

## **Zo beoordeel je samenwerken!**

*Voorkom middels goed geformuleerde opdrachten en begeleiding meeliftende en gedemotiveerde studenten!*

- Door Martijn van Grootel en Danielle Quadakkers.

Nog geen 10 jaar geleden waren er HBO-opleidingen in Nederland waarbij je middels een groepsproduct kon afstuderen. Dat is vandaag de dag niet meer voor te stellen want hoe kun je als opleiding garanderen dat ieder individu in de groep aan alle opleidingsdoelen voldoet op afstudeerniveau? Echter, het groepswerk is nog niet helemaal verbannen, althans niet bij ons op de Fontys Sporthogeschool (FSH), mede omdat er ook veel positieve effecten aan het inzetten van een groepsproduct zitten. Ook sluit het aan bij een van de uitgangspunten voor leren zoals deze in 2018 door Fontys geformuleerd zijn: 'leren is samen kennis en vaardigheden opdoen, onderzoeken en ervaren' (Fontys, 2018).

Naar aanleiding van het beoordelen van groepswerk leven wel een tweetal vragen:

1. Hoe beoordeel je de individuele bijdrage van een student bij een groepsproduct?
2. Hoe beoordeel je het onderdeel samenwerken, als samenwerken een leerdoel is?

Aan de hand van deze vragen hebben we een kleinschalig literatuuronderzoek uitgevoerd en de inzichten daarvan, samen met de onderwijskundige principes die binnen FSH gehanteerd worden, in een blogpost verwerkt.

### **Algemene intro**

Samenwerkend leren kan gedefinieerd worden als een situatie waarin twee of meer mensen leren of proberen om samen te leren (Dillenbourg, 1999) en eist min of meer dat studenten samenwerken in groepen (Lejk, Wyvill, & Farrow, 1996). Groepswerk is een vorm van samenwerkend leren en kan gezien worden als een toetsvorm waarbij studenten (moeten) samenwerken om een gezamenlijk doel te bereiken. Groepswerk is ook een krachtige aanpak om zowel actief leren als betrokkenheid en motivatie van de student te verhogen (Sridharan & Boud, 2019). Groepswerk verhoogt daarnaast de prestaties van de studenten, het zelfvertrouwen en de kwaliteit van peer interactie én het is een belangrijk instrument om communicatievaardigheden, time management en reflectie skills te bevorderen (Cumming, Woodcock, Cooley, Holland, & Burns, 2015). Bij groepswerk wordt van studenten een set van vaardigheden gevraagd die het succes van de groep bevorderen maar die ook in het 'echte' leven gevraagd worden (Hughes & Jones, 2011).

Toch levert het samen plaatsen van studenten in een groep en samen een opdracht laten uitvoeren niet altijd automatisch tot succes. Studenten beschikken bijvoorbeeld niet altijd over de juiste vaardigheden om in een groep samen te werken (Cumming et al., 2015). Verder blijkt uit onderzoek dat studenten, als ze elkaar moeten beoordelen, het lastig vinden om eerlijk te zijn over prestaties van

medestudenten zeker als dit leidt tot een summatief oordeel. Maar omdat een docent niet altijd bij het gehele groepsproces aanwezig is en dit kan beoordelen, is de beoordeling van student wel degelijk van belang en daar zijn ze volgens Sridharan & Boud (2019) ook zeker toe in staat. Maar een van de grootste negatieve gevolgen van de inzet van groepswork is dat het vaak leidt tot meeliftgedrag (free riding) maar ook tot demotivatie van gemotiveerde studenten (sucker effect) (Sridharan & Boud, 2019).

In Tabel 1 de belangrijkste voor- en nadelen om groepsopdrachten in te zetten als assessmentvorm.

Tabel 1.

*Voor- en nadelen van groepsopdrachten*

Voordelen	Nadelen
<ul style="list-style-type: none"> <li>Het werken met anderen is een krachtig hulpmiddel voor het ontwikkelen van vaardigheden op het gebied van communicatie, conflictbeheersing, timemanagement en reflectie; het is authentiek, omdat dit later in het beroep ook terug zal komen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Het is zeer aannemelijk dat ongemotiveerde studenten meeliften met de gemotiveerde studenten, ook wel <i>free-riding</i> genoemd. Zij krijgen mogelijk studentpunten toegekend terwijl zij de leerdoelen niet beheersen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Het werken aan groepsproducten is organisatorisch interessant bij grote groepen studenten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Free-riding</i> kan op haar beurt weer leiden tot demotivatie van gemotiveerde studenten, ook wel <i>sucker-effect</i> genoemd. Zij willen vooral niet de sukkel zijn die al het werk doet.</li> </ul>

Maar hoe kun je nu groepsproducten inzetten én beoordelen, rekening houdend met mogelijke negatieve effecten? We zetten hieronder een aantal stappen, om rekening mee te houden, op een rijtje.

**Stap 1: Wat is de reden van de inzet van een groepsproduct en wat moeten studenten na x-weken kennen en kunnen?**

De twee belangrijkste vragen die moeten legitimeren of je een groepsproduct in gaat zetten, en welke nogal eens overgeslagen worden, zijn de ‘waarom’ en de ‘wat-vraag’. *Waarom*: wat is het doel van de inzet van een groepsopdracht? *Wat*: staan er specifieke leerdoelen centraal die gericht zijn op samenwerken? Wat moeten studenten na x-weken kennen en kunnen? Dit moet uitmonden in leerdoelen gebaseerd op authentieke leertaken waarvoor studenten opgeleid worden en hierop moeten zowel je leeractiviteiten als je toetsvorm op afgestemd zijn (constructive alignment). Denk vooraf zorgvuldig na over de wijze van beoordeling, individueel of als groep en pas hier je beoordelingscriteria op aan.

## **Stap 2: Houd rekening met het type taak dat je formuleert voor de groepsopdracht**

Als je weet wat je wilt gaan beoordelen, ga je nadenken aan wat voor soort taak je studenten laat werken. Molleman (2002) en Davies (2009) beschrijven verschillende type taken die meer of minder geschikt zijn om free riding en het suckereffect tegen te gaan. We richten ons op deze blog specifiek op de zogenaamde discretionaire taken. Bij dit type mogen teamleden naar eigen inzicht kennis, vaardigheden en inspanningen combineren. Dit type taak lijkt relevant bij non-routinewerkzaamheden met een grote mate van wederzijdse afhankelijkheid tussen teamleden. Het als docent goed begeleiden van het samenwerken bij dit type taak is van groot belang, omdat dit type taak free-riding en het sucker-effect in de hand werkt. In stap 3 geven we concrete handvatten hoe je het samenwerken zou moeten begeleiden.

## **Stap 3: Begeleid het samenwerken!**

Als ervoor gekozen wordt om groepsopdrachten in te zetten en te beoordelen, heb als docent dan expliciet aandacht voor het begeleiden van het samenwerken, zoals je dat ook zou hebben voor vakinhoudelijke kennis en vaardigheden. De volgende vijf basiskenmerken worden als cruciaal geacht voor effectief samenwerkend leren (Johnson & Johnson, 1999). Onder ieder basiskenmerk worden concrete tips gegeven hoe hier invulling aan gegeven kan worden in het onderwijs.

1. **Positieve wederzijdse afhankelijkheid.** Dit houdt in dat studenten van elkaar afhankelijk zijn om het doel te behalen. Studenten kunnen gestelde doelen niet behalen zonder de andere groepsleden, oftewel ze móeten wel samenwerken.
  - a) Ontwerp realistische hele leertaken ontleend vanuit de beroepspraktijk, welke de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes en coördinatie van onderliggende vaardigheden stimuleert. Daarbij moet tevens nagedacht worden over de begeleiding en ondersteuning van studenten, afgestemd op de voorkennis (reeds aanwezige cognitieve schema's) van studenten (Merriënboer & Kirschner 2018).
  - b) Stel als docent heterogene groepen samen van maximaal 3 tot 4 deelnemers per groep. Heterogene groepen vertonen meer taakgericht gedrag en vergroten de mogelijkheden van studenten om in aanraking te komen met andere ziens- en denkwijzen. Zodra groepen te groot worden, bestaat het gevaar van lagere bijdragen van individuele leden (Davies, 2009).
2. **Individuele aansprakelijkheid.** Niet alleen de groep als geheel wordt verantwoordelijk gehouden voor het bereikte resultaat, maar ook ieder lid van de groep voor zijn of haar bijdrage. Hierdoor wordt voorkomen dat één groepslid al het werk doet of dat iemand meelift op het werk van de overige groepsleden. Om dit te bewerkstelligen kan je het volgende doen:
  - a) Laat groepen gedurende het groepswerk middels een logboek inzichtelijk maken wie, wat, wanneer gedaan heeft en hoeveel uur daar ongeveer aan besteed is. Voorbeelden van logboeken zijn te vinden op het internet.
3. **Directe interactie.** Zorg voor mogelijkheden waarbij groepen direct met elkaar in interactie kunnen, zowel in tijd als in ruimte. Door ideeën, kennis en meningen uit te wisselen leren studenten van én met elkaar.

- a) Laat groepen op school aan realistisch leertaken werken, bijvoorbeeld onder begeleiding van de docent. Breng hiervoor (bijvoorbeeld) een vergaderstructuur aan voor studenten, zodat zij gedurende het groepswerk ook verschillende rollen aan kunnen nemen.
4. **Sociale vaardigheden.** Om effectief te kunnen samenwerken is het belangrijk dat groepsleden beschikken over (de juiste) sociale vaardigheden. Heb hier als docent expliciet aandacht voor, zoals je dat ook zou doen voor vakinhoudelijke kennis en vaardigheden.
- a) Stel als docent doelen centraal die betrekking hebben op sociale vaardigheden. Denk daarbij aan vaardigheden als een inbreng durven hebben, luisteren naar elkaar, elkaar uit laten praten, elkaar complimenteren, hulp durven vragen, werk plannen en op een vriendelijke manier zeggen dat je het er niet mee eens bent. Een volledige set van vaardigheden is [hier](#) te verkrijgen via *stichting leerplanontwikkeling (SLO)*.
5. **Bespreek waar nodig het groepsproces.** De groepsleden moeten kunnen bespreken hoe ze effectief kunnen blijven samenwerken. Groepen bespreken wat nuttig was en wat niet en wat ze in het vervolg hetzelfde of juist anders zouden doen. Een nauwkeurige analyse leidt tot een continue verbetering van het leerproces én van de samenwerking.
- a) Evalueer als docent met studentengroepen tenminste twee keer het samenwerken. Doe dit door studenten de opdracht te geven hun groepsleden te beoordelen op het samenwerken. Dit kan eventueel anoniem, maar we zijn van mening dat professionals in opleiding ook moeten leren om constructieve feedback te durven geven op de individuele bijdrage van de ander en de wijze waarop samengewerkt wordt. Dit is volgens ons een essentieel onderdeel van hun leerproces. Het beoordelen van samenwerken kan bijvoorbeeld door gebruik te maken van de holistische [teamwork VALUE Rubric](#) of [The Groupwork Skills Questionnaire](#). Gebruik als docent deze evaluaties als input om te monitoren of iedereen zijn individuele bijdrage heeft geleverd aan de totstandkoming van het groepsproduct, en eventueel op basis daarvan een onderscheid te maken in cijfers per student.

Uit de review studie van van Leeuwen en Jansen (2019) blijkt dat wanneer studenten samenwerkend leren in kleine groepen dit een positief effect kan hebben op de leerresultaten. Deze positieve effecten worden alleen bereikt wanneer docenten de juiste beslissingen nemen *wanneer* studentengroepen daadwerkelijk aan het samenwerken zijn. Dit is geen gemakkelijk taak, want als docent moet je:

- meerdere groepen monitoren op eenzelfde moment;
- vakinhoudelijke ondersteunen bieden;
- het samenwerken begeleiden; en
- de afweging maken om op het juiste moment (bij mogelijke problemen) te interveniëren in het leerproces van de studentengroepen, wetende dat te veel interveniëren betekent dat je als docent de controle overneemt van het leerproces, wat negatief is voor het samenwerkend leren van studenten. De lijn tussen niet begeleiden en te veel begeleiden (beide niet wenselijk) is derhalve een hele dunne.

Ofwel, samenwerkend leren is veel meer dan studenten in een groep plaatsen en hen vertellen om samen te werken.

## Resumerend

Om terug te komen op de twee vragen waarop we een antwoord zochten, hierbij ons advies rekening houden met de literatuur en de onderwijskundige uitgangspunten binnen FSH:

### 1. Hoe beoordeel je de individuele bijdrage van een student bij een groepsproduct?

Dit is afhankelijk of een student een groepscijfer krijgt of een individueel cijfer. Daarbij is tevens de vraag of je die individuele bijdrage summatief wil beoordelen of juist formatief wil inzetten. Ons advies is om het formatief in te zetten waarbij je dan wel expliciet rekening dient te houden met de vijf basiskenmerken van samenwerkend leren (Johnson & Johnson, 1999), waardoor je individuele bijdrage wel kunt monitoren. Dit betekent dat er een zeer belangrijke taak ligt bij de docent om het groepsproces te begeleiden, maar niet te veel (van Leeuwen & Janssen, 2019)!

Binnen ALO wordt de vragenlijst van Cumming (Cumming et al., 2015) ingezet, maar je kunt ook de al eerder genoemde '[teamwork value rubric](#)' inzetten. Deze beide instrumenten worden dan met name kwalitatief ingezet, om het gesprek met studenten aan te gaan over hun samenwerkingsvaardigheden en hun individuele bijdrage aan zowel het groepsproces als product.

### 2. Hoe beoordeel je het onderdeel samenwerken, als samenwerken een leerdoel is?

Als samenwerken het doel is dan zou dat in onze ogen individueel beoordeeld moeten worden. De groepsleden vormen een belangrijke bron in het voorzien van kwantitatieve en kwalitatieve feedback, welke de docent meeneemt in de totstandkoming van het cijfer.

In lijn met basiskenmerk 5 van samenwerkend leren (bespreek het groepsproces) is de standaard dat er onder leiding van de begeleidende docent twee formatieve feedbackmomenten georganiseerd worden, waarbij iedere student zijn projectleden van feedback voorziet op basis van bijvoorbeeld de vragenlijst van Cumming of teamwork value rubric. Op deze manier hebben studenten de mogelijkheid om te leren samenwerken.

Uiteindelijk zal onder leiding van de begeleidende docent een summatief beoordelingsmoment georganiseerd moeten worden, waarbij de docent de input van projectleden gebruikt om individuele beoordelingen op te maken. De feedback die verkregen is tijdens de formatieve toetsmomenten kan hierin meegenomen worden.

## Bronnen

Cumming, J., Woodcock, C., Cooley, S. J., Holland, M. J. G., & Burns, V. E. (2015). Development and validation of the groupwork skills questionnaire (GSQ) for higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 988-1001. doi:10.1080/02602938.2014.957642

- Davies, W. M. (2009). Groupwork as a form of assessment: common problems and recommended solutions. *Higher Education*, 58(4), 563-584. doi:10.1007/s10734-009-9216-y
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In *Collaborative learning : cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Fontys. (2018). *Fontys uitgangspunten voor leren : kernprincipes voor de vormgeving van onderwijs*. Retrieved from Eindhoven:
- Hughes, R. L., & Jones, S. K. (2011). Developing and assessing college student teamwork skills. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 53-64. doi:10.1002/ir.380
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Lejk, M., Wyvill, M., & Farrow, S. (1996). A survey of methods of deriving individual grades from group assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(3), 267-280.
- Molleman, E. (2002). Kenmerken van werk en teamkenmerken: implicaties voor HRM. *Tijdschrift voor HRM*, 27-46.
- Sridharan, B., & Boud, D. (2019). The effects of peer judgements on teamwork and self-assessment ability in collaborative group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-16.
- van Leeuwen, A. & Janssen, J. (2019) A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary an secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71-89.
- van Merriënboer, J.J.G., & Kirschner P.A. (2018). *Ten steps to complex learning. A systematic approach to four-component instructional design* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Routledge.