



**Universiteit
Leiden**
The Netherlands

Individual teacher learning in a context of collaboration in teams

Meirink, J.A.

Citation

Meirink, J. A. (2007, November 15). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/12435>

Version: Corrected Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/12435>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Ann, digital log number 1

My first learning experience started off during our first team meeting. Just before the meeting I had marked a test of one of my classes who had got really low grades. [...] Something had to change in that class. My first thought was: the students don't learn, they underestimate the subject matter. [...] My goal was to control students' homework very strictly in future and to confront them with the fact that they did not study well since I could point out in their textbooks and assignments exactly where they could have found the correct answers to the test questions. [...] During the meeting I realized that it would be worthwhile to examine first why students caught on to the subject matter so badly, because it is a rather quick conclusion to say that they just do not work hard enough. [...] In this meeting, colleagues often mentioned motivation and positive feedback as the key to activate students' learning. I realized that this was the problem in my own teaching. I decided to use compliments to compliment students in order to improve the atmosphere and work climate. So far, I do not have new grades to prove that this approach is working, but the atmosphere has improved and I notice that students are indeed more motivated when they receive a compliment. Actually, I knew this for years, but the consultation with colleagues has opened my eyes and stimulated me to use this knowledge in my teaching practice.

Nederlandse samenvatting

Iris, digital log number 3

I went to Eric in his class as I had a question. It was so much fun that I decided to stay (just by coincidence, I had a free hour). [...] The students had to individually show Eric what they had done for the drawing teacher. When a student had not done the work, it was immediately agreed that it had to be done by the next class. This was done with a joke, but thereafter order and clarity and he wants immediate explanation from the students. The students who did do the work were asked to explain what the assignment entailed and how they interpreted it. The rest of the class watches and discusses as well. [...] Good atmosphere, involvement, and clarity. I left the classroom with the idea that I should have attention for every student, good or bad but in a positive manner, because then you can do almost anything. My learning experience is that you can confront students with their failures and also compliment them with their product as long as you do that with humor and clarity. And the students learn from each other: how things should be done and what is expected of them.

Jeff, digital log number 6

Three weeks ago, we were in an Education Group meeting to prepare the first study afternoon. [...] One of my colleagues introduced the concept 'visible learning' that requires a high level of action for both the teacher and the students during a lesson. [...] In a short enumeration of possible teaching methods for 'visible learning,' my colleague mentioned the 'half-time conversation'. The teacher asks small groups of students to briefly talk with him or her about what has been done during the past few lessons. The students can learn from each other in such a manner and are, of course, forced to put aspects of the subject matter into words. [...] In the two weeks following this preparatory meeting, I used the half-time conversations in four lessons and they really worked! Of course, you have to ask the right questions. [...] A pleasant side effect is that you can pay more personal attention to the students in a serious environment.

Susan, digital log number 1

This year I wasn't very pleased with my own method of controlling students' homework. I want students to do their homework as asked, but I don't want to use punishment exercises. I would rather motivate them to do their homework in a different manner. In the second term of this school year, I started off with a different method. I got the idea by visiting schools in France and observing a teacher at one school. This teacher pulled out a number out of a bag at the start of each lesson and asked the student whose number on the student list corresponded to this number, to write his or her homework on the blackboard. [...] I don't control students' homework anymore, but I let chance decide which student has to write down his or her answer to a homework assignment on the blackboard. [...] Students think it is important to have their homework in order when it

Nederlandse samenvatting

In dit proefschrift staat het leren van ervaren docenten in een context van samenwerking in interdisciplinaire teams centraal. Van docenten wordt verwacht dat zij op de hoogte blijven van de laatste ontwikkelingen en vernieuwingen en waar mogelijk hun onderwijspraktijk hierop aanpassen. Samenwerking in teams wordt gezien als een belangrijke leeromgeving voor docenten en wordt steeds gebruikelijker in schoolorganisaties. Om docentprofessionalisering zo goed mogelijk te ondersteunen en te optimaliseren is meer systematisch en empirisch gevalideerd onderzoek nodig (Hasweh, 2003). Het doel van de vier deelstudies in dit proefschrift is dan ook bij te dragen aan een zo compleet mogelijk beeld van het leren van docenten in een context van samenwerking in interdisciplinaire teams.

In **hoofdstuk 1** worden de context, de theoretische uitgangspunten en de onderzoeksvragen van het totale onderzoek toegelicht.

In het voortgezet onderwijs is het voor docenten gebruikelijk samen te werken met collega's van dezelfde of verwante secties (Van Wessum, 1997; Witziers, Slegers, & Imants, 1999). In dit onderzoek is echter gekozen voor een context van samenwerking tussen ervaren docenten van verschillende vaksecties. In interdisciplinaire teams kunnen docenten in aanraking komen met een grotere diversiteit van ideeën en lesmethoden dan in hun eigen vaksectie. Hierdoor zouden docenten gestimuleerd kunnen worden te reflecteren op hun eigen lespraktijk, te experimenteren met de ideeën en methoden van collega's, en mogelijk hun eigen lespraktijk te veranderen. Een ander belangrijk kenmerk van deze context is dat het leren op de werkplek plaatsvindt, in tegenstelling tot bijvoorbeeld het volgen van een cursus op een locatie buiten school waarin (theoretische) kennis aan docenten wordt aangeboden (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001). Deze kenmerken van de gekozen professionaliseringscontext hangen samen met een 'situatieve' benadering van kennis en leren. In deze benadering wordt benadrukt dat leren niet los gezien kan worden van de context (i.c. de werkplek) waarin dit leren plaatsvindt (Putnam & Borko, 2000). Tevens wordt in deze benadering het belang van interactie met anderen voor het leren van docenten benadrukt.

Voor dit onderzoek is gezocht naar een onderwerp waarvan we verwachtten dat docenten er nog veel over konden leren in interdisciplinaire teams. Gekozen is voor het onderwerp 'actief en zelfstandig leren van leerlingen'. Dit onderwerp sluit goed aan bij de invoering van de Tweede Fase en de daarbij horende pedagogisch-didactische aanpak van het Studiehuis. Voor docenten betekent deze aanpak dat zij, met een grondige vakkennis, leerlingen moeten coachen en hen moeten leren meer verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces (Bolhuis & Voeten, 2004;

Oolbekkink-Marchand, Van Driel, & Verloop, 2006). Voor veel docenten in het voortgezet onderwijs betekent dit dat zij hun lesgedrag en cognities moeten aanpassen of veranderen.

We beschouwen 'leren' hier als een *continu werkgerelateerd proces waarin docenten activiteiten ondernemen die leiden tot een verandering in cognities en/of gedrag*. In dit proefschrift wordt derhalve onderzocht *wat* docenten leren in een context van samenwerking in interdisciplinaire teams, door te kijken naar veranderingen in hun cognities en/of gedrag. Ook wordt onderzocht *hoe* docenten leren, door leeractiviteiten in kaart te brengen die leiden tot deze veranderingen. Tot slot wordt ook de *omgeving* waarin docenten leren beschreven, door middel van het karakteriseren van de samenwerking in de teams en de invloed van groeps- en organisatiekenmerken op de samenwerking. Deze verschillende onderdelen zijn terug te vinden in de vier onderzoeksvragen, welke achtereenvolgens beantwoord worden in de vier deelstudies die beschreven staan in dit proefschrift.

- 1) Welke leeractiviteiten ondernemen docenten in samenwerking in interdisciplinaire teams gedurende een periode van een jaar en wat leren ze daarvan?
- 2) Wat is de relatie tussen leeractiviteiten die docenten ondernemen in een context van samenwerking in interdisciplinaire teams en veranderingen in hun opvattingen met betrekking tot 'actief en zelfstandig leren' gedurende een jaar?
- 3) Wat is de relatie tussen leeractiviteiten die docenten ondernemen in een context van samenwerking in interdisciplinaire teams en veranderingen in hun voorkeuren voor bepaalde leeractiviteiten gedurende een jaar?
- 4) Hoe werken docenten samen in interdisciplinaire teams en hoe is dit gerelateerd aan het leren van docenten met betrekking tot 'actief en zelfstandig leren'?

Om deze vier onderzoeksvragen te beantwoorden zijn vijf interdisciplinaire docententeams (in totaal 34 docenten) gedurende een jaar gevolgd. Er is gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksinstrumenten om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van het leren van docenten.

In **hoofdstuk 2** staat de eerste onderzoeksvraag centraal. Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag is een kleinschalige kwalitatieve dieptestudie uitgevoerd. Direct na afloop van een aantal teambijeenkomsten zijn uit elk van de vijf teams één of twee docenten geïnterviewd. De docenten werd gevraagd wat en hoe ze geleerd hadden van de teambijeenkomst. Daarnaast beschreven de docenten

gedurende het jaar in een digitaal logboek hun leerervaringen met betrekking tot het bevorderen van 'actief en zelfstandig leren van leerlingen'. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag vormden de leerervaringen waarin de docenten expliciet refereerden aan de samenwerking in hun team de basis.

De interviews en de logboeken werden geanalyseerd in termen van leeropbrengsten en daarbij horende leeractiviteiten. Op basis hiervan werd geconcludeerd dat leeractiviteiten van docenten in samenhang voorkomen en dat in deze samenhang van activiteiten specifieke sequenties te onderscheiden zijn. De koppeling van deze sequenties aan de gerapporteerde leeropbrengsten resulteerde in zeven configuraties. Deze configuraties laten zien op welke manier sequenties van leeractiviteiten en leeropbrengsten samenhangen. In zes van de zeven configuraties is de aanleiding voor leren het kennismaken van alternatieve lesmethoden, door bijvoorbeeld te luisteren naar de ervaringen van collega's of door collega's te observeren. De meeste sequenties van leeractiviteiten blijken te resulteren in veranderingen in cognities. Deze veranderingen in cognities konden worden gespecificeerd in nieuwe ideeën over het leren van leerlingen of intenties om de eigen lespraktijk te veranderen (vgl. Borko, et al., 1997). Ook rapporteerden docenten vaak dat zij door het luisteren naar ervaringen van collega's werden bevestigd in hun ideeën over of gebruik van nieuwe lesmethoden en/of opdrachten (vgl. Shank, 2006).

In **hoofdstuk 3** staat de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag centraal. Hiertoe zijn eerst de digitale logboeken van de 34 docenten uit de vijf teams geanalyseerd op overeenkomstige patronen en vervolgens beschreven in sequenties van leeractiviteiten. Daarnaast zijn veranderingen in opvattingen over leren en onderwijzen geanalyseerd op basis van een vragenlijst die alle docenten aan het begin en aan het eind van het jaar hebben ingevuld.

De kwalitatieve analyse van de digitale logboeken resulteerde in een lijst van vijftien sequenties van leeractiviteiten. De analyse van de veranderingen in de opvattingen van docenten leverde drie categorieën op: 1) docenten met een verandering in opvattingen overeenkomstig de achterliggende ideeën van de hervormingen in het voortgezet onderwijs, 2) docenten met een verandering in opvattingen niet overeenkomstig de achterliggende ideeën van de hervormingen in het voortgezet onderwijs en 3) docenten waarbij de opvattingen niet veranderd zijn na een periode van een jaar (vgl. Tillema & Knol, 1997). In totaal veranderden 21 docenten hun opvattingen en hielden 13 docenten in essentie dezelfde opvattingen.

Vervolgens is gekeken of deze drie groepen docenten verschilden in de typen sequenties van leeractiviteiten die zij rapporteerden in hun logboeken. Deze analyse resulteerde in drie bevindingen. Ten eerste bleek dat docenten die hun

opvattingen veranderden overeenkomstig de ideeën van de hervormingen relatief veel leerervaringen rapporteerden waarin ze experimenteerden met alternatieve lesmethoden op basis van het kennismaken van de methoden van collega's. Deze bevinding bevestigt eerder onderzoek waarin verondersteld wordt dat samenwerking de professionele ontwikkeling van docenten stimuleert (Butler, et al., 2004; Putnam & Borko, 2000; Shank, 2006). Ten tweede bleek dat docenten die hun opvattingen veranderden op een manier die *niet* overeenkomt met de ideeën van de hervormingen relatief veel leerervaringen rapporteerden, waarin ze experimenteerden met alternatieve lesmethoden op basis van eigen ontevredenheid. Deze ontevredenheid had te maken met het niveau van kennis, vaardigheden en/of attitude van leerlingen ofwel met de effectiviteit van de huidige lesmethoden. Ten derde bleek dat docenten die hun opvattingen niet veranderden veel leerervaringen rapporteerden, waarin ze leerden door het observeren van leerlingen bij een opdracht die deel uitmaakte van het standaardcurriculum.

In **hoofdstuk 4** wordt de derde onderzoeksvraag beantwoord. Het betreft een deelstudie waarin de sequenties van leeractiviteiten, zoals beschreven in hoofdstuk 3, zijn gerelateerd aan de (veranderingen in) voorkeuren van docenten voor bepaalde leeractiviteiten.

De voorkeuren voor leeractiviteiten zijn in kaart gebracht met behulp van een vragenlijst die alle docenten aan het begin en aan het einde van het jaar hebben ingevuld. De vragenlijst bestond uit acht beschrijvingen van mogelijk uitdagende en/of problematische situaties uit de dagelijkse lespraktijk. De docenten is gevraagd voor de acht situaties op 5-puntsschalen aan te geven in welke mate ze zouden kiezen voor vijf opties: a) collega's raadplegen, b) kritisch bij zichzelf te rade gaan, c) vertrouwen op eigen intuïtie en gevoelens, d) informatie zoeken in boeken, internet, etc. en e) van alles uitproberen.

De analyse van de vragenlijst liet zien dat docenten zowel aan het begin als aan het einde van het jaar de grootste voorkeur hadden voor 'kritisch bij zichzelf te rade gaan' wanneer ze geconfronteerd werden met een uitdagende en/of problematische situatie. Ook scoorden de docenten hoog op het raadplegen van collega's en het vertrouwen op eigen gevoelens en intuïtie. Hoewel het merendeel van de docenten hun voorkeuren voor leeractiviteiten niet veranderde gedurende het onderzoeksjaar, werd op basis van het aantal docenten dat wel hun voorkeuren veranderde geconstateerd dat de voorkeur voor leeractiviteiten geen onveranderbare eigenschap is (vgl. Vermunt, 1998; Vermunt & Vermetten, 2004). De veranderingen in voorkeuren konden verklaard worden vanuit het type leerervaringen dat docenten in hun logboeken rapporteerden.

Ten eerste werd vastgesteld dat van de 34 docenten maar 1 docent een grotere voorkeur voor de activiteit ‘collega’s raadplegen’ rapporteerde. Op basis van het aantal leerervaringen in logboeken waarin docenten positief rapporteerden over de manier waarop collega’s betrokken waren bij hun leerervaringen (63 van de 204 gerapporteerde leerervaringen) zou het te verwachten zijn dat docenten meer voorkeur ontwikkelen voor deze activiteit. Uit de analyse van de logboeken bleek echter dat de rol van collega’s bij leerervaringen niet bestond uit het geven van advies, maar uit het laten kennismaken met andere lesmethoden door middel van uitwisseling van ideeën en ervaringen of klassenobservatie (vgl. Shank, 2006).

Ten tweede werd vastgesteld dat een relatief groot aantal docenten hun voorkeur veranderde voor de leeractiviteiten ‘kritisch bij jezelf te rade gaan’ en ‘van alles uitproberen’ (respectievelijk 11 en 16 van de 34 docenten). Deze veranderingen konden eveneens verklaard worden door het type leerervaringen dat zij rapporteerden. Docenten met een toegenomen voorkeur voor ‘uitproberen’ rapporteerden vaker leerervaringen waarin zij alternatieve lesmethoden uitprobeerden dan docenten met een afgenomen voorkeur voor deze leeractiviteit. Docenten met een afgenomen voorkeur voor ‘kritisch bij jezelf te rade gaan’ rapporteerden meer leerervaringen waarin collega’s betrokken waren dan docenten met een toegenomen voorkeur voor deze activiteit. Dit laatste resultaat suggereert dat positieve ervaringen met het betrekken van collega’s in het eigen leren de voorkeur om te vertrouwen op eigen kennis en vaardigheden verlaagt.

Verder werd vastgesteld dat de activiteit ‘uitproberen’ een belangrijke rol speelde in de gerapporteerde leerervaringen (8 van de 15 gevonden sequenties van leeractiviteiten in de digitale logboeken bevatten deze activiteit). De voorkeur van docenten voor ‘uitproberen’ bleek echter laag te zijn (gemiddeld 2.3 op een 5-puntsschaal). Het is echter mogelijk dat docenten de formulering in de vragenlijst geïnterpreteerd hebben als een ‘trial and error’-vorm van leren (vgl. Lohman, 2005), hetgeen anders is dan de doelbewuste vorm van uitproberen zoals veelal werd gerapporteerd in de logboeken (vgl. Dunn & Shriner, 1999). Een andere verklaring voor deze discrepantie is dat ‘uitproberen’ vaak deel uitmaakt van een *sequentie* van leeractiviteiten en vooraf wordt gegaan door andere leeractiviteiten zoals ‘kritisch bij zichzelf te rade gaan’.

In **hoofdstuk 5** staat de beantwoording van de vierde onderzoeksvraag centraal. Om de aard van de samenwerking in de vijf interdisciplinaire teams te onderzoeken en vervolgens te relateren aan het leren van docenten is een vergelijkende case-studie uitgevoerd (Miles & Huberman, 1994; Yin, 2003). Verschillende kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksinstrumenten zijn gebruikt, zoals observaties van teambijeenkomsten, digitale logboeken en vragenlijsten.

Op basis van de kwalitatieve analyses van de observaties van de teambijeenkomsten kon geconcludeerd worden dat de samenwerking in alle vijf teams te karakteriseren was als een type samenwerking dat Little (1990) aanduidt als 'sharing' en minder als de typen 'storytelling', 'aid and assistance' of 'joint work'. Het type samenwerking 'sharing' wordt getypeerd door een hoog niveau van wederzijdse afhankelijkheid en wordt verondersteld stimulerend te zijn voor het leren van docenten. Om de samenwerking in de vijf teams verder te specificeren, is het concept 'sharing' verder opgesplitst in de *inhoud* en het *doel* van 'sharing'. Met betrekking tot de *inhoud* kon een onderscheid worden gemaakt tussen teams die ideeën voor alternatieve lesmethoden uitwisselden en teams die daarnaast ook ervaringen met experimenten deelden. Met betrekking tot het *doel* kon een onderscheid worden gemaakt tussen teams die individuele problemen en/of ontwikkelpunten identificeerden en teams die gezamenlijke problemen en/of ontwikkelpunten identificeerden.

Deze specificatie in subcategorieën van de activiteit 'sharing' bleek van belang voor het relateren van het *type* samenwerking aan het *leren* van docenten. In drie teams wisselden de docenten zowel ideeën als experimenten met alternatieve lesmethoden uit, gericht op gedeelde probleemoplossing. In deze drie teams veranderden relatief veel docenten hun opvattingen over leren en onderwijzen overeenkomstig de onderliggende ideeën van de hervormingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Ook verwezen docenten uit deze drie teams relatief vaak naar de samenwerking in hun teams als de context voor hun leerervaringen. In de andere twee teams wisselden de docenten alleen ideeën uit of was de samenwerking gericht op individuele problemen en/of ontwikkelpunten van de teamleden. In deze twee teams kwamen minder veranderingen in opvattingen voor. Ook waren de gerapporteerde leerervaringen van deze docenten minder vaak te herleiden tot de samenwerking in hun team. Samenwerking in interdisciplinaire teams waarbij docenten zowel ideeën als ervaringen met experimenten uitwisselen, gericht op gedeelde probleemoplossing, lijkt daarmee een positieve bijdrage te kunnen leveren aan de professionele ontwikkeling van docenten.

In **hoofdstuk 6** worden de belangrijkste conclusies, beperkingen en theoretische en praktische implicaties van het onderzoek besproken. Ook worden aanbevelingen geformuleerd voor vervolgonderzoek naar het leren van docenten op de werkplek in het algemeen, en in een context van samenwerking in interdisciplinaire teams in het bijzonder.

Op basis van de vier deelstudies werden vijf algemene conclusies geformuleerd:

- 1) In een context van samenwerking in interdisciplinaire teams veranderden veel van de onderzochte docenten hun opvattingen over leren en onderwijzen, zowel overeenkomstig als niet overeenkomstig de achterliggende ideeën en principes van de hervormingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.
- 2) In een context van samenwerking in interdisciplinaire teams veranderden sommige docenten hun voorkeuren voor leeractiviteiten, vooral voor 'kritisch bij jezelf te rade gaan' en 'uitproberen'.
- 3) Individueel leren van docenten in een context van samenwerking in interdisciplinaire teams vond plaats in sequenties van leeractiviteiten in plaats van in afzonderlijke losse leeractiviteiten.
- 4) In een context van samenwerking in interdisciplinaire teams rapporteerden docenten veel ervaringen waarin zij leerden door te luisteren naar de ideeën en ervaringen met lesmethoden van collega's, of door collega's te observeren. Het leren door middel van het oplossen van eigen individuele problemen door het vragen van advies aan collega's werd veel minder vaak gerapporteerd.
- 5) Samenwerking in teams waarin docenten zowel ideeën als ervaringen met alternatieve lesmethoden uitwisselden, gericht op gedeelde probleem-oplossing, verhoudt zich positief tot veranderingen in docentopvattingen overeenkomstig de ideeën van de vernieuwingen.

Vervolgens werden enkele beperkingen van het onderzoek beschreven. Doordat de focus gericht was op *docentpercepties* en niet op *observaties* van docenten in hun lespraktijk, bestaat het gevaar van een onvolledig beeld van het leren van docenten. Een andere beperking van het onderzoek betreft de focus op individueel leren in een context van samenwerking in teams en niet op teamleren. Het leren van individuen in een team hangt nauw samen met het leren van het team. De focus op individueel leren geeft daarmee alleen zicht op een beperkt deel van de leerprocessen die zich afspelen in teams.

Het hoofdstuk sluit af met een bespreking van de theoretische en praktische implicaties. Door te onderzoeken *hoe* docenten leren werd duidelijk dat leeractiviteiten vaak in samenhang voorkomen en dat hierin sequenties te onderscheiden zijn. In eerdere studies over het leren van docenten werd het leren van docenten veelal beschreven in termen van afzonderlijke losse activiteiten (vgl. Kwakman, 1999; Lohman & Woolf, 2001; Van Eekelen, Boshuizen, & Vermunt, 2005). Door de leerervaringen van docenten te beschrijven in sequenties van leeractiviteiten werd een meer gedetailleerd beeld verkregen van het leren van docenten.

Het onderzoek resulteerde eveneens in een nieuw inzicht met betrekking tot de manier waarop docenten leren in een context van samenwerking in interdisciplinaire teams. Gezamenlijke reflectie op problemen wordt veelal gezien als een belangrijke leeractiviteit in samenwerking tussen docenten (vgl. Briscoe & Peters, 1997; Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger, & Beckingham, 2004). Uit het onderzoek zoals beschreven in dit proefschrift blijkt echter dat docenten vooral veel leren door te luisteren naar de ideeën of ervaringen van collega's met alternatieve lesmethoden of door hen te observeren, vervolgens te experimenteren met deze methoden in de eigen lespraktijk en deze experimenten tot slot te evalueren (vgl. Shank, 2006). Dit type leerervaring blijkt eveneens positief samen te hangen met veranderingen in opvattingen van docenten. Dit resultaat bevestigt eerder onderzoek waarin verondersteld wordt dat samenwerking het leren van docenten bevordert (vgl. Putnam & Borko, 2000; Schwarz McCotter, 2001).

De analyse van de aard van de samenwerking resulteerde in een verdere specificatie van het type samenwerking 'sharing'. Samenwerking waarin docenten zowel ideeën als ervaringen met experimenten delen, gericht op gezamenlijke probleemoplossing, verhoudt zich positief tot veranderingen in opvattingen die overeenkomen met de ideeën van de vernieuwingen. Een praktische implicatie daarvan is de aanbeveling dat in toekomstige samenwerkings- en professionaliseringstrajecten docenten gestimuleerd zouden moeten worden te experimenteren met de lesmethoden van collega's om vervolgens hun (nieuwe) ervaringen met elkaar uit te wisselen. Hierbij is het vinden van een gedeeld probleem of gedeeld doel belangrijk omdat daardoor de wederzijdse afhankelijkheid van docenten wordt vergroot en de professionele ontwikkeling wordt gestimuleerd.

Tot slot werd gesteld dat samenwerking in interdisciplinaire teams veel leerpotentieel bevat voor ervaren docenten en daarmee beschouwd kan worden als een veelbelovende aanvulling op de thans meer gebruikelijke manieren van samenwerking tussen docenten in het voortgezet onderwijs.