



Opgesteld door: Dian Fluijt (antwoordspecialist) en Niek van den Berg (Kennismakelaar Kennisrotonde)

Vraagsteller: ambulante begeleider

Referentie: Kennisrotonde. (2019). *Hoe kunnen ambulante begeleiders vanuit het speciaal onderwijs co-teaching van leerkrachten in het basisonderwijs effectief inzetten om het handelingsrepertoire van die leerkrachten te versterken?* (KR. 525) Den Haag: Kennisrotonde.

31 januari 2019

Vraag

Hoe kunnen ambulante begeleiders vanuit het speciaal onderwijs co-teaching van leerkrachten in het basisonderwijs effectief inzetten om het handelingsrepertoire van die leerkrachten te versterken?

Kort antwoord

Co-teaching is effectief voor het uitbreiden van het handelingsrepertoire van de leerkracht als ambulante begeleiders met leerkrachten aan de werkelijke ondersteuningsvragen van leerkrachten werken op basis van gelijkwaardigheid en vertrouwen. Ambulante begeleiders moeten hiervoor twee professionele rollen kunnen vervullen: die van collega co-teacher en die van proces- en strategiebegeleider. Om het handelingsrepertoire van leerkrachten te kunnen vergroten heeft de ambulante begeleider verder kennis nodig over het toepassen van *evidence based* leerstrategieën.

Naast inhoudelijke kennis dienen ambulante begeleiders die werken als co-teacher ook over meer algemene professionele kwaliteiten te beschikken zoals reflectief zijn ten aanzien van de effecten van hun eigen handelen, open-minded zijn als leerkrachten op hun eigen wijze tot leren komen, flexibel, creatief zijn en kunnen anticiperen op mogelijkheden in een actuele situatie.

Toelichting antwoord

Wat is co-teaching?

In internationale definiëringen wordt co-teaching doorgaans gerelateerd aan inclusief onderwijs en omschreven als de samenwerking tussen een reguliere leerkracht en een speciale leerkracht die gezamenlijk de taak hebben om inclusief onderwijs te verzorgen (Ainscow, Conelly, He, & Phillion, 2007; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2003 en Pancsofar & Petroff, 2016). De definiëringen van co-teaching gaan

over leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften. en laten daarbij andere vormen van diversiteit buiten beschouwing, zoals verschillen in gender, geloof of ras.

Er zijn verschillende vormen van co-teaching, en ook verschillende typologieën daarvan. Meirsschaut et al. (2017) bijvoorbeeld onderscheiden zeven verschillende organisatievarianten van co-teaching, waarvan er bij zes twee leraren op hetzelfde moment in de klas/groep aanwezig zijn en daar een bepaalde taakverdeling hebben. De zevende - door de auteurs toegevoegde - variant is van andere aard: twee leraren vervullen samen een duobaan. Deze laatste variant wordt niet herkend in de definitie van co-teaching van Fluijt (2018).

Fluijt (2018) beschouwt co-teaching als een waardenbewust pedagogisch onderwijsmodel waarin onderwijsprofessionals intensief samenwerken en samen lesgeven. De Nederlandse literatuur reikt een definitie aan met een bredere reikwijdte, waarin de inclusieve gedachte zich richt op het insluiten van alle leerlingen (met en zonder specifieke onderwijsbehoeften). Fluijt, Struyf, & Bakker (2016) definiëren co-teaching als: "*Meerdere 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 aan en de ontwikkeling van alle leerlingen in de groep.*"

Effecten van co-teaching

Hattie, Donohoo en Eells (2018) kennen *collective teachers' efficacy* de hoogste impactfactor toe voor het bereiken van resultaten bij studenten. *Collective teachers' efficacy* werd in 1997 door Bandura omschreven als de gedeelde overtuiging van samenwerkende leraren dat ze gezamenlijk in staat zijn om acties te organiseren en uit te voeren die hen in staat stellen afgesproken doelen te bereiken.

Over het algemeen worden hogere resultaten behaald in co-taught klassen waar leerkrachten met ambulante begeleiders samenwerken. Dit effect is volgens Rea, McLaughlin en Walther-Thomas (2002) in beperkte mate terug te zien in een hogere uitstroom naar het vervolgonderwijs. Conderman, Bresnahan en Pedersen (2009) en Idol (2006) stellen dat oorzaken voor de beperkte grootte van de effecten bij co-teaching te vinden zijn in (1) onzekerheid over hoe de *special education teacher* en de leerkracht hun specifieke expertise betekenisvol kunnen inzetten in een co-teaching klas, (2) het ontberen van specifieke kennis over de leerstof bij de *special education teacher* die in de groep wordt behandeld, (3) een gebrek aan professionalisering op het gebied van co-teaching bij zowel leerkracht als *special education teacher*, (4) te weinig zicht op voorbeelden van goede co-teaching praktijken en (5) te weinig voorbereidingstijd voor de *special education teacher* en de leerkracht. Gerst (2012) identificeerde in haar onderzoek '*co-teaching: how does it affect students'* elementen van het door de inzet van ambulante begeleiders versterkte handelingsrepertoire van leerkrachten, die het leren en welbevinden van leerlingen positief beïnvloeden. Het leerkrachtgedrag wordt gekenmerkt door

- Toegenomen aandacht en feedback van de leerkracht; toename van het aantal interacties;
- Toename in het aanbieden van gedifferentieerde instructie;
- Meer inzetten van afwisselende groepeeringsvormen, afhankelijk van het onderwijsdoel;
- Grotere focus op het aanleren van leerstrategieën op het gebied van persoonlijke ontwikkeling, studievoordigheden en organisatievaardigheden;
- Regelmatig(er) gebruik van peer-teaching, waarbij leerlingen van elkaar leren hoe ze een taak kunnen benaderen en hoe ze een probleem kunnen oplossen;
- Leerlingen meer kansen geven om vragen te stellen;

- Hogere verwachtingen hebben van leerlingen;
- Toegenomen aandacht voor leerlingen zonder beperkingen en voor leerlingen met leerproblemen die niet voor extra ondersteuning in aanmerking komen;
- Meer aandacht voor de verbetering van de prestaties van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- Ad hoc kunnen organiseren van ondersteuningsgroepen en die snel en veelvuldig aanpassen, waardoor er beter ingespeeld kan worden op veranderende onderwijsbehoeften;
- Meer afwisseling van activiteiten en organisatievormen

Co-teaching en ambulante begeleiders

Internationaal onderzoek over co-teaching richt zich hoofdzakelijk op *special education teachers* die samenwerken met reguliere leerkrachten. Empirisch onderzoek onder co-teaching partners (reguliere leerkracht en *special education teacher*) brengt aan het licht dat succesfactoren op het gebied van samenwerking gaan over een goede afstemming van verwachtingen over ieders inbreng en taken, zich gelijkwaardig voelen ten opzichte van elkaar, en het hebben van een redelijke hoeveelheid werk (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Bij de invulling van de lessen gaat het om te weinig tijd om gezamenlijk te kunnen voor bereiden en te evalueren. Respondenten in empirisch onderzoek geven aan dat een *special education teacher* segregatie kan bevorderen als deze leraar apart werkt van de reguliere leraar met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en daarbij geen gebruik maakt van andere co-teaching organisatievormen (Takala, Pirttimaa, & Törmänen (2009). Uit Nederlands onderzoek (Fluijt, 2018) komt naar voren dat het loont om als ambulante begeleider achter de werkelijke ondersteuningsvraag (de vraag achter de vraag) van de leerkracht te komen omdat dit de inzet van de ambulante begeleider meer richting geeft en indirect bijdraagt aan het uitbreiden van het handelingsrepertoire van de leerkracht (*second order changes*) (Fluijt, 2018; Fullan, 1999; Fullan & Langworthy, 2014; Fullan & Scott, 2014). Snelle oplossingen leiden volgens Fullan (2019) tot veranderingen op organisatorisch en instrumenteel niveau (*first order changes*). Een open dialoog kan leiden tot meer duurzame oplossingen op het niveau van attitude en overtuigingen (*second order changes*) (Fluijt, 2016, 2018).

Extra rollen voor ambulante begeleiders die gaan co-teachen

Op basis van literatuurstudie en het bevragen van experts, ambulante begeleiders en scholen pleiten Van Vijfeijken, Teurlings en Liebrechts (2010) ervoor om accenten te leggen binnen de taken en rollen van de ambulante begeleider op (a) ondersteuning van zorg en begeleiding gericht op het kind, (b) coaching, training en ontwikkeling van leerkrachten, school en samenwerkingsverband en (c) ondernemendheid. Bij de diverse betrokken partijen bestaat behoefte aan een passende visie op de rol van ambulante begeleiding waarin ambulante begeleiders expliciet en inzichtelijk maken in welke rollen zij hun taken willen en kunnen vervullen.

Uit empirisch onderzoek van Fluijt (2018) blijkt dat ambulante begeleiders die gaan co-teachen twee professionele rollen moeten kunnen vervullen: (1) die van collega co-teacher die met de leerkracht samenwerkt op basis van gelijkwaardigheid en gezamenlijk lessen voorbereidt, uitvoert en nabespreekt en (2) die van ondersteunende ambulante begeleider als proces- en strategiebegeleider die de voortgang van het werken aan de ondersteuningsvraag van de leerkracht bewaakt (Fluijt, 2018). Om als proces-begeleidende ambulante begeleider te komen tot maximale *effective collective teachers' efficacy* (Hattie, Donohoo, & Eells, 2018) is consensus over het te bereiken doel voorwaardelijk (Donohoo, 2016). Takala, Pirttimaa en Törmänen (2009) concluderen in

hun onderzoek naar percepties van 128 *special educational teachers* dat kwalitatief goed onderwijs kan worden geboden als er sprake is van een dialogisch proces tussen *special education teacher* en leerkracht. Achttien ambulante begeleiders die ruim een half jaar werden gevolgd in hun nieuwe baan als co-teacher geven in verdiepend kwalitatief onderzoek aan dat het werkt om als co-teacher de leerkracht te ondersteunen bij het opstellen van ontwikkelingsdoelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en met de leerkracht tijdens het lesgeven na te gaan of deze ook realistisch zijn (Fluijt, 2018). Dit brengt met zich mee dat ambulante begeleiders als procesbegeleider naast hun specialistische kennis ook algemene kennis nodig hebben, zoals bijvoorbeeld over klassenmanagement en groepsdynamica (Fluijt, 2018).

Afhankelijk van de vraagstelling kan de ambulante begeleider als strategie-begeleider een keuze maken uit drie soorten strategieën: (a) organisatorische strategieën (zoals hulp bij taakaanpak, werkstappen, grafische ondersteuning), (b) hoofdlijnstrategieën (bijvoorbeeld door kleurcodering, mindmaps, vaste denkstappen), (c) algemene studiestrategieën (zoals werken met geheugensteuntjes, verbaliseren, studievaardigheden en controleoefeningen) (Conderman, Bresnahan, & Pedersen, 2009).

Persoonlijke kwaliteiten van ambulante begeleiders

Ambulante begeleiders dienen in hun rol als co-teacher verder over kwaliteiten te beschikken zoals reflectief zijn ten aanzien van de effecten van hun eigen handelen, open-minded zijn als de leerkrachten op hun eigen wijze tot leren komen, flexibel, creatief zijn en kunnen anticiperen op mogelijkheden in een actuele situatie. Volgens Hattie en Zierer (2017) is *social sensitivity*, het bewustzijn van de impact van het eigen gedrag van de leraar op de ander (leerling, collega) van cruciaal belang om tot een goede samenwerking te komen. De *social sensitive* ambulante begeleider kan door modeling de leerkracht op het juiste moment praktische kennis demonstreren over evidence based instructiestrategieën (Fluijt, 2018). De basis om tot een goede samenwerking te komen met de leerkracht is het bewust werken aan gelijkwaardigheid en vertrouwen. Dit zorgt ervoor dat niet alle begeleidingstrajecten op dezelfde wijze verlopen. Dit kan worden gelinkt aan de eerder genoemde knelpunten: niet alle leerkrachten beschouwen de ambulante begeleider in hun rol als co-teacher meteen als gelijkwaardig en vertrouwd (Fluijt, 2018).

Geraadpleegde bronnen

- Ainscow, M., Connelly, M., He, M. F., & Phillion, J. (Eds.) (2007). [*Teaching for Diversity: the next big challenge. Handbook of Curriculum and Instruction*](#). Thousand Oaks, Californië: Sage.
- Conderman, G, Bresnahan, V, & Pedersen, T. (2009). *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. When teams of educators have the ability to make the difference, exciting things can happen in schools. *Educational Leadership*, 75(6), 41-44.
- Fluijt, D. (2018). [*Passend Onderwijzen met co-teaching*](#). Utrecht: Global Academic Press.
- Fluijt D., Struyf, E., & Bakker, C. (2016). *Samen Lesgeven. Co-teaching in de praktijk*. Kalmthout: Pelckmans Pro.

- 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.
- 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.
- Gerst, S. (2012). *Co-teaching: how does it affect students*. Iowa: Liberty University.
- Hattie, J. A. C., & Zierer, K. (2018). *Ten Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success*. Londen: Routledge.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94.
- Killian, S. (2017). *Evidence based teaching*. Geraadpleegd op 16-01-2019, van <http://www.evidencebasedteaching.org.au/hatties-2017-updated-list/>
- Meirsschaut, M., Ruys, I., Delrue, K. & Devos, G. (2017). *Team teaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur*. Gent: Sono Steunpunt Onderwijs Onderzoek.
- 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.
- Rea, P., Mclaughlin, L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.
- Takala, M, Pirttima, R., & Törmänen, M. (2009). *Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland*. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-172.
- Van Vijfeijken, M., Teurlings, C. & Liebrechts, K. (2010). *Ambulant begeleiders. Op zoek naar nieuwe taken en rollen*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.

Meer weten?

[Over vormen van co-teaching](#)

[Een praktijkvoorbeeld van co-teaching op obs de Catamaran](#)

[Een literatuurstudie over ambulante begeleiding en passend onderwijs](#)

Onderwijssector

s(v)o, po

Trefwoorden

co-teaching, professionalisering, ambulante begeleiding