat team teaching, zowel team teaching door aspirant-leraren als team teaching door de aspirant-leraar samen met de mentor, verscheidene voordelen heeft (Auteurs, 2014, 2016), o.a. steun en professionele groei voor de aspirant-leraar, leerwinst voor de mentor, en rijke, gevarieerde lessen voor de leerlingen. Echter, het is niet duidelijk welke team teaching partner (een aspirant-leraar of een ervaren mentor) het meest aangewezen is bij de eerste stage-ervaringen. Bovendien werd in voorgaand onderzoek niet in kaart gebracht hoe de ervaringen met team teaching evolueren naarmate aspirant-leraren meer ervaring opdoen met team teaching. Blijven de voordelen overeind of beginnen de nadelen, zoals werkdruk, ongelijke taakverdeling, enz. door te wegen naarmate aspirant-leraren meer ervaring hebben met team teaching?

In deze studie bestuderen we zowel de houding van aspirant-leraren ten aanzien van team teaching, als hun ervaringen met team teaching. Inzicht in de houding en ervaringen van aspirant-leraren is zinvol omdat ze fungeren als een filter en zo het mogelijke leereffect bepalen (Pajares, 1992). De impact van houding en ervaringen op het leerproces is vaak groter dan de impact van de eigenlijke werkvorm (Entwistle, 1991).

In deze studie staan volgende onderzoeksvragen centraal:

OV1 Hoe staan aspirant-leraren tegenover team teaching:

- ~ op grond van de betrokken team teaching partner (medestudent of mentor)?
- ~ op grond van het toe te passen team teaching model?

OV2 Hoe ervaren aspirant-leraren het uitvoeren van team teaching?

- ~ Zijn er verschillen in ervaringen tussen aspirant-leraren die team teaching uitvoeren met een medestudent enerzijds of met een mentor anderzijds?
- ~ Hoe evolueren de team teaching ervaringen tijdens de stage?

De antwoorden op deze onderzoeksvragen geven lerarenopleidingen concrete handvatten bij het implementeren van team teaching, zowel qua te verkiezen model, als qua team teaching partner. Bovendien houden we in deze studie rekening met enkele belangrijke lacunes in het onderzoek naar team teaching. Bestaand onderzoek is vooral kwalitatief van aard en uitgevoerd bij beperkte groepen van respondenten (Auteurs, 2014, 2016). Hiernaast focust bestaand onderzoek doorgaans op één team teaching model en krijgt het Gelijkestatusmodel weinig aandacht. Er is bijgevolg behoefte aan meer kwantitatief onderzoek waarin verscheidene modellen betrokken worden, waaronder het Gelijkestatusmodel.

Methodologie

Respondenten

Het onderzoek vond plaats in het eerste jaar van de bachelor leraar lager onderwijs ($N_{\text{aspirant-leraren}}=240$) aan de XX Hogeschool. De meerderheid van de aspirant-leraren waren vrouwen (78.1%). De gemiddelde leeftijd was 21 jaar ($SD = 4.22$). De meeste aspirant-leraren behoorden tot de leeftijdscategorie 19-21 jaar (79.9%) en de meerderheid (83.8%) volgde voor het eerst een lerarenopleiding.

Design

Het quasi-experimenteel onderzoek vond plaats tijdens de eerste stages van de aspirant-leraren. Iedere aspirant-leraar gaf in totaal 30 lessen waarvan 8 in duo en 22 individueel (Figuur 2). Om het verschil in ervaringen volgens team teaching partner te onderzoeken, werkte een deel van de studenten ($N=135$) met een medestudent; een ander deel ($N=42$) met hun mentor. Bij de toewijzing aan de team teaching partner werd rekening gehouden met de woonplaats. Verder gebeurde deze ad random.

| | |
|-----------------------|---|
| 8 lessen in duo | <p><u>4 lessen volgens het Assistent-leraarmodel:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 lessen als hoofduitvoerder: De hoofduitvoerder heeft de leiding over de les. - 2 lessen als assistent-leraar: De assistent-leraar begeleidt leerlingen tijdens oefenmomenten, bedient media, enz. <p><u>4 lessen volgens het Gelijkestatusmodel:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 lessen Parallel lesgeven: De klasgroep wordt opgesplitst in subgroepen. Elke leraar geeft dezelfde inhoud/activiteit aan een subgroep leerlingen. - 2 lessen Stationsonderwijs: De klasgroep wordt opgesplitst in subgroepen. Elke leraar geeft een andere inhoud/activiteit aan een subgroep. Nadien wisselen de subgroepen van leraar. |
| 22 individuele lessen | Bij 8 lessen is de medestudent aanwezig. Deze observeert en geeft feedback. |

Figuur 2. Overzicht van de stagelessen

Zowel de aspirant-leraren als de mentoren kregen uitleg over de verschillende team teaching modellen. Zij werden gevraagd om de vier modellen tijdens de stage toe te passen, maar kregen de vrijheid om de volgorde van toepassing te bepalen.

Instrumenten

De aspirant-leraren werden driemaal bevraagd via een vragenlijst: voor de stage, tijdens de stage en op het einde van de stage (Tabel 1). 229 aspirant-leraren vulden de eerste vragenlijst in, 181 aspirant-leraren de tweede en 160 aspirant-leraren de derde vragenlijst.

Tabel 1. Overzicht dataverzameling

| Meetmoment | Tijdstip | Variabelen |
|----------------------------------|---------------|---|
| Meetmoment 1 (voor de stage) | Week van 9/2 | Voorkeur voor team teaching |
| Meetmoment 2 (na stagedag 3) | Week van 19/3 | Ervaringen met team teaching |
| Meetmoment 3 (na stagedag 10) | Week van 4/5 | Ervaringen met team teaching Voorkeur voor team teaching Houding t.o.v. toekomstige implementatie |

Onderzoeksvraag 1 werd beantwoord via een survey die plaatsvond voor en na de stage (c.q. meetmoment 1 en 3). Deze peilde naar voorkeuren voor specifieke team teaching modellen. Daarnaast werden bij aanvang ook de voorkeuren voor het type team teaching partner (medestudent of mentor) in kaart gebracht. Na de stage werd de houding ten aanzien van een toekomstige implementatie van team teaching in de opleiding bevraagd.

Onderzoeksvraag 2 werd beantwoord aan de hand van de ervaringen die tijdens meetmomenten 2 en 3 werden gemeten (zie Tabel 1). Dit gebeurde aan de hand van een zelf geconstrueerde vragenlijst, de Team Teaching Experiences Questionnaire (TTEQ), gebaseerd op een uitgebreid literatuuronderzoek (Auteurs, 2014) waarin voor- en nadelen van team teaching in kaart werden gebracht. Deze vragenlijst werd eerder uitgetest tijdens een pilootproject, uitgevoerd aan XX. De vragenlijst bestaat uit 47 items die gescoord worden op een 5-punt Likertschaal.

Enkele voorbeelditems:

- ~ “Ik kon bij mijn team teaching partner terecht met vragen en bezorgdheden.”
- ~ “Door de samenwerking met mijn team teaching partner reflecteerde ik beter over wat wel en niet werkt.”
- ~ “Ik was bezorgd dat mijn team teaching partner beter zou lesgeven dan ik.”
- ~ “De werkdruk bij een team teaching les lag hoog.”

Via een exploratieve factoranalyse (maximum likelihood methode) werd gezocht naar onderliggende factoren. De determinant (2.12×10^{-16}), de Kaiser-Meyer-Olkin meting (.88) en Bartlett's test of sphericity ($\chi^2(1081) = 4493.33$, $p < .001$) gaven aan dat de data adequaat waren om een factoranalyse uit te voeren. Niet-significant ladende items ($< .40$) en dubbel ladende items (indien verschil $< .20$) werden geschrapt. Op basis van statistische en inhoudelijke redenen werd een model met vier factoren behouden (52.19% verklaarde variantie):

- ~ Steun en compatibiliteit van de team teaching partner (12 items; 21.80% verklaarde variantie; $\alpha = .88$);
- ~ Professionele en persoonlijke groei dankzij team teaching (14 items; 17.71% verklaarde variantie; $\alpha = .86$);
- ~ Onderlinge competitie en vergelijking tussen de team teaching partners (4 items; 6.61% verklaarde variantie; $\alpha = .80$);
- ~ Hoge werkdruk ten gevolge van team teaching (5 items; 6.06% verklaarde variantie; $\alpha = .70$).

Bij de drie meetmomenten werden gesloten vragen bevestigd aan de hand van een 5-punten Likertschaal. De data werden geanalyseerd met SPSS. Open vragen werden gecodeerd en geanalyseerd met behulp van NVivo.

Resultaten

Hoe staan aspirant-leraren tegenover team teaching? (OV1)

Uit meetmoment 1 bleek dat aspirant-leraren positief staan tegenover de idee team teaching toe te passen tijdens de stages. Zij hadden een significant grotere voorkeur voor het uitvoeren van team teaching met een medestudent ($M=3.91$ op 5; $SD=.83$) dan met een mentor ($M=3.23$; $SD=.93$; $t(221)=8.94$, $p<.001$).

De aspirant-leraren kregen de opdracht om tijdens hun stage een aantal team teaching modellen uit te voeren, namelijk het Observatiemodel, het Assistent-leraar-model, Parallel lesgeven en Stationsonderwijs. Voor de aanvang van de stage werden hen gevraagd welk model zij het liefst wilden uitvoeren en welk model hen het minst aansprak indien ze stage zouden lopen hetzij met een medestudent, hetzij met een mentor. De resultaten worden weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2. Voorkeur voor team teaching met een medestudent of met een mentor

| | Observatiemodel | Assistent-leraar-model | Parallel lesgeven | Stationsonderwijs |
|---------------------------|-----------------|------------------------|-------------------|-------------------|
| Hoogste voorkeur? | | | | |
| Team teaching medestudent | 10,7% | 37,2% | 19,5% | 32,6% |
| Team teaching mentor | 22,0% | 44,0% | 14,8% | 19,1% |
| Laagste voorkeur? | | | | |
| Team teaching medestudent | 42,2% | 17,5% | 27,8% | 12,6% |
| Team teaching mentor | 36,2% | 22,2% | 31,4% | 10,1% |

De team teaching modellen die aspirant-leraren het liefst willen uitvoeren **met een medestudent** zijn het Assistent-leraar-model en Stationsonderwijs. Het voornaamste voordeel van het Assistent-leraar-model is volgens aspirant-leraren de steun (hulp, tips, feedback, ...) die ze elkaar kunnen bieden:

“Omdat je niet helemaal alleen voor de klas staat, je kan elkaar helpen als er iets onverwachts gebeurt.” “De leerkracht kan ononderbroken lesgeven, de les zal vlotter verlopen. De leerkracht die assisteert, kan zwakkere leerlingen verder en diepgaander helpen.”

De belangrijkste voordelen van Stationsonderwijs zijn volgens de aspirant-leraren de individuele lesverantwoordelijkheid en het lesgeven aan kleine groepen leerlingen:

“Het is een autonome vorm van samenwerken. Ieder heeft zeggenschap over zijn deel. Er blijft 1 kapitein per schip.”

Het Observatiemodel en Parallel lesgeven zijn de team teaching modellen die aspirant-leraren het minst aanspreken om uit te voeren met een medestudent. Nadelen van het Observatiemodel zijn volgens hen: de beperkte actieve inbreng en betrokkenheid als observator; de moeilijkheid om feedback te geven; en gevoelens van angst en ongemak, zowel bij de lesgever die alleen vooraan staat en geobserveerd wordt als bij de observator die zich minder nuttig voelt: “

De student die achteraan zit, heeft niet zoveel te doen en gaat zich uiteindelijk vervelen. Je kunt die persoon niet helpen als je ziet dat het nodig is.” “Omdat je moet proberen om de ander te corrigeren terwijl jezelf niet de ‘perfecte’ juf bent! Je wil niemand kwetsen.” “Het geeft me stress om te zien dat er achteraan iemand zit die jou moet beoordelen.”

Nadelen van Parallel lesgeven zijn volgens aspirant-leraren te wijten aan de verschillen tussen leraren waardoor het moeilijk is om de lesinhoud en het lestempo in de parallelgroepen op elkaar af te stemmen:

“Omdat het kan zijn dat je iets vergeet uit te leggen dat de andere wel heeft uitgelegd. Omdat er twee totaal verschillende manieren van uitleg mogelijk zijn.”

Bovendien kan er bij Parallel lesgeven volgens hen sterk vergeleken worden tussen leraren.

Wat team teaching **met een mentor** betreft, hebben de meeste aspirant-leraren een voorkeur voor het Assistent-leraarmodel. Dit ligt in lijn met de bevindingen over team teaching met een medestudent. Bij het Assistent-leraarmodel verwachten ze veel steun te krijgen in de vorm van hulp en feedback. Daarom gaan ze ervan uit dat ze veel zullen leren en zullen groeien op professioneel vlak:

“Je kan zo veel leren van de mentor. Je ziet hoe hij/zij bezig is en je bent toch bezig door hem/haar te assisteren. De leerkracht kan je ondertussen misschien tips geven.”

Net zoals bij team teaching met een medestudent zijn het Observatiemodel en Parallel lesgeven de modellen die aspirant-leraren het minst aanspreken om uit te voeren met een mentor. De gerapporteerde nadelen liggen in lijn met de nadelen van het Observatiemodel en Parallel lesgeven met een medestudent. Wat het Observatiemodel betreft, liggen de meningen sterk uit elkaar. Een vijfde van de aspirant-leraren ziet voordelen in het Observatiemodel, terwijl een derde van de aspirant-leraren liever niet de mentor observeert of geobserveerd wordt door de mentor.

Tabel 3 geeft de voorkeur van aspirant-leraren weer voor de team teaching modellen op het einde van de stage.

Tabel 3. Voorkeur voor team teaching op het einde van de stage

| | Observatie- model | Assistent- leraar-model | Parallel lesgeven | Stations- onderwijs |
|-----------------------------------|----------------------|----------------------------|-------------------|------------------------|
| Hoogste voorkeur? | | | | |
| Team teaching medestudent (N=105) | 9,5% | 45,7% | 21,9% | 22,9% |
| Team teaching mentor (N=32) | 9,4% | 37,5% | 15,6% | 37,5% |
| Laagste voorkeur? | | | | |
| Team teaching medestudent (N=107) | 42,2% | 21,5% | 33,6% | 12,1% |
| Team teaching mentor (N=33) | 18,2% | 24,2% | 30,3% | 27,3% |

Nadat ze alle modellen hebben toegepast, blijkt dat beide groepen aspirant-leraren de grootste voorkeur hebben voor het Assistent-leraar model, voornamelijk omwille van de ervaren steun. Daarnaast tonen de aspirant-leraren die met een mentor werkten ook een voorkeur voor Stationsonderwijs.

Parallel lesgeven krijgt in beide groepen aspirant-leraren de laagste voorkeur. Aspirant-leraren die met een medestudent werkten, hebben ook een lagere voorkeur voor het Observatiemodel.

Tabel 4 geeft weer welk percentage van de aspirant-leraren een bepaald team teaching model een meerwaarde vindt voor de lerarenopleiding.

Bijna alle aspirant-leraren vinden team teaching een meerwaarde. Slechts een beperkt percentage van aspirant-leraren (< 10%) geeft aan dit niet zo te zien. Aspirant-leraren die team teaching uitvoerden met een medestudent vinden duidelijk dat het Assistent-leraar model de grootste meerwaarde biedt. De aspirant-leraren die met een mentor werkten, vinden vooral Stationsonderwijs een meerwaarde voor de lerarenopleiding.

Tabel 4. Meerwaarde voor de lerarenopleiding

| Team teaching | Observatie-model | Assistent-leraar-model | Parallel lesgeven | Stations-onderwijs | Geen team teaching |
|-------------------------|------------------|------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| Met medestudent (N=111) | 51,4% | 62,2% | 39,6% | 47,7% | 4,5 |
| Met mentor (N=36) | 47,2% | 50,0% | 47,2% | 55,6% | 8,3 |

Over de vraag welk team teaching model het best als eerste wordt toegepast, zijn beide groepen het eens: het Observatiemodel (41.1%) of het Assistent-leraar-model (37.7%). Hoewel aspirant-leraren initieel voornamelijk een voorkeur hadden voor het Assistent-leraar-model, vinden ze na de stage ook het Observatiemodel relevant om als eerste toe te passen tijdens stages.

Hoe ervaren aspirant-leraren het uitvoeren van team teaching? (OV2)

Verschillen in ervaringen op grond van de team teaching partner

Initiële ervaringen (na drie stagedagen)

Een grote meerderheid van de aspirant-leraren (89.2%) is na drie stagedagen tevreden over de lessen die ze gaven in team teaching met een medestudent of met een mentor. De meeste aspirant-leraren pasten al één (25.8%), twee (39%) of drie (25.2%) team teaching modellen toe. Het model dat tot dan toe het meest werd toegepast, zowel bij team teaching met een medestudent als met een mentor, is het Assistent-leraar-model (Tabel 5). De team teaching partner blijkt dus geen invloed te hebben op het model dat als eerste gekozen wordt.

Tabel 5. Toepassing van team teaching na drie stagedagen

| Team teaching | Observatie-model | Assistent-leraar-model | Parallel lesgeven | Stations-onderwijs |
|-------------------------|------------------|------------------------|-------------------|--------------------|
| Met medestudent (N=135) | 57,9% | 78,8% | 27,8% | 49,6% |
| Met mentor (N=42) | 42,9% | 63,6% | 31,4% | 30,6% |

Tabel 6 beschrijft de initiële ervaringen van aspirant-leraren met team teaching.

Tabel 6. Resultaten van de TTEQ na stagedag 3

| | Medestudent (N=134) | | Mentor (N=36) | |
|---------------------------------------|---------------------|-----|---------------|-----|
| | M (op 5) | SD | M (op 5) | SD |
| Steun en compatibiliteit | 3.73 | .68 | 3.77 | .62 |
| Professionele en persoonlijke groei | 3.37 | .56 | 3.11 | .54 |
| Onderlinge competitie en vergelijking | 2.25 | .77 | 1.92 | .82 |
| Hoge werkdruk | 3.07 | .60 | 2.99 | .61 |

Aspirant-leraren geven aan dat ze steun ervaren van hun partner en dat ze compatibele partners zijn. Op deze schaal (steun en compatibiliteit) scoren ze hoger dan de gemiddelde score van 3 op 5. Dit geldt zowel voor de aspirant-leraren die werken met een medestudent als met een mentor, $t(168)=-.28$, $p=.78$. Het type van team teaching partner blijkt bijgevolg geen invloed te hebben op de ervaren steun en compatibiliteit.

Wat professionele en persoonlijke groei betreft, scoren aspirant-leraren die team teachen met een medestudent significant hoger dan aspirant-leraren die werken met een mentor, $t(168)=2.5$, $p<.05$.

Hoewel er globaal genomen weinig onderlinge competitie en vergelijking ervaren wordt, is dit toch significant sterker aanwezig bij de groep aspirant-leraren die team teaching uitvoerden met een medestudent dan bij de groep aspirant-leraren die met een mentor werkt, $t(168)=2.25$, $p<.05$.

Qua werkdruk worden er geen verschillen gevonden tussen beide groepen, $t(168)=.74$, $p=.46$. Noch team teaching met een medestudent, noch team teaching met een mentor leidt tot een hoge werkdruk.

Ervaringen na de volledige stage

Tabel 7 beschrijft de team teaching ervaringen van aspirant-leraren na de stage.

Tabel 7. Resultaten van de TTEQ na de stage

| | Medestudent (N=111) | | Mentor (N=35) | |
|---------------------------------------|---------------------|-----|---------------|-----|
| | M (op 5) | SD | M (op 5) | SD |
| Steun en compatibiliteit | 3.68 | .72 | 4.04 | .51 |
| Professionele en persoonlijke groei | 3.26 | .60 | 3.17 | .46 |
| Onderlinge competitie en vergelijking | 2.36 | .93 | 1.90 | .74 |
| Hoge werkdruk | 3.16 | .55 | 2.92 | .60 |

Aspirant-leraren geven opnieuw aan dat ze steun ervaren van hun partner en dat ze compatibel zijn. Nu zijn er echter wel verschillen tussen beide groepen: aspirant-leraren die team teachen met een mentor ervaren meer steun en compatibiliteit dan aspirant-leraren die werken met een medestudent, $t(80.27)=-3.25$, $p<.01$.

Wat professionele en persoonlijke groei betreft, worden er na de stage geen verschillen meer gevonden tussen beide groepen, $t(74.24)=.98$, $p=.33$. Beide groepen aspirant-leraren rapporteren een gelijkaardige professionele en persoonlijke groei.

De verschillen in onderlinge competitie en vergelijking die tijdens de stage aanwezig waren, worden ook na de stage teruggevonden. De aspirant-leraren die werkten met een medestudent ervaren meer onderlinge competitie en vergelijking dan de aspirant-leraren die werkten met een mentor, $t(144)=2.68$, $p<.01$.

Qua werkdruk werden er initieel geen verschillen ervaren tussen beide groepen. Op het einde van de stage is er wel een verschil: aspirant-leraren die werkten met een medestudent ervaren een hogere werkdruk dan aspirant-leraren die hun stage met een mentor uitvoerden, $t(143)=2.14$, $p<.05$.

Evoluties in de team teaching ervaringen tijdens de stage

Tabel 6 en 7 beschreven de verschillen in ervaringen op grond van de team teaching partners (medestudent of mentor). Tabel 8 geeft de evoluties in ervaringen met team teaching weer.

Tabel 8. Evolutie in de resultaten van de TTEQ

| | Initiële ervaringen | | Ervaringen na stage | |
|---|---------------------|------|---------------------|------|
| | M | SD | M | SD |
| Team teaching met medestudent (N=93) | | | | |
| Steun en compatibiliteit | 3.75 | 0.66 | 3.67 | 0.74 |
| Professionele en persoonlijke groei | 3.39 | 0.55 | 3.30 | 0.61 |
| Onderlinge competitie en vergelijking | 2.17 | 0.76 | 2.32 | 0.56 |
| Hoge werkdruk | 3.04 | 0.59 | 3.17 | 0.56 |
| Team teaching met mentor (N=28) | | | | |
| Steun en compatibiliteit | 3.75 | 0.69 | 4.01 | 0.55 |
| Professionele en persoonlijke groei | 3.18 | 0.54 | 3.25 | 0.47 |
| Onderlinge competitie en vergelijking | 1.82 | 0.76 | 1.92 | 0.81 |
| Hoge werkdruk | 2.95 | 0.72 | 3.04 | 0.59 |

Naar het einde van de stage ervaren aspirant-leraren die team teachen met een medestudent minder steun en compatibiliteit van hun partner, $t(92)=1.97$, $p=.052$. Ze ervaren daarentegen significant meer onderlinge competitie en vergelijking ($t(92)=-2.19$, $p<.05$), al blijft deze relatief laag, en een hogere werkdruk ($t(92)=-2.20$, $p<.05$). De ervaring van professionele en persoonlijke groei blijft gestaag aanwezig. Er bestaat geen significant verschil tussen het gevoel professioneel en persoonlijk te groeien tussen de initiële ervaringen en de ervaringen op het einde van de stage, $t(92)=1.72$, $p=.09$.

Aspirant-leraren die met een mentor werkten ervaren naar het einde van de stage significant meer steun en compatibiliteit, $t(27)=-2.41$, $p<.05$. Wat de andere aspecten betreft: professionele en persoonlijke groei ($t(27)=-.57$, $p=.57$), onderlinge competitie en vergelijking ($t(27)=-.80$, $p=.43$) en hoge werkdruk ($t(26)=-.61$, $p=.55$), worden er geen verschillen gevonden tussen initiële ervaringen en ervaringen op het einde van de stage.

Conclusie

Op basis van vastgestelde lacunes in onderzoek naar team teaching en om antwoorden te bieden aan lerarenopleidingen die zoeken naar alternatieve stagevormen die meer inspelen op collaboratief leren, onderzocht deze studie hoe aspirant-leraren uit de professionele Bachelor leraar lager onderwijs team teaching ervaren tijdens stages. 240 eerstejaarsstudenten gingen daartoe aan de slag met vier team teaching modellen (het Observatiemodel, het Assistent-leraar model, Parallel lesgeven en Stationsonderwijs) hetzij met een medestudent, hetzij met een mentor.

Aspirant-leraren staan positief tegenover team teaching. Bij aanvang hebben ze een sterkere voorkeur voor het uitvoeren van team teaching met een medestudent dan met een mentor. Het team teaching model dat de voorkeur van aspirant-leraren wegdraagt, is het Assistent-leraar model. De minste voorkeur gaat uit naar het Observatiemodel en Parallel lesgeven.

Na drie stagedagen zijn de meeste aspirant-leraren tevreden over de lessen die ze gaven in team teaching. Het model dat tot dan het meest werd toegepast, is het Assistent-leraar model, zowel bij de groep aspirant-leraren die team teachen met een medestudent als met een mentor. In beide groepen ervaren de aspirant-leraren veel steun en compatibiliteit van hun partner. Deze bevinding ligt in lijn met voorgaand onderzoek dat aantoont dat de aspirant-leraar bij team teaching steun ervaart van de partner (bv. Bullough et al., 2003; Gardiner & Robinson, 2009; Goodnough et al., 2009). Ook wat werkdruk betreft, worden geen verschillen gevonden tussen beide groepen. Op vlak van professionele en persoonlijke groei en van onderlinge competitie en vergelijking worden wel verschillen gevonden. Beide aspecten worden sterker ervaren door aspirant-leraren die team teaching activiteiten uitvoeren met een medestudent, al is de score op onderlinge competitie en vergelijking nog steeds relatief laag, wat in strijd is met ander onderzoek (bv. Goodnough et al., 2009; Stairs et al., 2009). Na drie stagedagen blijken de voordelen het grootst voor aspirant-leraren die team teaching uitvoeren met een medestudent. Ze ervaren namelijk steun en compatibiliteit evenals professionele alsook persoonlijke groei.

Op het einde van de stage ervaren aspirant-leraren die team teachen met een mentor meer steun en compatibiliteit van hun partner dan aspirant-leraren die werken met een medestudent. Deze laatste groep ervaart daarentegen meer onderlinge competitie en vergelijking, al blijft deze nog relatief laag. Deze groep ervaart eveneens een hogere werkdruk. Bij implementatie van team teaching met medestudenten zullen lerarenopleiders bijgevolg de onderlinge competitie en vergelijking evenals de werk-

druk moeten bewaken. Wat professionele en persoonlijke groei betreft, worden er na de stage geen verschillen meer gevonden tussen beide groepen. Beide groepen rapporteren een gelijkaardige professionele en persoonlijke groei.

Globaal genomen kan besloten worden dat team teaching positief onthaald wordt. Bijna alle aspirant-leraren vinden team teaching een meerwaarde voor de lerarenopleiding, waarbij de voorkeur uitgaat naar het Assistent-leraar model. Lerarenopleidingen die willen experimenteren met team teaching zetten dus best eerst in op dit model. Aspirant-leraren ervaren minder voordelen binnen het Observatiemodel, een model dat nochtans in tal van lerarenopleidingen ingezet wordt bij duo-stages, en het Parallel lesgeven. Qua team teaching partner wijst het onderzoek uit dat best gestart wordt met team teaching met een medestudent om vervolgens over te stappen naar team teaching met een mentor.

Dankwoord

Dank aan de XX Hogeschool voor hun medewerking aan dit onderzoek.

Literatuur

- Al-Saaideh, M. (2010). A rationale to adopt team teaching in prevocational education in Jordan. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 269-285.
- Anthony, G., & Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359-376.
- Austin, V. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Auteurs (2014).
- Auteurs (2016).
- Bacharach, N., Heck, T., & Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3-14.
- Badiali, B., & Titus, N. (2010). Co-teaching: enhancing students learning through mentor-in-tern partnerships. *School-University Partnerships*, 4(2), 74-80.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.

- Bullough, R., Young, J., Birrell, J., Clark, D., Egan, M., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J., & Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education, 19*, 57-73.
- Carpenter, D., Crawford, L., & Walden, R. (2007). Testing the efficacy of team teaching. *Learning Environments Research, 10*, 53-65.
- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 29*(3), 249-262
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children, 28*(3), 1-16.
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2013). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders. Eerste resultaten van de Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Vlaamse Overheid.
- Dugan, K., & Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. *College Teaching, 56*(1), 11-15.
- Entwistle, N. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. Introduction to the special issue. *Higher Education, 22*(3), 201-204.
- Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers: mentors' perceptions of peer placements. *Teaching Education, 21*(3), 233-246.
- Gardiner, W., & Robinson, K. (2009). Paired field placements: A means for collaboration. *The New Educator, 5*, 81-94.
- Graziano, K., & Navarette, L. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: collaboration, comprise, and creativity. *Issues in Teacher Education, 21*(1), 109-126.
- 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.
- Henderson, C., Beach, A., & Famiano, M. (2009). Promoting instructional change via co-teaching. *American Journal of Physics, 77*(3), 274-283.
- Kurtts, S.A., & Levin, B.B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. *Teaching Education, 11*(3), 297-310.
- Kyndt, E., Donche, V., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2014). Workplace learning within teacher education. The role of job characteristics and goal orientation. *Educational Studies, 40*(5), 515-532.
- Murphy, C., Carlisle, K., & Beggs, J. (2009). Can they go it alone? Addressing criticisms of coteaching. *Culture Studies of Science Education, 4*, 461-475.
- Musanti, S., & Pence, L. (2010). Collaboration and Teacher Development: Unpacking Resistance, Constructing Knowledge and Navigating Identities. *Teacher Education Quarterly, 37*(1), 73-89.

- Nevin, A., Thousand, J., & Villa, R. (2009). Collaborative teaching for teacher educators - what does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25, 569-574.
- Nokes, J., Bullough, R., Egan, W., Birrell, J., & Hansen, J. (2008). The paired-placement of student teachers: An alternative to traditional placements in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2168-2177.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Smith, J. (2004). Developing paired teaching placements. *Educational Action Research*, 12(1), 99-125.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128-137.
- Stairs, A., Corrieri, C., Fryer, L., Genovese, E., Panaro, R., & Sohn, C. (2009). Inquiry into partnered student teaching in an urban school-university partnership. *School-University Partnerships*, 3(1), 75-89.
- Walsh, K., & Elmslie, L. (2005). Practicum pairs: an alternative for first field experience in early childhood teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 5-21.
- Wassell, B., & LaVan, S. (2009). Revisiting the dialogue on the transition from coteaching to inservice teaching: new frameworks, additional benefits and emergent issues. *Culture Studies of Science Education*, 4, 477-484.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.