

Meer functionele inbreng en hogere prestaties in groepswork: hoe bekendheid met groepsleden en kritisch denken een bijdrage leveren

Universiteit Twente Nederland

Course: Bachelorscriptie
Author: Renée Damstra
Studentnr: s1005898
E-mail: radamstra@gmail.com
First supervisor: Erik Jan van Rossum
Second supervisor: Pascal Wilhelm
Date: 20 jan. 2013

Inhoudsopgave

Abstract	4
1 Inleiding	5
1.1 Groepswerk in het onderwijs	5
1.2 Mijn eigen ervaringen als student	5
1.3 Ervaringen van studenten, participatie en prestaties	7
1.4 Dit onderzoek	8
2 Methoden	9
2.1 Een methode kiezen	9
2.2 Participanten	9
2.3 Procedures	10
3 Data-analyse	15
3.1 Videocodeerschema	15
3.2 Video codeervoorbeeld	16
3.3 Analyse van de groepsverslagen	16
3.4 Interviews en essays	17
3.5 Beschrijving en interpretatie van iedere groep	17
3.6 Integratie van alle data in één beschrijving en interpretatie	17
4 Resultaten	18
4.1 Groep A	18
4.2 Groep B	29

4.3 Groep C	37
4.4 Groep D	45
4.5 Observaties, cijfers, interviews en essays bij elkaar genomen	53
5 Conclusies en Discussie	64
5.1 Conclusies	64
5.2 Implicaties voor het onderwijs	66
5.3 Aanbevelingen vervolgonderzoek	67
Literatuurlijst	69
Bijlages	73
Bijlage A: Groepsopdracht	73
Bijlage B: Informatie op Blackboard rond het onderzoek	74
Bijlage C: Geïnformeerde toestemmingsformulier	76
Bijlage D: Bevestigingsmail met instructies voor observationeel onderzoek	77
Bijlage E: Individuele essay opdracht voor participanten van observatie	78
Bijlage F: Individuele essay opdracht voor alle andere studenten	79

Abstract NL

Het huidige onderzoek onderzocht hoe verschillen tussen studenten in functionele inbreng gerelateerd aan academische prestatie in groepswork verklaard kunnen worden. De sample bestond uit 56 tweedejaars studenten Communicatiewetenschappen aan de universiteit, die in groepen van 4-5 studenten samenwerkten zoals ze normaliter doen. Van hen werden 19 studenten geobserveerd terwijl zij aan een groepsopdracht werkten, 5 werden geïnterviewd en 50 schreven een essay over hun ervaringen met groepswork. De data werd uitgeschreven, gecodeerd en gekoppeld aan eerdere prestaties en aan groepsprestaties. Resultaten wijzen erop dat bekendheid met elkaar en kritisch denken van groepsleden cruciaal zijn voor een gebalanceerde inbreng in de groep, wat tevens samengaat met betere prestaties. Leidende studenten voelen dan minder behoefte om het groepsproces en de resultaten te controleren, wat volgende studenten meer ruimte geeft; volgende studenten hebben minder last van faalangst, wat hen meer doet inbrengen. Ook worden irritaties beter besproken.

Abstract EN

The present study investigated how differences in functional input related to achievement level between students working together on a group assignment, can be explained. The sample consisted of 56 second year students of Communication Studies at University working in groups of 4-5 students as they normally would, of which 19 were observed while working on a group assignment, 5 were interviewed and 50 wrote an essay on their experiences in group work. Data was transcribed, coded and related to past achievement and group achievement. Findings indicate that familiarity with and critical thinking of group members are keys to balanced input within a group leading to better achievement. Leading students feel less need to control group process and results, which leaves more space to following students; following students fear failure less, which makes them participate better, and annoyances are better addressed.

1 Inleiding

1.1 Groepswerk in het onderwijs

Groepswerk, in allerlei vormen zoals collaboratief en coöperatief leren, onderzoekend- of probleemgestuurd leren binnen groepen, wordt op alle niveau's van het onderwijs toegepast (Almond, 2009; Johnson, Johnson & Smith, 1998; Payne & Monk-Turner, 2006). Vormen van samenwerkend leren worden gezien als betrouwbare werkvormen om een diepe en actieve aanpak om te leren bij lerenden te faciliteren en hen authentieke en ervaringsgerichte leerervaringen op te laten doen, waarin zij kunnen leren omgaan met lerenden van verschillende achtergronden (Davies, 2009; Scott-Ladd & Chan, 2008; Sapon-Shevin & Schniedewind, 1993; Walker, Shore & French, 2011). Dit kan als een pluspunt worden gezien voor toekomstige werkgevers en hun werknemers wanneer het werken in teams deel uitmaakt van de functie (Almond, 2009; Cranmer, 2006).

De meeste onderzoekers zijn het erover eens dat groepswerk prestaties evenals doorzettingsvermogen en tevredenheid van lerenden verhoogt (Johnson, Johnson & Smith, 1998; Prince, 2004; Springer, Stanne & Donovan, 1999), zeker als er aan bepaalde volwaarden is voldaan zoals onderlinge afhankelijkheid en persoonlijke aansprakelijkheid, zoals gesteld door Kagan (1990), Slavin (1996) en Johnson en Johnson (1999), hoewel Bacon (2005) recentelijk vond dat groepswerk inhoudelijke leerwinst kan tegenwerken. De meeste voorstanders van groepswerk geven de voorkeur aan heterogeen groeperen op basis van prestaties of vermogen (*ability*) voor collaboratief- en coöperatief leren in de onderwijspraktijk (Huss, 2006). Typische motieven die zij naar voren brengen om heterogeen te groeperen in plaats van homogeen zijn constructivistisch van aard (Johnson, Johnson & Smith, 2007; Mills & Durden, 1991; Slavin, 1996), over de noodzaak van studenten om actief kennis te construeren en anderen te helpen door te interacteren met andere lerenden (Fuchs, Fuchs, Hamlett & Karns, 1998; Van der Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw, 2000).

1.2 Mijn eigen ervaringen als student

Als student psychologie en onderwijswetenschappen aan de universiteit met ervaring in vrijwel alle soorten en niveau's van onderwijs, verbaasde ik mij over de positieve resultaten en opgewekte toon in vele onderzoeksrapporten en meta-analyses over groepswerk. De meest gevierde onderzoekers en fervente voorstanders van coöperatief leren leken deze didactische werkvorm op basis van een ideologische, bijna religieuze houding aan te hangen. Neem bijvoorbeeld Johnson en Johnson (2007, p.22 and p.27), die het onderzoek rond coöperatief leren beschouwen "...als een diamant". "Hoe meer licht je erop schijnt, hoe helderder en veelzijdiger het wordt..". "Zoals zaadjes in de woestijn" wacht samenwerken in ieder klaslokaal voor de juiste condities "zodat het kan bloeien en floreren".

Nou, ik voelde me bepaald geen diamant gedurende het vele groepswerk wat ik in mijn schoolloopbaan heb moeten verduren. Sterker nog, ik voelde me zo ellendig aan de universiteit dat groepswerk een belangrijke reden was om mijn bacheloropleiding in het tweede jaar te onderbreken, mijzelf op te laden en de zure appel 24 maanden later verder door te bijten. Hier zijn enkele voorbeelden uit mijn

dagboek waarin ik mijn groepswerkervaringen aan de universiteit beschrijf, om te laten zien waarom zure appels dichterbij mijn ervaring komen dan florerende woestijnbloesem.

- 1) *Ik en mijn drie groepsleden besloten om alle literatuuronderzoek thuis te doen en onze bevindingen later samen te bespreken. Ik heb 20 artikelen diepgaand doorgenomen, direct relevant voor de onderzoeksvraag. K., G. en J hebben allemaal dezelfde artikelen gelezen. Twee artikelen. Tijdens onze meeting met de docent vandaag, vertel ik over een onderzoek dat letterlijk onze onderzoeksvraag heeft beantwoordt. Is het een idee om op dit onderzoek voort te bouwen en te zoeken naar hiaten en aanbevelingen voor vervolgonderzoek? Doodse stilte, drie meisjes en een docent staren me aan. Ik voel me eenzaam. “Weet je, Renée”, zegt mijn docent, “het hoeft allemaal niet zo perfect. Je bent hier om een beetje te oefenen”.*
- 2) *Ik heb eindelijk drie studenten gevonden om mee samen te werken, die gecommitteerd lijken aan de opdracht. Eén van de meisjes, H., heeft net het verslag doorgestuurd waar we aan werkten. Om duidelijk te maken dat patiënt gespeld moet worden met een een trema, heeft ze elk woord met rood gemarkeerd, onderstreept en een trema toegevoegd. Zesendertig keer. Als ik opper om de volgende keer Ctrl F te gebruiken, is ze beledigd. “Weet je wel hoeveel tijd ik hier in heb zitten?” Ja H., daar ben ik me terdege bewust van, maar nu moet ik ieder woord demarkeren en de onderstreping verwijderen. Zesendertig keer.*
- 3) *Aanwezigheid bij de werkcolleges voor de cursus ‘academische vaardigheden’ is verplicht voor studenten. Deze keer moesten we feedback geven op tenminste drie adviesrapporten van andere studente. Ik heb meer dan genoeg voor hen, hoewel ik er een hekel aan heb feedback te geven aan mensen die niet eens de moeite hebben genomen de opdracht serieus te nemen. Het werkt andersom als het om mijn adviesrapport gaat. “Het is heel goed”, zegt de eerste. “Je moet meer ontspannen en een biertje drinken”, zegt de tweede. De derde student heeft daadwerkelijk relevant advies voor mij: “Waarom maak je het abstract niet wat langer? Het is wel heel kort”. De docent hoort haar en zegt: “Nee, M., haar abstract is precies goed. Bondig maar het bevat alle nodige informatie”. Waarom geen extra opdrachten, verlaagde cijfers of uitzetting riskeren door gewoon niet meer naar college te komen?*

Het is niet dat ik niet kan samenwerken. Ik heb fantastische samenwerkingservaringen gehad tijdens mijn acteerlessen, op het gymnasium en op een andere universiteit. De grote verschillen: groepsleden die intrinsiek gemotiveerd waren om te leren, docenten die intrinsiek gemotiveerd waren om les te geven. Wat er ook aan (niet) faciliterende omstandigheden meespelen, uiteindelijk komt het neer op inbreng. De problemen ontstaan zodra studenten niet meer in gelijke mate inbreng leveren aan het groepsproces en -product. Maar waarom en wanneer gebeurt dit?

In de volgende paragrafen van deze inleiding zal ik de literatuur rond ervaringen van lerenden, de participatie en de prestaties in groepswerk onderzoeken en daarnaast beschrijven hoe mijn onderzoek binnen deze bevindingen past. Om misverstanden te voorkomen (Neber, Finsterwald & Urban, 2001; Patrick, Bangel, Jeon, Kung-Nam & Townsend, 2005), zal ik het paraplubegrip ‘groepswerk’ gebruiken voor alle vormen van collaboratief of coöperatief leren in kleine groepjes onder lerenden. Ook maakt veel onderzoek naar groepswerk onderscheid tussen het niveau van prestaties en vermogen (*ability*). Omdat onderzoekers rond dit onderwerp zowel aan het niveau van prestaties als van het vermogen refereren wanneer ze in feite prestaties meten (Kenny, Archambault, & Hallmark, 1995) en omdat ik dit verslag leesbaar wil houden, zal

ik het alleen melding maken van hoog-, gemiddeld- en laag presterende lerenden en zo ook impliciet verwijzen naar lerenden met een hoog-, gemiddeld- en laag vermogen. Verder zal ik de term ‘hoogbegaafd’ waar mogelijk vermijden omdat er nog steeds discussie wordt gevoerd over de definitie (Walker et al., 2011). In plaats daarvan benoem ik simpelweg hoog presterende lerenden, die in sommige gevallen als hoogbegaafd kunnen worden aangemerkt, afhankelijk van de criteria die men daarvoor gebruikt.

1.3 Ervaringen van studenten, participatie en prestaties

Ten aanzien van ervaringen van lerenden en hun houding tegenover groepswork, liet een meta-analyse van Prince (2004) zien, die de 168 studies meenam in de meta-analyse van Johnson en Johnson (1998), dat attitudes en zelfvertrouwen verbeteren van lerenden in groepswork condities ten opzichte van individuele leeromgevingen. Er is echter veel onderzoek die in strijd is met deze uitkomsten. Machemer en Crawford (2007) vonden bijvoorbeeld dat studenten hoorcolleges meer waardeerden dan coöperatief leren en uit de diepte-interviews van Gillespie (2006a; 2006b) bleek dat studenten gemengde maar voornamelijk negatieve ervaringen hadden met werken in kleine groepjes. Helaas zijn studenten met eerder negatieve ervaringen geneigd om negatief te blijven over groepswork (Hillyard, Gillespie & Littig, 2010). Daarnaast daalt het zelfvertrouwen van niet-hoogbegaafde studenten wanneer zij samenwerken met hoogbegaafde studenten (Fiedler, Lange & Winebrenner, 2010; Kenny et al., 1995).

Hoog presterenden kunnen gefrustreerd raken als zij samenwerken met laag presterenden: ze voelen zich afgeremd, gefrustreerd met andermans misdragingen, willen niet als groep worden beoordeeld door de docent, zijn vaak ontevreden met het eindproduct van de groep en voelen zich geëxploiteerd als ‘assistent-docenten’ om lager presterenden uit de brand te helpen (Coleman, 1994; Huss, 2006; Patrick et al., 2005). Lager presterenden liften soms mee op hoog presterenden, genaamd *free riding* (Davies, 2009; Neber et al., 2001), waarop hoog presterenden reageren door te gaan overcompenseren en de hele opdracht zelf te doen (Gijlers & de Jong, 2012) of hun inzet te verlagen om een gelijke inbreng te bevorderen, het *sucker-effect* genaamd (Davies, 2009; Schnake, 1991). Waarschijnlijk komt het door deze frustraties dat veel hoog presterenden en hoogbegaafde leerlingen liever alleen werken of in homogene groepen (Patrick et al., 2005), alhoewel Walker et al. (2011) uitlegt dat een weinig ondersteunende leeromgeving er ook mee te maken kan hebben. Hoogbegaafden die zich niet ondersteund voelden door hun leeromgeving werken veel liever alleen dan in groepen.

Het lijkt er dus op dat het werken in heterogene groepen lerenden kan frustreren. Zijn deze frustraties terecht? Meer procesgeoriënteerd onderzoek geeft aan van wel. Laag presterenden in heterogene groepen trekken zich vaker terug (Peterson & Miller, 2006), doen onbeduidende taken (Fuchs et al., 1998), en hun inbreng komt minder snel terug in het groepsproduct (Denessen, Veenman, Dobbeltstee, & Van Schilt, 2008). Hoog presterenden daarentegen dragen meer bij in allerlei soorten van verbale interactie zoals het stellen van vragen, het geven van uitleg en demonstraties (Denessen et al., 2008), en scoren hoger op 10 van de 16 dimensies gericht op de kwaliteit van interacties in samenwerkingsverband en andere gerelateerde zaken: leerdoelen en affectieve items zoals behulpzaamheid (Fuchs et al., 1998). Bovendien vond Webb dat gemiddeld presterenden eerder buiten de groep vallen in heterogene groepen, maar in homogene groepen uitgebreid uitleg geven en ontvangen, zoals uiteengezet door Lei, Kuestermeyer en Westmeyer (2010). Om te leren in groepen is het van groot belang dat lerenden samen kennis construeren door het actief verbaliseren

van ideeën en hierop door te elaboreren (Paus, Werner & Jucks, 2011; Yew & Schmidt, 2012), dus het is problematisch wanneer dit onvoldoende gebeurt.

Deze bevindingen suggereren dat hoog presterenden geneigd zijn meer functionele inbreng te leveren in groepswerk dan lager presterenden wanneer zij samen worden gegroepeerd. Het is lastig te bepalen hoe de interacties tussen hen terugkomen in de uiteindelijke groepsbeoordeling. Hoewel er uitzonderingen bestaan (Baer, 2003), vinden de meeste studies dat laagpresterenden substantieel hogere cijfers behalen wanneer ze samenwerken in heterogeen presterende groepen dan in homogene groepen (Almond, 2009; Hooper & Hannafin, 1992; Lejk, Wyvill & Farrow, 2006). Wat betreft hoog presterenden komt in de literatuur geen duidelijk beeld naar voren. In sommige onderzoeken scoren hoog presterenden even hoog in heterogeen presterende groepen als in homogene groepen of wanneer zij individueel werken (Almond, 2009; Patrick et al., 2005). Andere onderzoeken zagen prestaties van tenminste hoogbegaafde lerenden toenemen in homogeen presterende groepen (Baer, 2003), met name wanneer gewerkt werd aan complexe taken (Fuchs et al., 1998; Leonard, 2001) en dalen in heterogene groepen (Baer, 2003; Lejk et al., 2006). Nog ingewikkelder wordt het met het onderzoek van Nihalini, Wilson, Gregory and Robinson (2010) waaruit bleek dat groepen met een groot verschil in individuele prestaties tussen het hoogst presterende groepslid en het gemiddelde van de andere groepsleden, lager presteerden dan groepen waarin dit verschil kleiner was.

1.4 Dit onderzoek

Ik heb (voornamelijk retrospectief) onderzoek besproken rond de ervaringen van lerenden met groepswerk, onderzoek naar prestaties en andere uitkomsten zoals tevredenheid van lerenden en tenslotte ook experimenteel onderzoek naar de interactie en samenwerking tussen verschillend presterende lerenden. Toch blijft de vraag open hoe deze resultaten geïntegreerd kunnen worden en begrepen moeten worden in en voor de onderwijspraktijk. Waarom liften sommige lerenden mee, terwijl anderen gaan overcompenseren, helpen, meer of minder elaboreren en hoe komen deze interactiepatronen terug in het groepsproduct en groeps cijfer? Omdat vragen als deze vooralsnog onbeantwoord blijven, heb ik mijzelf voor dit onderzoek de vraag gesteld: *Hoe kunnen verschillen in functionele inbreng gerelateerd aan prestaties tussen lerenden die samenwerken aan een groepsopdracht worden verklaard?*

Om deze vraag te beantwoorden is kwalitatief onderzoek gedaan door studenten te observeren terwijl zij samenwerken aan een groepsopdracht, door hen te interviewen en hun essays te lezen over groepswerk. Op basis van deze data zijn thema's gevonden en stukken geschreven die het samenwerkingsproces in de vorm van studentenervaringen en -interacties met de uitkomsten in verband brengen.

2 Methoden

2.1 Een methode kiezen

Tot duver heeft het gros van het onderzoek naar groepswork zich geconcentreerd op uitkomsten zoals prestaties van lerenden (Janssen, Kirschner, Erkens, Kirschner & Paas, 2010). Echter, onderzoekers benadrukken al enige tijd de noodzaak om meer kwalitatieve data te verzamelen, om meer rekening te houden met contextuele variabelen (Walker et al., 2011), meer aandacht te besteden aan groepsprocessen en deze te verbinden met uitkomsten (Janssen et al., 2010). Ten laatste geldt Neber's argument (2001) nog steeds, dat het bouwen van theorie nodig is evenals het verklaren van fenomenen in groepsworkprocessen op het moment dat zij plaatsvinden.

Het bestuderen van processen en verbinden van processen met uitkomsten is lastig, vanwege de complexiteit van groepswork. Op de universiteit selecteren studenten normaliter zelf hun groepen en werken zij een aantal maanden samen waarbij groepsdynamieken kunnen veranderen en groepsleden afvallen. Hoe is het mogelijk om ecologische validiteit te bewaren zonder teveel in de situatie in te breken en steeds het enorme netwerk van mogelijk versturende variabelen te controleren?

Het handjevol onderzoekers dat probeerde groepsprocessen met uitkomsten te verbinden heeft dit gedaan in sterk gecontroleerde quasi- of pure experimenten, normaalgesproken met tweetallen van samenwerkende lerenden (studenten). Deze onderzoeken, zoals die van Denessen et al. (2008) of Gijlers en De Jong (2005), hebben tot waardevolle inzichten geleid in het type en de aantallen interacties tussen lerenden van verschillende prestatieniveau's, zoals eerder beschreven. Maar deze vinden typisch plaats in een laboratorium met lerenden die elkaar van te voren niet kennen. Vaak doen zij een korte opdracht die weinig van doen heeft met hun school of opleiding en daarvoor geen gevolgen heeft in de vorm van bijvoorbeeld cijfers.

Om ecologische validiteit te behouden en de aanbevelingen uit eerder onderzoek op te volgen, besloot ik om kwalitatief onderzoek te doen naar groepen van studenten die samenwerken aan een opdracht zoals zij dat normaal zouden doen. Met cijfers van individuele studenten kon ik hoog presterende studenten van gemiddeld- en laagpresterende studenten te onderscheiden. Op video opgenomen observaties van hun samenwerking aan een opdracht maakten het mogelijk om hun participatie en interacties te coderen, te analyseren en deze te verbinden met inhoud en beoordeling van hun verslag, het eindproduct. Gecodeerde interviews en essays van studenten rond hun ervaringen met groepswerken waren nodig om hun ervaringen met mijn observaties te verbinden, om zo een overzicht te krijgen van de groepen en hun dagelijks functioneren buiten de opdracht om. Tenslotte werden de thema's die naar voren kwamen uit alle data beschreven voor alle studenten samen.

2.2 Participanten

Participanten bestonden uit 56 tweedejaars bachelorstudenten in Communicatiewetenschappen aan de Universiteit Twente die zich hadden ingeschreven voor de cursus 'Kwalitatief onderzoek voor

Communicatiewetenschappen' in 2012. 'Kwalitatief onderzoek voor studenten van Communicatiewetenschappen' is één van de vele verplichte cursussen in het tweedejaars curriculum van de bachelorstudenten. Aanwezigheid bij de werkcolleges is verplicht en hier buiten om lezen studenten boeken, doen een tentamen en werken samen in zelf samengestelde groepen van vier tot vijf studenten om kwalitatief onderzoek te ontwerpen en te implementeren, een onderzoeksartikel te beoordelen en bevindingen te presenteren. Alle studenten waren bekend met groepswork aan de universiteit, aangezien zij al eerder langer lopende projecten in hun eerste jaar hebben gedaan en al vier weken in de groepjes hadden samengewerkt waarmee zij zich opgaven om aan dit onderzoek mee te doen. Door deel te nemen konden zij een bonuspunt verdienen bovenop hun eindcijfer; ook studenten die niet meededen kregen uiteindelijk deze mogelijkheid.

Van de participanten waren er 10 jongens en 45 meisjes. Ik heb niet dezelfde data voor alle studenten. Cijfers werden verzameld om een gemiddelde van eerdere prestaties (*past achievement*) te berekenen voor 48 studenten, observatievideo's werden verzameld voor 6 groepen van 4-5 studenten; 5 studenten werden geïnterviewd en 50 studenten schreven een essay. Of data beschikbaar was hing af van beschikbare tijd om deze te verzamelen en te analyseren, beschikbaarheid van studenten voor observatie, hun toestemming om eerder behaalde cijfers op te vragen en het inleveren van de essays.

2.3 Procedures

2.3.1 Selectieproces van de groepen

Studenten stelden groepen samen van 4-5 studenten om acht weken mee samen te werken aan een eigen kwalitatief onderzoek, zoals zij ieder jaar doen voor de cursus. Informatie over het onderzoek werd gegeven in het eerste werkcollege en was terug te vinden op hun open leeromgeving *Blackboard* (zoals te vinden in Bijlage B en Bijlage C). Eén van hun opdrachten is om een kwalitatief onderzoeksartikel kritisch te beoordelen. Omdat dit in relatief korte tijd mogelijk is en ik een objectief overzicht wilde van de samenwerking van begin tot eind, besloot ik om deze opdracht als uitgangspunt te nemen voor de observatie. Vandaaruit verzamelde ik data rond ervaringen van studenten van de samenwerking in hun groepje en andere groepen.

Het eerste deel van de dataverzameling bestond uit op video opgenomen observaties van de studenten die aan deze opdracht werkten. Observatie zou plaatsvinden op of rond tijden dat zij werkcollege moesten volgen voor het vak en dus aanwezig waren. Ik reserveerde een neutrale groepslaboratoriumruimte van gemiddelde grootte met een gemoedelijke sfeer, zorgde voor apparatuur, bandjes, batterijen en een dictafon en testte deze. Groepen konden zich drie weken lang inschrijven via de site datumprikker.nl. Ik hield een SPSS bestand bij rond de inkomende informatie en reflecteerde rond gemaakte keuzes en organisatorische problemen in een logboek. Studenten stemden door zich in te schrijven in met het geïnformeerde toestemmingsformulier, wat via diverse mediums expliciet werd aangegeven. Dit formulier (in Bijlage C) hield rekening met zaken rond privacy, de aard van het onderzoek, de mogelijkheid om te stoppen met het onderzoek en toestemming voor mij om eerder behaalde studieresultaten op te vragen. Dit formulier werd ook bij de observatie nog eens ondertekend.

Om onderscheid te kunnen maken tussen hoog-, gemiddeld- en laagpresterende studenten werden met toestemming van de studenten zelf en van de Ethische Commissie cijfers opgevraagd voor vier

individueel beoordeelde vakken uit zowel het eerste als tweede studiejaar, die samen een representatieve afspiegeling vormden van het bachelorcurriculum. Herkansingen werden gerekend als een 6 en cijfers die misten omdat studenten niet kwamen opdagen als een 5. Daarna werd het gemiddelde berekend van de cijfers per student, afgerond op één decimaal achter de komma (*past achievement*).

Ik definieerde een laag presterende student als een student met een gemiddeld cijfer tussen de 1 en 5,9. Een gemiddeld presterende student had een gemiddelde tussen de 6,0 en de 7,4 en een hoog presterende student had een gemiddelde tussen de 7,5 en de 10. De reden dat ik niet gekozen heb voor dezelfde intervallen om de prestatieniveau's te bepalen, is ten eerste omdat in een sample van 56 studenten niet net zoveel laag- en hoog presterende studenten zijn als gemiddeld presterende studenten en ik moest voldoende studenten hebben voor elk niveau. Ten tweede, hoewel ik alleen anekdotisch bewijs heb van mijn eigen en andermans ervaringen, is het moeilijker om bijvoorbeeld een 9 in plaats van een 8 dan een 6 in plaats van een 5 te halen, met name op weinig sturende taken met open vragen waar diverse oplossingen voor mogelijk zijn. Om een voorbeeld te geven, neem dit citaat van mijn hoog presterende buurjongen, die me vertelde over de mensen die zijn bachelorthese beoordeelden. "Ze zeiden er niets slechts over en hadden geen feedback. 'Ik zou je een 10 moeten geven, maar we geven nooit tienen', zeiden ze. En dus werd het een 9". Met mijn operationalisatie van de prestatieniveau's deden er 11 laag presterenden mee, 25 gemiddeld presterenden, 11 hoog presterenden en 11 studenten waarvan ik geen cijfers heb.

Om zes groepen te selecteren voor de observatie berekende ik de range in gemiddelde cijfers en keek ik naar de variatie in cijfers intra-individueel en interindividueel binnen de groepen. Het gemiddelde verschil tussen de hoogst- en laagst presterende student binnen de groepen was 2,5 cijferpunten met een standaarddeviatie van 0,8. Ik probeerde groepen te selecteren die samen representatief waren voor alle ingeschreven groepen en van diverse samenstelling wat betreft eerder behaalde studieresultaten en geslacht. Een variatie in groepen werd dus geselecteerd met interindividuele verschillen in prestatieniveau's tussen de groepsleden (groot en klein) en een variatie in de groepssamenstelling wat betreft geslacht (allemaal jongens, allemaal meisjes, zowel jongens als meisjes). De te observeren groepen waren als volgt samengesteld:

1. Eén hoog presterende met vier laag presterende studenten en met het grootste verschil in gemiddelde studieprestatie tussen het hoogst- en het laagst-presterende groepslid (3,8). De groep bestond uit één jongen en vier meisjes.
2. Drie hoog presterende met één gemiddeld presterende student en een verschil in gemiddelde studieprestaties van 2,7 tussen het hoogst- en laagst presterende groepslid. De groep bestond uit twee jongens en twee meisjes.
3. Twee hoog presterende, twee gemiddeld-presterende en één laag presterende studenten met een verschil in gemiddelde studieprestaties van 3,3 tussen de hoogst- en laagst presterende student. De groep bestond alleen uit meisjes.
4. Drie gemiddeld presterende and twee laag presterende studenten met een verschil in gemiddelde studieprestaties van 2,0 tussen de hoogst- en laagst presterende student. De groep bestond alleen uit meisjes.

5. Drie gemiddeld presterende en twee laag presterende studenten met een verschil in gemiddelde studieprestaties van 2,7 tussen de hoogst- en laagst presterende student. De groep bestond alleen uit jongens.
6. Eén hoog presterende, drie gemiddeld presterende en één laag presterende student met een verschil in gemiddelde studieprestaties van 2,0 tussen de hoogst- en de laagst presterende student. De groep bestond uit twee jongens en drie meisjes.

De bevestigingsmail die werd verzonden naar studenten is in Bijlage [D](#) te vinden. Alle studenten van de cursus die niet met de observatie meededen, hebben dezelfde opdracht die gebruikt werd voor observatie rond dezelfde tijd en in 45 minuten gedaan tijdens het werkcollege bij de docent. Van hen heb ik alleen essays en van een aantal cijfers.

2.3.2 Observatie

De opdracht die werd gebruikt voor observatie was ontworpen door mij en de docent van de cursus en is een typische additieve opdracht zoals deze in voorgaande jaren werd gepresenteerd. De bedoeling was een authentieke, open, testbare, uitdagende opdracht te ontwerpen, die tot vele mogelijke uitwerkingen kon leiden en een diepe actieve aanpak in studenten zou uitlokken. Deze is te vinden in Bijlage [A](#).

Participanten hadden 45 minuten om aan de opdracht te werken in het laboratorium terwijl zij werden opgenomen op video en ik in een andere ruimte daarbuiten zat. Het opnemen met videocamera gaf me de mogelijkheid om verbaal en non-verbaal gedrag te verbinden, terug te spoelen en te pauzeren om uitspraken beter te coderen en om participanten later fragmenten te laten zien in interviews (als een soort *cued recall*) om observaties te controleren en meer inzicht te krijgen in de ervaringen van de studenten. De docent beoordeelde alle groepsverslagen na afloop met een cijfer.

Men kan de setting van zowel het camera's perspectief zien in Figuur 1 als vanuit het groepspectief in Figuur 2, behalve dat de deur tijdens de observatie gesloten was en geen zwaaiende onderzoeker in de spiegel te zien was.



Figuur 1. Laboratorium vanuit cameraperspectief



Figuur 2. Laboratorium vanuit groepsperspectief

2.3.3 Interviews

Interviews waren bedoeld om rijke data te verzamelen rond studentenervaringen met groepswork a) terwijl studenten geobserveerd werden voor dit onderzoek, b) terwijl zij werkten aan andere opdrachten binnen deze cursus met dezelfde groep, c) in hun verleden als student aan de universiteit en d) daarbuiten. Door ervaringen te vergelijken voor a, b, c en d kon ik kijken of de data gegeneraliseerd konden worden naar andere settings.

Vanwege beperkte tijd en bronnen kon ik slechts één groep interviewen en koos ik voor de groep met het hoogste verschil in gemiddelde studieprestaties tussen het hoogst- en de laagst presterende groepslid, omdat deze groep zich tamelijk atypisch gedroeg wanneer ik ze vergeleek met de andere groepen en eerder gedaan onderzoek. Essays zouden me niet voldoende beeld geven van de groep terwijl interviews me rijkere data boden. Individuele interviews vonden 1-op-1 plaats in een stille studieruimte voor twee personen in de bibliotheek, kostten ongeveer een uur en werden opgenomen, waarvoor alle geïnterviewden toestemming hadden gegeven. Om zoveel en zo eerlijk mogelijke informatie te verkrijgen, werd geïnterviewd op een informele manier met veel open vragen, bijna zoals een normaal gesprek kan verlopen, maar zonder mijn mening over groepswork of het functioneren van de groep te doen blijken. Ik bood geïnterviewden chocola aan en liet hen transcripten, codering en stukjes van hun eigen video zien om hen te betrekken bij het onderzoek, vertrouwen bij hen te wekken en zo sociaal wenselijk antwoorden te voorkomen. Ik wilde me figuurlijk gezien *naast* hen plaatsen, niet *boven* hen.

Vragen werden gesteld rond de wijze waarop geïnterviewden elkaar hadden gevonden om samen te werken, rond hun werkmethoden, hun ervaringen met het werken aan de opdracht onder observatie en andere opdrachten binnen de groep, hun visie op dit onderzoek en de cursus, de manier waarop met irritaties werd omgegaan binnen de groep, hun mening over groepswork in het algemeen en ervaringen met groepswork buiten deze specifieke cursus om. Op het einde speelde ik dan kleine stukjes video af van de groep op mijn laptop waarbij ik willekeurig sprong naar verschillende fragmenten om hen een eerste indruk te geven, waarbij ik vroeg wat hen opviel aan hun groep en ik mijn eigen interpretaties toetste aan die van hen. Deze vorm van *cued recall* was bedoeld als een laatste controle om te zien of ik nog informatie miste. Daarbij liet ik dus meer van mijzelf zien, maar omdat ik alle data toch al binnen had, leek me dat geen probleem. Alle geïnterviewden waren bereid om open met mij te praten over hun ervaringen en stemden ermee in om eventuele vragen die naderhand nog ontstonden te beantwoorden. Overigens bleek dit niet nodig.

2.3.4 Persoonlijke essays

Alle studenten die wel werden geobserveerd maar niet werden geïnterviewd kregen 1-3 dagen na de observatie een individuele opdracht (in Bijlage E) en alle studenten die niet werden geobserveerd noch geïnterviewd kregen een soortgelijke opdracht tijdens het werkcollege (in Bijlage F). Dit zorgde ervoor dat participanten evenveel ‘werk’ zouden verzetten om hun bonuspunt te halen en gaf me meer informatie over de ervaringen van studenten.

De opdracht was om een persoonlijk essay te schrijven over de eigen ervaringen in groepswork en om dit te schrijven alsof studenten zich tot een goede vriend(in) richten. Mogelijke vragen rond samenwerken om te beantwoorden waren bijgevoegd, om zo een volledig overzicht te krijgen van de groep en ervaringen van studenten te verbinden met de observatie en andere samenwerking binnen en buiten de cursus om. Studenten kregen een week om hun essay in te sturen. Ik stuurde reminders als dit niet op tijd

gebeurde. Eén student stuurde mij ook na reminders geen essay. De meeste essays riepen extra vragen op omdat ze in te algemene zin waren geschreven en ik anders niet een volledig beeld kon krijgen van het functioneren van de groep. Daarom heb ik aanvullende vragen per mail verstuurd of gevraagd via online chat, met nogmaals de nadruk op het feit dat ik alle data zou anonimiseren. Drie studenten gaven geen antwoord.

3 Data-analyse

3.1 Videocodeerschema

Volgens Webb, Nemer, Chizhik en Sugrue (1998) omvat participatie in groepswerk van hoog niveau het maken of verdedigen van suggesties hoe een opdracht dient te worden aangepakt, het elaboreren op andermans suggesties, vragen stellen over een suggestie en parafraseren van suggesties. Participatie op gemiddeld niveau omvat het kopiëren van andermans suggesties, deze letterlijk herhalen of het eens zijn met wat er is gezegd zonder daarop verder te elaboreren. Participatie op laag niveau omvat het enkel luisteren en kijken zonder een substantiële bijdrage te leveren of vraag te stellen.

Het codeerschema met zijn 19 verbale interactiecategorieën voor samenwerking zoals gebruikt is door Krol, Janssen, Veenman en Van der Linden (2010), omvat deze en andere belangrijke type uitingen. Het originele codeerschema was te complex, waarbij het noodzakelijk zou zijn om de tweede beoordelaar meer dan 40 uur training te laten ondergaan om deze eraan te doen wennen. Ik hoefde geen onderscheid te maken tussen cognitieve, affectieve of regulatieve dimensies van interactie, zolang ik maar in staat was om een onderscheid te maken tussen functionele en dysfunctionele interactie en ik kon coderen voor enkele basiscategorieën. Daarom gebruikte ik dit codeerschema en analyseerde daarmee voorbeelden van interactie tussen studenten, om vervolgens een versimpeld schema te maken.

Ik codeerde elke uitspraak met een *plus* (functioneel voor samenwerking) of een *minus* (dysfunctioneel voor samenwerking) en aanvullend codeerde ik uitingen die betrekking hadden op een *vraag* (*question*), op een compleet *nieuw idee* (*new idea*), op een *elaboratie* (*elaboration*), op een *herhaling* (*repetition*) van een idee wat al benoemd was of als *ongedefinieerd* (*undefined*), wanneer een uiting niet goed kon worden begrepen. In veruit de meeste gevallen bood de context voldoende informatie om de uitspraken correct te coderen.

Ik codeerde *nieuwe ideeën* wanneer nieuwe suggesties werden gedaan en nieuwe ideeën werden gepresenteerd die direct functioneel waren voor het verder schrijven van het verslag en het afmaken van de opdracht. Vaak kwam een nieuw idee naar voren waar verscheidene studenten aan hadden bijgedragen en kon dit idee niet volledig worden herleid naar één student. In dat geval codeerde ik de uitspraak die het meeste bijdroeg aan het idee, maar tijdens het bekijken van de verslagen codeerde ik voor alle studenten die aan het idee hadden bijgedragen. Ik codeerde enkel voor *elaboratie* wanneer één of meer uitspraken konden worden verstaan als argumentatie, beredenering of een verklaring op zich. *Herhaling* kon functioneel zijn, bijvoorbeeld wanneer er werd samengevat, of dysfunctioneel, wanneer het niets toevoegde aan de discussie, zoals negatief of irrelevant commentaar.

Een uitspraak werd gedefinieerd als een serie woorden met eenzelfde communicatieve functie. Non-verbaal gedrag werd later meegenomen tijdens het beschrijven van de individuele groepsleden en de gehele groep.

Ik besloot slechts vier video's te coderen, omdat tijdens de observatie in de twee (ongecodeerde) groepen één groepslid ontbrak en het zou daarmee onmogelijk zijn om een rijk en volledig beeld van de ze groepen te krijgen.

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid werd getest door willekeurig 5 minuten videomateriaal te nemen en een andere hoog presterende student de video onafhankelijk te laten coderen, na geschreven en mondelinge instructies. Beide beoordelaars kwamen in hun beoordeling voor 93% van hun codering overeen, resulterend in een Cohen's kappa van 0,9 ($p < 0,01$).

3.2 Video codeervoorbeeld

Voor het uitschrijven gebruikte ik respectievelijk a, b, c, d, e, om van links naar rechts elke student te coderen. Ik plaatste x's voor woorden die ik niet kon begrijpen.

1d. Nou, laten we de opdracht oppakken	Plus Nieuw Idee
2c. Ja	Plus
3a. xx al	Ongedefinieerd
4a. Oké	Plus
6a. Wat vond jij van het artikel dan?	Plus Vraag
7b. Het was soort van grappig om te lezen	Min
8c. Het viel mij op dat het allemaal over die masculiniteit ging, niet zozeer de ideologie, dat is een zwakte denk ik, omdat hij ook zou moeten schrijven over de ideologie	Plus Nieuw Idee Elaboratie
9c hmhm	Plus
10d. Nee, het ging over dronken worden en feesten	Plus Kritiek
11c. Ja, dat ook	Plus
12d. Dus over dronken worden en feesten?	Min Vraag Herhaling
13b. Om je de waarheid te vertellen, gisteren had ik een gesprek met Daniel hierover...	Min

3.3 Analyse van de groepsverslagen

Alle groepsbijdragen van deelnemers werden onafhankelijk beoordeeld door twee docenten/onderzoekers, volgens de criteria:

- 1) kritiek gericht op formele versus inhoudelijke aspecten van het artikel;
- 2) kritisch denken.

De groepsverslagen die meer gericht waren op de inhoud van het artikel in plaats van op de vorm of grammatica en die meer constructieve kritiek bevatte op het gebied van methodologie en interpretatie, ontvingen een 8. Groepen die zich meer richtten op inhoud maar minder goede kritiek hadden ontvingen een

6. Groepen die slechts kritiek leverden op formele gronden en bovendien niet kritisch nadachten kregen een 4.

Daarnaast heb ik elke observatievideo nogmaals bekeken en vergeleken met het bijbehorende groepsverslag, om te achterhalen van wie welke bijdrage in het verslag afkomstig was en hiervoor te coderen. Ik heb het aantal bijdragen van iedere student opgeteld, en deze gevisualiseerd in de eerder genoemde grafiek met de hoeveelheid functionele inbreng per student.

3.4 Interviews en essays

Ik schreef alle interviews direct na het interviewen uit. Vanwege tijdgebrek besloot ik niet om letterlijk uit te schrijven, maar om te parafraseren, terwijl ik de essentie van de uitspraken behield en de taal gebruikte van de geïnterviewden. Ik codeerde alle geparafraseerde interviews en binnenkomende essays puur vanuit de data dus zonder een specifiek codeerschema. Dit waren de coderingen die ontstonden uit de data: kwalitatief onderzoek, individueel werk versus groepswork, face to face versus digitaal groepswork, mensen kennen, kritisch zijn, op tijd zijn, irritaties communiceren, persoonlijke achtergrond, groepsspecificaties, gelijkheid van deelname, motivatie, camera/onderzoek, Duits/Nederlands, leidend versus volgend en structuur versus chaos. Om praktische redenen (met name tijd) was het niet mogelijk om interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te berekenen voor zowel de interviews als de essays.

3.5 Beschrijving en interpretatie van iedere groep

Ik heb elke video opnieuw gekeken waarbij ik mij richtte op één student en op basis daarvan mijn observaties genoteerd. Daarna beschreef ik de hele groep op basis van video, coderingen en observaties van individuele studenten. Ik voegde een Figuur toe met daarin een geanonimiseerd beeld van elke groep (aan de hand van een screenshot van de bijbehorende video) en een tabel met aantallen coderingen voor de studenten. Ook voegde ik een grafiek toe met de functionele bijdragen per student tijdens de discussie (aantallen 'plus' coderingen) en in het verslag. Alleen functionele inbreng werd aan deze grafiek toegevoegd om de verschillende groepsleden te kunnen vergelijken op hun daadwerkelijke bijdrage in de discussie. Het verslag en het behaalde cijfer hiervoor werd besproken.

Alle thema's die naar voren kwam uit essays of interviews werden beschreven en toegevoegd aan de groepsbeschrijving met gebruik van quotes. Ik vatte de resultaten samen voor elke groep en gaf mijn mening hierover in een conclusie. Op deze manier werd een gedetailleerd beeld geschetst van elke groep, met eigen interactie en thematiek. Om praktische redenen (voornamelijk tijd), was het niet mogelijk om voor de beschrijvingen interbeoordeelaarsbetrouwbaarheid te berekenen.

3.6 Integratie van alle data in één beschrijving en interpretatie

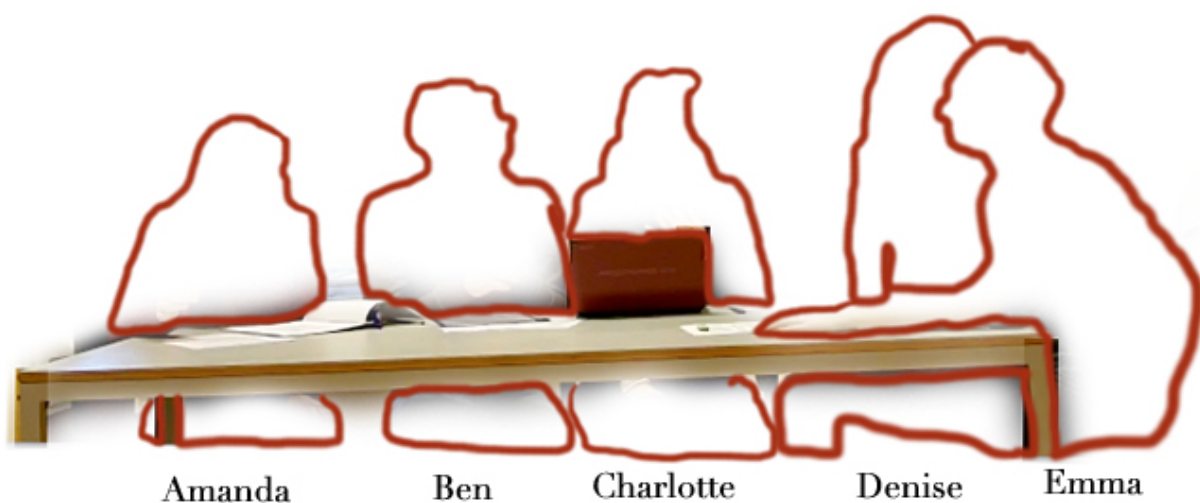
Na het schrijven van de beschrijvingen en interpretaties per groep, nam ik de thema's die het meest terugkwamen in interviews en essays en verbond deze aan de interactiepatronen die mij op waren gevallen tijdens het observeren (zoals die tussen leidende en volgende studenten). Op basis van al deze data beschreef en interpreteerde ik de thematiek en interactie van alle groepen studenten samen.

4 Resultaten

Resultaten worden eerst gepresenteerd voor iedere geobserveerde groep apart, dan voor alle studenten samen. De beschrijving van iedere groep start met een figuur met een geanonimiseerd screenshot van de groep, namen en een tabel met daarin per student de gemiddelde studieprestaties in een cijfer en de geleverde bijdrage aan de discussie tijdens de observatie; Figuur 3 voor groep A, Figuur 5 voor groep B, Figuur 7 voor groep C en Figuur 9 voor groep D. Hierna volgt een beschrijving van de observatie, een interpretatie van de interactie tussen de studenten, hun verslag en interviews of essays. Tenslotte volgt een beschrijving en interpretatie van alle studenten waarvoor alle data wordt meegenomen.

4.1 Groep A

	Amanda	Ben	Charlotte	Denise	Emma	Total
Past Achievement	H	L	L	L	L	
Plus	51	64	31	100	41	287
Minus	14	22	1	65	25	127
Question	15	7	0	12	4	38
New idea	6	12	0	0	5	23
Rejection	0	0	0	2	0	2
Elaboration	7	21	3	35	15	81
Repetition	1	4	0	1	0	6
Undefined	3	5	2	4	6	20



Figuur 3. Groepsoverzicht met namen, posities, gemiddelde prestaties (*past achievement, PA*) en gecodeerde inbreng tijdens de discussie per student

4.1.1 Discussie

De groep leest de opdracht in stilte. Denise is als eerste klaar met lezen en wacht glimlachend op de anderen. Algauw neemt zij de leiding, legt uit wat er moet gebeuren, beantwoordt vragen van anderen, loopt de aandachtspunten af zoals geformuleerd in de opdracht en vat andermans bijdragen samen. Ze laat hierbij wel initiatief aan anderen, drukt niet haar zin door. Ze praat als enige vrijwel continu in de -wij vorm en is duidelijk verstaanbaar. Denise lijkt te genieten van haar rol als vraagbaak en leider van de groep en is zeer zelfverzekerd; soms grenst dit aan zelfoverschatting en gemakzucht.

Vaker dan zelf met nieuwe ideeën te komen elaboreert ze door op het artikel en op andermans ideeën en vat hun ideeën samen, waardoor zij hen helpt gedachten beter te verwoorden en hen faciliteert om op nieuwe ideeën te komen. Bijvoorbeeld bij Ben, die zegt: Maar ik vond ook eigenlijk, dat was zo'n gewone artikel of tekst over een nazi organisatie, ik zou niet weten waarom je precies voor deze tekst zou kiezen, er staat precies informatie in die je in elke tekst over deze organisatie zou kunnen vinden. Denise: 'Dus het is niet zo vernieuwend'.

Ben is na Denise het meeste aan het woord. Hij komt veelvuldig met nieuwe inbreng en durft duidelijk zijn mening te uiten. In zijn houding richt hij zich vrijwel exclusief naar de rechterkant van de tafel en lijkt Amanda links van hem te vergeten, maar luistert direct als zij iets zegt. Hij richt zich vooral tot Denise met vragen en lijkt hierin wat onzeker, wrijft met zijn hand over zijn schouder of wiebelt met zijn benen.

Ben heeft veel tijd en woorden nodig om zijn suggesties te formuleren, mogelijk omdat Nederlands niet zijn eerste taal is. Een aantal van zijn ideeën worden genegeerd, door Denise genuanceerd of afgewezen met uitleg, waarna hij enige tijd later opnieuw hetzelfde idee in een andere vorm presenteert. Daarin valt hij soms in herhaling. Ook stemt hij soms verbaal in met anderen, en zet zijn instemming kracht bij door te argumenteren voor een compleet andere stelling.

Terwijl anderen praten bladert hij vaak door het artikel en zoekt stukjes tekst op. Soms leest hij stukjes voor uit het artikel ter verduidelijking of wijst stukjes tekst aan voor anderen naast hem.

Charlotte heeft een laptop meegenomen en heeft voorgesteld het verslag te typen. Ze zit stil, kijkt het grootste deel van de tijd naar haar scherm, typt of wacht op meer inbreng van de anderen. Ze kijkt vaak gespannen of geïrriteerd als zij haar best moet doen om andermans gedachten te vertalen naar het verslag of als de computer niet doet wat zij wil.

Charlotte neemt nauwelijks deel aan de discussie. Als ze praat is dit vrijwel altijd gericht tot één persoon, zacht en binnensmonds. Ze stelt vooral korte feitelijke vragen rond het schrijven van de tekst of antwoordt als anderen naar de tekst vragen.

Amanda komt onzeker over, zit met haar handen aan haar haren en gezicht alsof ze zich moet beschermen of verbergen, schuift haren achter haar oren, wrijft over haar voorhoofd of ondersteunt haar hoofd met haar hand. Ook zij spreekt zich niet vaak uit in de groep en als ze het doet, is het met korte zinnen in de vragende vorm, op zachte toon en met een hand voor haar mond. Een groot deel van de tijd is ze bezig haar aandacht te verdelen tussen het lezen van stukjes in het artikel en het luisteren naar de anderen. Tijdens het lezen lijkt ze te proberen zaken voor haarzelf op een rijtje te zetten.

Ze haakt met suggesties vooral in op wat anderen al eerder hebben genoemd en probeert de aandachtspunten genoemd in de opdracht na te lopen. In haar reacties lijkt het soms niet alsof ze instemt, meer alsof ze nog niet weet wat ze van de informatie denkt. Mogelijk doordat ze langer dan anderen blijft hangen rond een bepaald onderwerp of met haar eigen gedachten bezig is in plaats van met de lopende discussie, lijkt haar inbreng niet te passen binnen de context, valt een beetje in het niets en kan het gesprek zelfs doen stokken. Ze vraagt bijvoorbeeld midden in de discussie of wat Denise zegt, bracketing is. 'Zou kunnen, want dat is de eigen mening inderdaad' antwoordt Denise waarna Amanda direct binnenvalt met 'Wat is transparantie?'

Emma is de enige in de groep die niet overdreven zelfverzekerd noch onzeker overkomt. Ze zit iets voorovergebogen maar oogt ontspannen. Het grootste deel van de tijd luistert ze naar de anderen of concentreert zich op het opzoeken van stukjes tekst en het lezen daarvan. Hierbij friemelt ze soms met de pen in haar hand en leunt vaak op tafel.

Af en toe verwoordt Emma nieuwe ideeën, maar heeft nog meer als Ben moeite om deze te verwoorden, waardoor vele half afgemaakt worden of onduidelijk is waar ze precies heen wil. Meer dan de anderen grijpt ze in op andermans suggesties en elaboreert hierop door, waardoor haar inbreng meestal goed binnen de lopende discussie past. Vragen stelt ze nauwelijks. Ze richt zich met haar inbreng aan de hele groep.

Een typerend stukje interactie is de volgende. Hierin wordt duidelijk hoe Denise (d) de groep vooral leidt met vragen en samenvattingen, zelf ook nieuwe informatie inbrengt, Amanda (a) slechts instemt of herhaalt, Ben (b) veel elaboreert zij het over een heel ander onderwerp dan welke besproken werd en Emma 's inbreng soms niet goed te volgen is maar wel goed aansluit op de rest. Charlotte zit dan te typen. (Tijd. 00:12:27):

93d. *Ok, wat vonden we van de conclusie? Dat ging over dat zeg maar een bepaald type mens dan eerder geneigd is om bij zo'n neonaziclub toe te treden, laat staan ook bij een antiracismeclub of wat dan ook*

94e. *Ik mis in ieder geval een paragraaf die heet conclusies*

95a. *Ja ik zat net te kijken*

96e. *Dat is moeilijk om dat idee te willen als je*

97d. *Is gewoon de laatste paragraaf*

98a. *Gewoon de laatste of niet*

[00:12:56.234]

99e. *Ja, ik denk, ja waarschijnlijk wel, alleen als hij er gewoon zou bijschrijven: dit zijn de conclusies*

100d. *Maar het zijn ook geen duidelijke conclusies, hij zegt gewoon, dit is ongeveer het beeld wat zij hebben gegeven, maar dat is ook het onderzoek inderdaad...ehm generaliseerbaarheid? Volgens mij is het alleen van toepassing op Scandinavië, want ze hadden parallellen getrokken naar de neonazi's in Amerika en de Verenigde Staten en daar was het een compleet andere cultuur eigenlijk*

[00:13:25.096]

101e. *Ja, meestal is het alleen een tegenstelling xxx dat is net zo als*

102d. *Ja dus zeg maar eerder een heel raar soort opvoeding en bij de Amerikanen is het eerder van ja, we geloven er werkelijk in*

*103b. Ja zo bij die citaten * leest citaat voor over neonazi die werd achtervolgd toen hij uit organisatie stapte* Dat is eigenlijk iets waar je met hem mee wil voelen, maar het is veel te algemeen, daarom is het meer een soort eigen verhaal waar wel iets achter zit maar veel te algemeen. Ja ok, en wat gebeurt er nou na vijf maanden, dan kan hij ineens weer naar buiten gaan en gebeurt er niks meer.*

Als na zo'n 20 minuten de focus komt te liggen op de revisie van het artikel neemt Amanda plotseling meer ruimte in. Ze kijkt mee op de laptop en geeft instructies aan Charlotte over het verbeteren van de tekst en dicteert haar. Zij doet dit met name op de momenten dat de aandacht van de anderen verslapt en zij in subgroepjes met elkaar praten over zaken die niets met de opdracht van doen hebben. Vrijwel alle ideeën die Amanda inbrengt zijn tekstueel van aard, gaan over zinsopbouw of spelling. Ondertussen houdt ze de gesprekken die de anderen voeren constant in de gaten.

Denise lijkt zich te gaan vervelen en initieert afwisselend met Ben als met Emma en Amanda irrelevante gesprekken over concertkaartjes, ziek naar college gaan, telefoonproviders, andere vakken en de aard van mijn onderzoek. Tussendoor instrueert ze Charlotte rond de tekst. Emma gaat mee in deze gesprekjes met Denise, zit verder voorovergebogen maar doet geen suggesties meer. Ben wisselt irrelevante gesprekjes af met Denise met het geven van enkele suggesties aan Charlotte rond het verslag. Charlotte tenslotte spant zich steeds meer in en concentreert zich op het verslag. Ze zit dan meer voorovergebogen dan aan het begin. Tot op het laatst is zij bezig met schrijven.

Een typerend fragment van de interactie rond de revisie op het verslag is de volgende. Charlotte (c) stelt dan meer vragen over de formulering van de tekst, Amanda (a) helpt haar, Denise (d) herhaalt, leidt af en is tevreden met haarzelf.

(Tijd.00:40:01):

299c. Hoe zeg je xxx?

300d. Obscure research, oh nee unobtrusive. Ja, ik weet de term nog.

[00:40:32.234]

301a. Un-ob-trusive

302d. Unob llll

303a. Unobtru, -t -r -u -s -i -v- e

303d. Unobtrusive

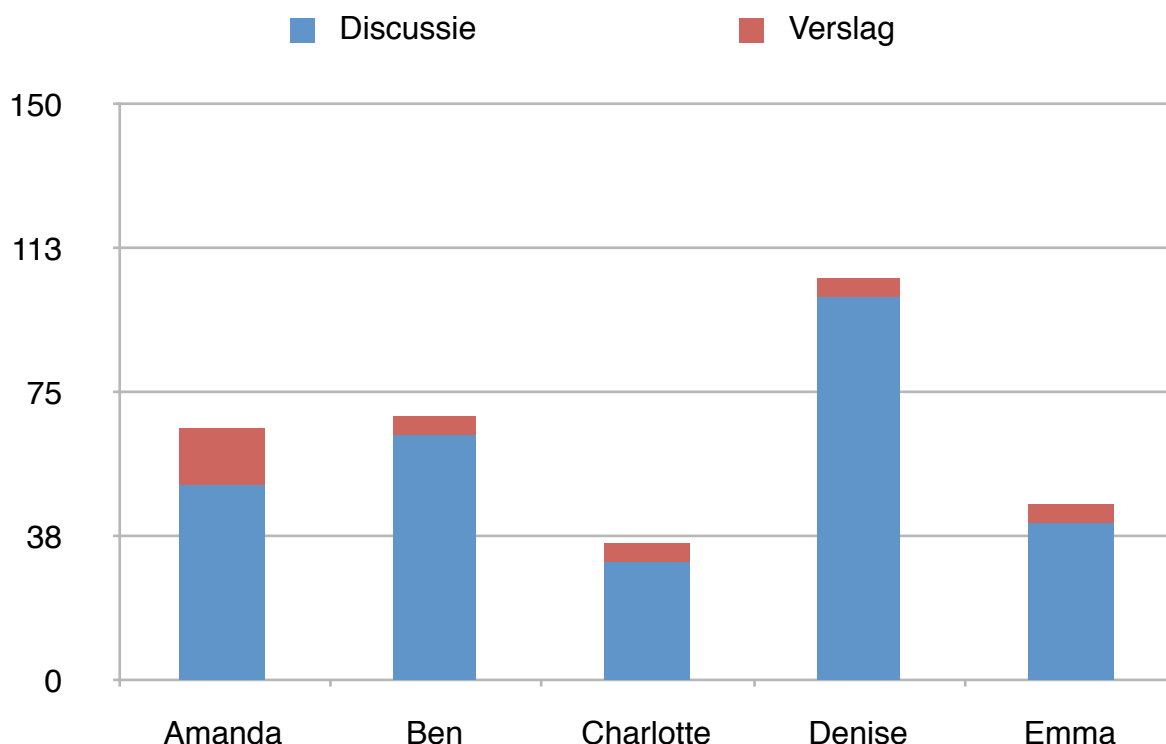
304a. xxx -e -a Researcher.

305d. Pluspunt!

Na afloop van de opdracht, vraag ik de groep hoe moeilijk of makkelijk ze de opdracht vonden. 'Mwoah, makkelijk' zegt Denise,.... 'is mijn persoonlijke mening, sorry'.

4.1.2 Verslag

Het verslag werd beoordeeld met een 6, dus voldoende. In het verslag kwam weinig onderbouwde kritiek terug op het artikel maar lag de focus meer op inhoud dan op de vorm. In Figuur 4 staan de functionele bijdragen tijdens de discussie en in het verslag per persoon weergegeven.



Figuur 4. Functionele inbreng per student gedurende de discussie (aantallen uitspraken met 'plus' gecodeerd) en in het uiteindelijke verslag (aantallen suggesties verwerkt in het verslag)

In vergelijking met andere geobserveerde groepen wordt er vrij weinig ingebracht tijdens de discussie. Ook wordt nauwelijks kritiek geuit, alhoewel iedereen zowel aan discussie als aan het verslag een bijdrage levert. Denise is tijdens de discussie het meest actief. Amanda blijkt met 15 voornamelijk tekstuele suggesties toch nog een grote bijdrage te leveren aan het verslag, alhoewel de vraag kan worden gesteld of dergelijke suggesties dezelfde waarde moet worden gegeven als inhoudelijke bijdragen. Als zij zelf de tekst had geschreven of zich meer had ingebracht, was het cijfer mogelijk hoger uitgevallen. Alle anderen hebben elk met 5 voor mij te herleiden suggesties een gelijkwaardige bijdrage geleverd aan het verslag. De reden dat Charlotte's bijdrage relatief laag uitvalt, terwijl zij zo hard aan het verslag heeft gewerkt, komt mede omdat zij niet hardop heeft verwoordt wat zij opgeschreven heeft en ik niet goed zicht had op het schrijfproces. Zij verdient wat het verslag betreft dus meer credit, alleen is onduidelijk hoeveel precies.

4.1.3 Interviews

Denise, Amanda en Charlotte kennen elkaar al langer en werken al samen vanaf het eerste studiejaar. Denise en Amanda leerden elkaar kennen in één van de eerste colleges. Het feit dat ze beide niet bij de introductie voor studenten waren geweest heeft ze bij elkaar gebracht. Charlotte en Amanda zaten ook toevallig in dezelfde groep en kenden beide nog vrijwel niemand. Ben viel op bij Denise omdat hij zonnebloempitten at tijdens de colleges. Ze houdt wel van minder standaard dingen, dus voegde hem op Facebook toe en zo is het balletje gaan rollen. Hij werkt nu voor de vierde keer samen met de anderen. En Emma, ja hoe kwam Emma er ook al weer bij? Via Denise, iets met naast elkaar zitten tijdens college en eens een terrasje pakken samen. Dit is de eerste keer voor haar in deze groep. Oorspronkelijk zat er nog een

jongen bij de groep, maar die stopte na een halfjaar met de studie. In de huidige samenstelling werken ze samen tegelijk voor de verschillende vakken.

De groep ziet elkaar zo'n drie-vier keer in de week, aansluitend op de colleges. Ze werken meestal in de PC-zaal. Soms spreken ze apart af als er geen les is, via de mail of whatsapp. Bij een bijeenkomst voeren ze eerst overleg hoe de dingen aan te pakken en worden taken verdeeld. Meestal werken dan minimaal twee personen samen en werkt dus niemand alleen. De groep stuurt elkaar teksten door die ze voor elkaar verbeteren. Vooral Denise en Amanda verbeteren teksten, omdat de anderen allemaal Duits zijn en minder zijn goed met taal. Dat vinden ze niet vervelend. De groepsleden zijn altijd op tijd met deadlines, soms wel vlak van te voren, één keer zelfs een kwartier voor de deadline.

Rolverdeling

Amanda is heel gemotiveerd en altijd snel klaar met haar taken. "Omdat ik al zoveel studies hebt gedaan heb ik nou zoiets van: ik wil nu eens iets goed afmaken. [...] Ik ga voor zo hoog mogelijke cijfers. Alleen als een vak me echt niet ligt dan ben ik al blij met een voldoende. Dat heb ik altijd gehad". Alle anderen beamen dit. "Amanda doet haar werk altijd goed, teveel soms omdat wij dan nog niet zo snel zijn. Dan stuurt ze een mailtje met: 'Ja, ik ben al begonnen, dan is het tenminste op tijd af,' zegt Charlotte. "Dan denk je: Oh ok?! Maar ik snap het ook wel". Denise: "Amanda is altijd diegene die veel dingen opzoekt en er veel mee bezig blijft en ook vooral het voorwerk doet. [...] Zij gaat altijd heel grondig te werk. Zij is overal van op de hoogte van wat we moeten doen en is dan een soort informant van de groep".

Amanda laat anderen wel ruimte om hun eigen taken te doen. Charlotte: "Zij wil altijd alles goed hebben, is een beetje perfectionistisch en zij motiveert de groep ook altijd. Zij wil de dingen altijd een beetje beter maken, maar zij doet het dan niet in haar eentje en zorgt dat wij het ook doen. Bij andere groepjes zie je wel dat één iemand alles doet en de anderen gaan daarnaast zitten en wachten af. Amanda doet haar eigen stuk altijd snel, maar gaat niet ons werk overnemen".

Amanda is heel sterk met tekst en zegt juist minder in discussies, terwijl ze, aldus Ben, wel goede ideeën heeft die ze dan in tekst kan verwerken. "Mijn rol viel daarom ook een beetje weg tijdens de groepsopdracht," zegt Amanda. Charlotte schreef immers de tekst en Amanda kon daar geen voorwerk doen, dingen plannen en reminders sturen. Ze heeft tijd nodig om dingen te verwerken, waardoor ze beter met tekst kan werken. "Soms duurt het bij mij ook iets langer als iemand wat zegt voordat het doorgedrongen is. [...] Als ik een tekst lees, komt het makkelijker binnen en dan maak ik ook aantekeningen". Emma beschreef Amanda heel treffend: "Zij is niet iemand die snel heel veel zegt, maar iemand die stil heel veel doet".

Ben is juist het tegenovergestelde van Amanda: "Ik denk altijd: als ik een voldoende heb of het haal, is het goed. Ik ben best creatief en heb altijd wel goede ideeën, maar mijn motivatie is wel een probleem. Ik doe alles op het laatste moment". Hij is ook altijd te laat op afspraken, maar volgens hem vindt niemand dat erg. Dat klopt wel. Volgens Amanda heeft iedereen de neiging te laat te komen. Ben kan zich goed voorstellen dat anderen vinden dat hij meer kan doen, dat hij een beetje lui is. "Ik ben ook erg lui, dat weet ik zelf wel". Hij vindt het soms lastig dat anderen alles ruim voor de deadline af willen hebben. "Soms zijn de anderen iets te gemotiveerd. Dan is de deadline in twee weken en willen ze al afspreken om 8 uur 's ochtends en dan denk ik: we hebben toch nog twee weken tijd, waarom moeten we dat nu al doen? Ja dan hebben we het al af. Ze proberen het wel perfect te doen, terwijl ik een voldoende wel goed vind. Ik werk

dan wel mee. Het is niet eerlijk als ik niks zou doen". Het gevolg van last minute werken bij Ben is wel dat er soms dingen misgaan. "Ik heb een keer gehad dat ik vlak voor de deadline mijn verslag wilde opslaan en toen was alles weg, toen moest ik 's nachts doorwerken". Denise, Amanda en Charlotte hebben eens een heel stuk van Ben moeten verbeteren vlak voor de deadline. Volgens Denise moet je Ben daarom gericht taken geven en een beetje motiveren. Gelukkig lijkt hij meer gemotiveerd dan toen ze voor het eerst samenwerkten, vindt Amanda. "Hij doet meer zijn best".

In plaats van te leiden volgt Ben dan ook de anderen en voert dingen uit in opdracht, zoekt oplossingen of bronnen. Hij vindt dat wel goed zo. Liever dan stukken te schrijven brengt hij ideeën in de groep in. "Als het dan geschreven moet worden op een bepaald aantal A4tjes denk ik altijd: waarom zo veel?" Bovendien heeft hij moeite zijn gedachten in tekst te structureren. Charlotte bevestigt dat Ben's teksten niet zo goed zijn. Hier wordt een relatie gelegd met de mate waarin de groepsleden Ben kennen: "Misschien komt dat ook omdat wij drie meisjes al zolang bij elkaar in de groep zitten. Die werkwijze van Ben snappen wij dan niet helemaal. De inhoud van zijn zinnen zijn niet zo krachtig, hij heeft het dan even snel afgetypt. Dat is een beetje jammer". Volgens Denise heeft Ben vaak originele ideeën, kijkt hij anders tegen dingen aan.

Denise is heel positief, heeft veel vertrouwen in zichzelf en denkt wat gemakkelijker dan sommige anderen. Zij is al gauw tevreden met een voldoende, aldus Ben. Charlotte: "Als iets misgaat, zeg zij altijd: komt wel goed. Amanda raakt dan eerder in de stress". Soms heeft ze daarom de neiging om van het thema af te gaan en over koetjes en kalfjes te praten. Emma denkt dan: "we zouden nu eigenlijk verder moeten gaan, maar wat je zegt vind ik ook interessant alleen het voegt helemaal niets toe". Toch krijgt Denise haar taken op tijd af. Denise is van het principe: hoe eerder je ergens aan begint, hoe eerder je het af hebt, of het nou leuk is of niet. "Het moet toch gebeuren. Dan kan je er maar beter positief aan beginnen" zegt ze.

Denise neemt tijdens bijeenkomsten de leiding in de groep. "Ik ben diegene die zegt, jij gaat dit doen en jij gaat dat doen". Dat heeft ook te maken met haar grotendeels negatieve ervaringen met samenwerken op de middelbare school, waarin ze telkens moest werken met ongemotiveerde mensen die niks deden. Zo heeft ze één keer een onvoldoende gehaald en dat wil ze nooit meer meemaken. "Mensen vonden mij bazig. Ik wilde gewoon dat de opdracht voldoende werd gemaakt en dat heb ik nu nog steeds en gewoon doorgetrokken dat ik snel zeg, we gaan nu dit doen en nu dat doen".

Emma is net als Charlotte en Ben meer volgend in de groep, maar ze zou graag wat meer haar leidinggevende kwaliteiten laten zien. "In Duitsland was ik meestal diegene die initiatief nam, die zei: het is wel handig om het zo en zo aan te pakken, [...] maar nu ben ik onzekerder omdat ik in het buitenland ben en wacht ik meer af wat er van de anderen komt, anders ben ik bang om het verkeerd te doen". Zij weten immers het beste hoe een opdracht te interpreteren, wat de docenten willen en hoe je een tekst moet schrijven. Emma heeft negatieve ervaringen met een samenwerking waarin zij alleen maar uitvoerde. "Vóór dit groepje werkte ik in een andere vaste groep. Zij waren allemaal vrienden en ik kwam er dan nog bij en zij verdeelden dan alle taken onder henzelf maar gaven mij niets te doen, ik heb dan mijn mond gehouden en dan hebben ze achteraf tegen de docent gezegd dat ik het minst had gedaan. Dat vond ik heel gemeen en dan dacht ik: waarom zeggen jullie dat niet tegen mij, dan had ik ook meer gedaan. Ik heb helemaal geen probleem om wat te doen". Sindsdien is ze ook voorzichtiger geworden.

Toch ervaren anderen haar soms als bazig. Denise: "Ze is een beetje de wijsneus geworden en gaat ineens leidinggeven van: we moeten dit nog doen en dat nog doen, maar dat wisten we al, waren we allang

mee bezig". Verder komt Emma niet altijd haar afspraken na. Ze vergeet soms ook individuele stukken in te leveren.

Charlotte ziet zichzelf als betrokken. Ze vindt het leuk om veel te doen voor de groep en bereidt zich graag goed voor op presentaties. Volgens Amanda is Charlotte serieus bezig en komt zij haar afspraken na. Ze heeft wel moeite om met een opdracht te beginnen, weet dan niet goed hoe en vraagt aan Amanda of Denise om te helpen. Soms begint ze er wat laat aan of wacht wat meer af. Ben: "Met Charlotte kan ik goed opschieten, vaak zijn Amanda en Denise heel hard aan het werk en dan kan ik een beetje koffiedrinken met Charlotte en we wachten dan wel ". Denise denkt ook dat je Charlotte gericht taken moet geven en volgens Emma is Charlotte net als zij en Ben meer uitvoerend dan leidinggevend.

Elkaar goed kennen

Veel groepsleden geven aan dat elkaar goed kennen en vertrouwen een belangrijke voorwaarde is voor een goede samenwerking. Charlotte merkt duidelijk verschillen in de betrokkenheid bij de samenwerking en de omgang tussen mensen die al langer in de groep zitten en zij die nieuw zijn. "We verwachten dingen van die andere twee, die er een beetje achteraan lopen, die doen de opdrachten pas op het laatste moment, terwijl wij al zo zijn ingespeeld op elkaar, dat merk je dan soms" zegt ze. Denise: "Het gaat ons makkelijk af, omdat we al langer met elkaar omgaan. Je weet dan precies wat je aan iemand hebt". Het helpt dat Communicatiewetenschappen een kleine studie is. "In het begin waren er iets van 80 studenten, nu nog 60," vertelt Ben. "Ik vind het wel leuk dat het zo'n kleine studie is en dat je iedereen dan een beetje kent. Met een kleine studie kun je beter kiezen met wie je wilt werken". Amanda: "Het belangrijkste is denk ik dat je op elkaar kan vertrouwen, dat iemand je niet laat zitten".

De meesten geven aan zich ook anders te gedragen in een groep met mensen die ze niet goed kennen. Denise ergert zich sneller aan mensen die ze niet kent. "Ik ben dan bevooroordeeld, wantrouwend, door negatieve ervaringen in het verleden. Volslagen vreemden vind ik niet fijn om mee te werken". Charlotte zegt zich dan meer terug te trekken omdat ze zich nog niet op haar gemak voelt en Ben stelt: "Als het heel gemotiveerde mensen zijn die altijd goede cijfers willen, wil ik ze niet teleurstellen en wil dat ze denken dat ik slim ben en dat ik er daardoor meer tijd aan besteedt, meer inbrengt en meer bronnen zoek. Dan wil ik een betere indruk maken".

Juist omdat Emma nog niet zo lang in de groep zit, lijkt de groep weer zoekende naar de manier van omgang met elkaar. Charlotte: " Je merkt aan Emma toch dat zij nog niet zo lang bij ons in de groep zit. Zij heeft een andere manier om dingen te zeggen en te doen. Soms hebben wij de indruk dat zij zichzelf beter vindt dan ons. Misschien is het niet zo of niet haar bedoeling, maar zo komt het over. [...] Zij heeft een andere persoonlijkheid dan wij en wordt snel boos, lijkt het wel. Wij zijn meer gevoelig dan zij, wij zeggen dingen niet zo streng en zo direct. En omdat wij haar nog niet zo goed kennen, snappen wij dat niet goed en schrikken we daarvan". Ook Ben en Denise ergeren zich soms aan Emma. "Ik word niet boos," vertelt Ben, "maar heb wel zoiets van 'shut up', zij probeert altijd de baas te spelen, terwijl ik vind dat we allemaal gelijk zijn. Doe gewoon je werk en doe niet alsof jij alles doet. [...] Ik heb hij haar altijd het gevoel dat ze me aan het bekritisieren is," alhoewel ook hij net als de anderen denkt dat ze het niet boos bedoeld.

Ideeën inbrengen, irritaties bespreken en kritiek geven

De groep vindt het lastig dergelijke irritaties bespreekbaar te maken en dit wordt direct in verband gebracht met de mate waarin zij elkaar kennen. Charlotte: "Misschien gaat het beter als we langer met Emma in de groep zitten. Ik probeer het niet zo erg te zien. Het zou wel goed zijn als we daar met haar over praten en haar vragen of ze boos is op die momenten of wat ze dan denkt of voelt. Maar omdat je al denkt dat ze snel boos wordt heb je ook geen zin om dat aan te kaarten, misschien wordt ze dan ook boos. Ik kan ook niet zo goed omgaan met mensen die snel boos of agressief worden. Als dat gebeurt zeg ik soms wel iets, maar meestal probeer ik het positief te zien en te denken, niemand kan altijd in de goede stemming zijn".

Bovendien, vinden alle groepsleden, moet iedereen vrij zijn in de groep om zijn of haar ideeën in te brengen tijdens discussies. Charlotte: "Het is niet zo dat als iemand wat zegt, dat de ander dan zegt: 'dat is niet goed', dat doen wij nooit. Bij ons kan je altijd zeggen wat je denkt en wat je ideeën zijn. Het maakt niet uit als je iets denkt wat misschien goed is of niet". En om je vrij te voelen ideeën in te brengen, moet je mensen ook beter kennen, geeft Charlotte aan. "Ik ben heel gevoelig voor de stemming die andere mensen hebben en hun mening over mij en hoe zij op mij reageren".

Hoe kun je irritaties bespreekbaar maken en je toch vrij blijven voelen om met nieuwe inbreng te komen? Niet iedereen is het erover eens dat problemen duidelijk besproken worden. Toen Charlotte, Denise en Amanda een heel stuk van Ben opnieuw moesten maken, hadden Denise en Charlotte hem aangesproken, volgens henzelf. Volgens Amanda durfde niemand het uiteindelijk en Ben voelt zich schuld bewust, maar weet nergens van.

Ook Emma lijkt niet door te hebben waar andermans knelpunten liggen ten aanzien van haar gedrag. "Van deze groep heb ik het gevoel dat ze niet heel anders over mij denken dan ze naar mij toe communiceren". En dat is een belangrijk punt bij Emma. "Ik denk dat ik het wel kan zeggen als ik het ergens niet mee eens ben of ergens kritiek op heb maar dan vind ik het heel belangrijk dat diegene waar het over gaat het meekrijgt en het niet achter diegene zijn rug gebeurt omdat ik heb ervaren hoe dat is. Diegene moet ook de kans krijgen om uit te leggen of het anders ligt en ook om er iets aan te doen". Toch heeft ze soms haar twijfels. "Bij sommigen ben ik wel bang omdat ze weinig zeggen dat ze toch anders over mij denken dan dat ze doen bij mij. Amanda zegt nooit iets over andere mensen, dus als Amanda en Denise bijvoorbeeld zoiets hebben van Emma doet niks, ik denk het eigenlijk niet maar het zou wel kunnen zeg maar, omdat ik bij hun het gevoel heb dat ze het minder snel zouden zeggen".

De groepsopdracht

Iedereen vond de groepsopdracht goed gaan. Emma: "Iedereen heeft wat bijgedragen en we zijn tot een goed resultaat gekomen waar ik in ieder geval tevreden mee was". Amanda: "Volgens mij ging het wel redelijk snel en waren we op tijd klaar".

Charlotte moest zich tijdens de opdracht goed concentreren op het verslag. "Ik was een beetje verrast dat ik die tekst moest schrijven. Het was wel mijn laptop. Ik dacht wel, ok, ik ga het wel doen. Als we iets snel moeten afhebben schrijven Amanda of Denise eerder de tekst dan ik. [...] Omdat ik veel aan t schrijven was tijdens die groepsopdracht was ik me niet zo bewust van de camera, ik was heel geconcentreerd bezig op de computer en moest in de gaten houden wat gezegd werd en hoe ik dat moest opschrijven. Als de anderen praten over andere onderwerpen, dan dacht ik: dat is niet belangrijk, ik moet dit nog opschrijven en dat. We

moeten het wel afhebben. [...] Als ik niet had geschreven had ik wel meer gezegd denk ik. Ik kon niet goed schrijven en ideeën inbrengen tegelijk, dan kan ik het niet meer volgen”.

Charlotte over Ben: “Bij die groepsopdracht was hij wel goed, toen was hij wel gemotiveerd en heeft hij meegekeken hoe ver ik was. Dat is niet altijd zo, misschien nu door de camera. Misschien ook door de tijdsdruk want we hadden drie kwartier. Hij had wel inbreng”. Ook Denise meent dat de tijdsdruk een rol heeft gespeeld. “Hij wist gewoon dat we die opdracht binnen die tijd moest doen en als hij dat denkt gaat hij er ook mee bezig en is het klaar”.

Emma was volgens de anderen minder bazig als anders, maar liet soms nog indirect iets blijken. Ben: “Ik had alleen soms het gevoel dat ik een idee had en ze dan naar me keek, van wat is dat nou weer”. Emma bevestigt dit: “Ik was het heel vaak niet eens met Ben, maar ik dacht: het is toch te vaag voor Charlotte om te typen dus ik wacht wel af wat er van in de tekst terechtkomt. [...] En vaak als Ben iets zegt is de essentie wel goed maar hij heeft veel te veel woorden nodig om tot conclusies te komen en dan denk ik: ja ok ik snap het, maar je praat nog een kwartiertje door, prima”. Verder denkt Emma dat zij, Charlotte en Ben meer betrokken overkwamen bij de groepsopdracht dan normaal.

Amanda was erg met haar eigen gedachten bezig. “Ja, ik zat de hele tijd te denken, wat zou transparantie toch betekenen? En ik moet iets dan weten voordat ik verder kan in mijn hoofd. Denise is veel makkelijker, die denkt, ah het zal dat wel zijn, maar ik moet het per se weten”. Opvallend is dat Amanda zich erg ongemakkelijk lijkt te voelen op de video, maar zelf zegt ontspannen te zijn. “Ik ga altijd zo zitten, weet niet waarom. Ik voelde me wel op mijn gemak. [...] Ik zit altijd zo te hangen, meer luiheid”.

Conclusie

Deze groep laat zien dat de mate waarin groepsleden elkaar kennen bepalend kan zijn voor de manier waarop een groep functioneert en waarop groepsleden met elkaar omgaan. Studenten vertrouwen elkaar meer, durven meer ideeën in te brengen en beter irritaties te bespreken als zij elkaar kennen en vaker hebben samengewerkt. In de loop van de tijd leert men beter elkaars zwakke en sterke punten kennen, ontstaan vaste rolpatronen en voelt men zich meer betrokken bij elkaar. Mogelijk maakt dit dat een groep als deze met zo’n groot verschil in gemiddelde prestaties, met Amanda als hoogpresteerder en de rest als laagpresteerders, dat zij de samenwerking toch als prettig ervaren. Dat de groepsleden elkaar meerdere keren per week ontmoeten, draagt hieraan bij.

Ben lijkt onderhand bijna zijn plaats te vinden en voelt zich meer betrokken bij de groep en gemotiveerd dan aan het begin van de samenwerking, maar Emma is volgens mij nog niet volledig in de groep opgenomen. Vooral Amanda, Charlotte en Denise praten in de -wijvorm en refereren dan vaker aan zichzelf, zonder zich daar bewust van te zijn. Zij geven aan Ben en Emma niet altijd te begrijpen, weten soms niet hoe zij hun gedrag moeten interpreteren en hoe Emma te benaderen. Emma is nog zoekende naar haar rol in de groep als volgend of leidinggevend, wat extra lastig is nu Denise’s rol al vaststaat als leidinggevend in discussies.

Ook lijken mensen die elkaar niet goed kennen zich meer te ergeren aan elkaar. Juist dan kan het belangrijk of goed zijn om irritaties te bespreken, en elkaar zo beter leren kennen. Charlotte geeft indirect weer waar het probleem ligt: “Als er iets niet goed is in de groep,” zegt Charlotte, “dan zeggen we daar wel wat van, maar niet op een boze toon en meer in een bijzin. We nemen dat niet zo erg op”. Het feit dat

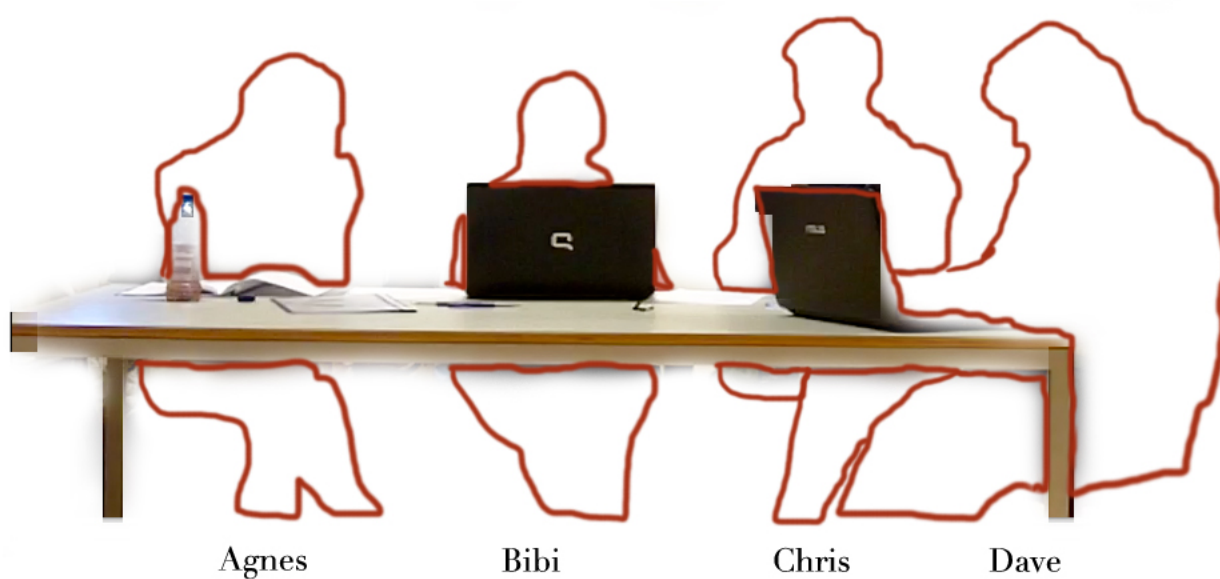
irritaties alleen tussen neus en lippen door of helemaal niet worden genoemd om harmonie te bewaren, levert misverstanden op. Daarnaast zijn de groepsleden weinig kritisch op eigen en andermans inbreng en lijken dit te ervaren als een pluspunt, wat er aan heeft bijgedragen dat ze ondanks een hoogpresteerder in de groep niet hoger dan een 6 haalden. Uit de interviews komt alleen Amanda als kritisch en perfectionistisch naar voren, maar liet dit helaas niet zien tijdens de groepsopdracht.

Om even door te gaan op Amanda, interessant is dat in de observatie aan niets te merken is dat zij de hoogpresteerder is van de groep. Zij zei weinig, elaboreerde nauwelijks en kwam vrijwel uitsluitend met tekstuele suggesties en feitelijke vragen. Haar inbreng viel vaak weg of sloot niet goed aan bij de lopende discussie. In de interviews geeft iedereen unaniem aan dat zij heel slim en gemotiveerd is, juist buiten de discussies meer tot haar recht komt en een belangrijke rol heeft voor de groep als planner, motivator, hulp in nood en als schrijver van teksten. Voor onderzoekers en docenten is het dus van belang niet alleen uit te gaan van iemand's bijdragen tijdens groepsmeetings of discussies, maar ook te kijken wat er achter de schermen gebeurt.

Interessant is ook dat Ben de laagst presterende is en ook in alles Amanda's tegenpool. Hij komt juist beter tot zijn recht in discussies, is minder gemotiveerd, is laat met dingen en sneller tevreden. Denise zegt over hen: "Het zijn compleet andere persoonlijkheden. Ze irriteert zich vast wel aan hem omdat hij soms laks is en te laat, maar ja dat ben ik ook, te laat. Hij verslaapt zich vaak, maar dat compenseert hij wel met inzet in zijn werk. Amanda is heel rustig en serieus terwijl Ben meer een sociaal vlindertje is die iedereen kent en veel uitgaat". Beiden hebben niets negatiefs over elkaar te melden.

4.2 Groep B

	Agnes	Bibi	Chris	Dave	Total
Past achievement	H	M	H	H	
Plus	139	45	169	112	465
Minus	19	10	25	8	62
Question	25	6	19	12	62
New Idea	21	6	26	22	75
Rejection	13	5	8	5	31
Elaboration	44	12	65	26	147
Repetition	13	6	11	11	41
Undefined	13	13	10	2	34



Figuur 5. Groepsoverzicht met namen, posities, gemiddelde prestaties (*past achievement, PA*) en gecodeerde inbreng tijdens de discussie per student

4.2.1 Discussie

Alle groepsleden lezen de opdracht in stilte. Zij lijken allemaal op hun gemak. Alleen Chris heeft vooral in het begin de neiging om af en toe wat besmuikt en baldadig te lachen in reactie op het feit dat hij geobserveerd wordt, maar oogt desondanks ontspannen.

Agnes is diegene die de discussie start met de vraag: "Wat vonden jullie van het artikel dan?" Ze lijkt weinig zin te hebben in de opdracht en kijkt gedurende de hele samenwerking wat verveeld of chagrijnig,

maar levert desondanks veel inbreng. Ze komt al snel met suggesties rond de aanpak van de discussie en het verslag, met nieuwe inhoudelijke ideeën en veel verhelderende vragen. Hierbij komt ze zelfverzekerd over, spreekt luid, duidelijk en snel. Ook heeft ze er geen moeite mee anderen tegen te spreken of haar mening te geven. Ze beweegt veel maar rustig, eet en drinkt en gaat soms verzitten. Soms leest ze scannend stukjes uit het artikel als de discussie stilvalt of zoekt in de tekst om haar inbreng kracht bij te zetten.

Dave heeft zijn laptop meegenomen en stemt in om het verslag te typen. Hij steunt op tafel en zit licht voorovergebogen. Het grootste deel van de tijd werkt Dave geconcentreerd en stil aan het verslag. Zo nu dan komt Dave met inbreng. Hij vat dan andermans bijdragen samen om ze goed te kunnen verwerken in het verslag, geeft het aan als hij het ergens niet mee eens is, vraagt hoe hij het beste iets kan opschrijven, of vult anderen aan en argumenteert hierbij. Hij spreekt wat binnensmonds.

Ook probeert Dave de aandachtspunten in de opdracht af te lopen. Hij lijkt graag controle te willen houden over de volgorde of manier waarop deze punten besproken worden, vraagt bijvoorbeeld midden in de discussie rond een ander onderwerp of het artikel goed in elkaar zit en herhaalt de vraag direct zodra de discussie een andere kant opgaat. Ook roept hij zijn groepsleden tot de orde zodra zij irrelevante gesprekken voeren. "Jongens, we gaan naar de conclusie toe".

Bibi heeft ook een laptop meegenomen met daarop (vermoedelijk) het artikel. Ze lijkt niet volledig aanwezig en wakker. Terwijl de anderen discussiëren, zit ze te luisteren of te lezen op de laptop, maar ze lijkt slechts flarden van de discussie op te vangen waarna ze plotseling met een nieuw idee komt, een vraag of een reactie op andermans inbreng, zonder veel te elaboreren. Het grootste deel van de tijd zit ze doodstil, gaapt ze en lijkt ze meer te staren dan te lezen of te luisteren. Na een halfuur gaat ze vijf minuten weg voor een toiletbezoek. Naarmate de tijd vordert gaat ze meer hangen op haar stoel.

Chris komt met de meeste inbreng en elaboreert veel rond nieuwe ideeën, ondanks het feit dat hij aangeeft niet op zijn best te zijn. Hij is kritisch naar andermans inbreng, vooral naar dat van Bibi en Dave, laat het weten als hij het met hen niet eens is en vraagt hen om argumentatie; zo daagt hij anderen uit om door te denken. Ook nuanceert hij zijn eigen uitspraken. Soms start hij een gedachte maar maakt hem niet af. Een enkele keer zoekt hij iets op in het artikel of op internet, vindt snel wat hij zoekt en elaboreert daarop door. Na iets meer dan een halfuur kijkt hij meer mee op de laptop van Dave en geeft hij veel aanwijzingen rond het verslag.

Een typerend fragment die de interactie laat zien zoals die het grootste deel van de 45 minuten plaatsvindt is als volgt. Deze laat zien hoe vooral Agnes (a) en Chris (c) elaboreren, d (Dave) samenvat voor het verslag en Bibi afwezig lijkt.

(Tijd. 00:32:36):

345c. hij maakt eigenlijk al conclusies aan zo'n beetje het begin van zijn artikel van zus en zo is het en dat zal ik je nu eventjes laten zien na

346a. het komt erop neer dat wij vinden dat hij veels te veel zijn eigen mening er aan heeft gegeven en zijn eigen draai en voor die tijd al voor ogen had wat hij wou gaan

347c. ja

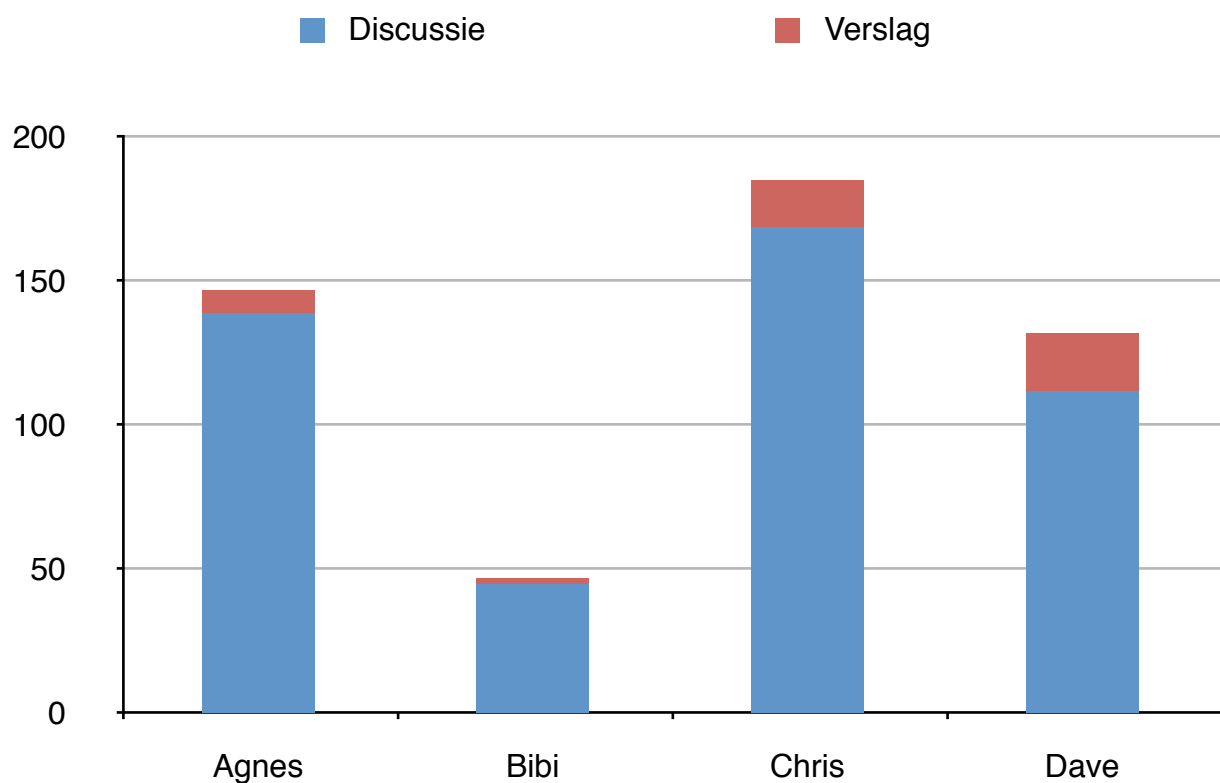
348a. duidelijk maken, voor de rest

349c. En verder, wat je ook ziet ehm ook zeker in vergelijking met die Amerikaanse nazi's is dat ie eh eigenlijk gaat generaliseren naja hij heeft die paar mensen onderzocht en op basis daarvan gaat ie ze vergelijken met ja een hele groep Amerikanen die op basis van eh zijn onderzoek niet zoveel over kan zeggen
350d. dus op basis van deze mensen gaat hij generaliseren

Met het einde in zicht draait Dave de laptop naar de anderen zodat zij het verslag kunnen lezen en suggesties kunnen doen. Agnes en Bibi hebben dan nog één suggestie. De laatste minuten is Agnes met haar mobiel bezig. Het verslag is nog niet helemaal klaar als de drie kwartier om zijn.

4.2.2 Verslag

Het verslag is met een 8 beoordeeld. Het verslag liet een hoge mate van kritisch denken en een focus op de inhoud van het beoordeelde artikel zien. In Figuur 6 staan de functionele bijdragen tijdens de discussie en in het verslag per persoon weergegeven.



Figuur 6. Functionele inbreng per student gedurende de discussie (aantallen uitspraken met 'plus' gecodeerd) en in het uiteindelijke verslag (aantallen suggesties verwerkt in het verslag)

De hoeveelheid inbreng van Agnes en Dave is vergelijkbaar alhoewel Dave's inbreng meer in het verslag terecht is gekomen. Chris heeft de meeste inbreng en levert deze zowel in de discussie als in het verslag. Bibi heeft weinig ingebracht. De groep als geheel functioneert het beste van de geobserveerde groepen en opvallend is de hoge mate waarin geëlaboreerd wordt door de hoog presterenden en kritiek onderling wordt uitgewisseld en gewaardeerd. De meeste kritiek wordt op Bibi's bijdragen geuit. Dit maakt dat de groep uiteindelijk tot een 8 komt.

4.2.3 Essays

De groep werkt al langere tijd in deze samenstelling samen. Dave, Bibi en Martijn hebben vanaf het begin van de studie samengewerkt. Bibi en Chris zijn goed bevriend. Agnes heeft een meisje vervangen die uit de groep is gestapt, en een jongen is uit de groep gezet vanwege gebrek aan inzet. Bibi legt uit waarom het prettig is om met mensen te werken waar je al vaker mee hebt samengewerkt: "Dit maakt dat we heel goed weten hoe de ander functioneert. Over het algemeen waardeer ik hen heel erg als groepsgenoten. Omdat we op vriendschappelijk basis samenwerken is het altijd gezellig, wat goed werkt voor de motivatie. Ook gaan we buiten de studie wel eens met elkaar om, dus de onderlinge band is oké".

Organisatie en overzicht

Een goede voorbereiding, geordend verloop van de samenwerking en duidelijke structuur worden door de groep vaak genoemd als belangrijke ingrediënten voor een goede samenwerking. Vooral Agnes wil graag weten waar ze aan toe is. In haar essay staan begrippen als 'chaos', 'gestructureerd' en 'voorbereiding' centraal. "Doordat ik voor de tijd niet wist wat voor een opdracht we zouden krijgen, heb ik me alleen gericht op het begrijpen van het artikel, en verder niet op de sterke en zwakke punten van de inhoud van het kwalitatieve onderzoek dat door de schrijver is uitgevoerd. Dit vond ik een nadeel. Wanneer ik vooraf had geweten dat dit de bedoeling was van het onderzoek, had ik het artikel op een hele andere manier gelezen". Volgens Agnes verliep om deze reden de samenwerking chaotischer en stroever dan normaal. Bibi bevestigt Agnes's behoefte aan orde. "Agnes houdt van structuur, waardoor helder is wat er gebeuren moet. Zij kan er niet tegen als de taken door elkaar lopen of als er ergens onduidelijkheid over bestaat, dus als er, stel, iets overnieuw gedaan moet worden, dan wil ze dat heel duidelijk afgesproken hebben".

Als Agnes zich niet goed kan voorbereiden of het overzicht uit het oog verliest, beïnvloedt dat haar inbreng. "Mijn rol binnen de groep was iets terughoudender dan ik normaal gewend ben. Ik was dit keer niet echt gemotiveerd om een top resultaat te bereiken wat ik normaal gesproken wel ben. Dit keer voelde ik me ook niet echt goed voorbereid, omdat ik vooraf niet wist wat de opdracht precies inhield. Dit is ook een van de mogelijke redenen waarom ik me meer heb teruggetrokken". Chris zegt over haar: "Agnes is helaas niet erg stress bestendig en wil graag van te voren weten hoe ze alles aan gaat pakken. Op het moment dat de plannen opeens wijzigen, raakt ze vaak bijna in een staat van paniek. In principe hoeft dit geen groot probleem te vormen, alleen soms lijkt het alsof ze de moeite niet wil nemen ergens extra werk in te stoppen als dat niet van te voren is aangekondigd. Dit komt soms een beetje vervelend over, terwijl dit waarschijnlijk helemaal niet zo is bedoeld". Zou dit de reden zijn dat Agnes pas heel laat en summier reageerde op mijn (onaangekondigde) vragen over de mail, ondanks reminders? Ook toen ik na afloop van de observatie aangaf dat een eventueel interview een uur zou duren, zuchtte ze: "Zo lang?".

Ook Dave vindt een goede organisatie met duidelijke afspraken belangrijk. "In mijn vorige groepen hadden we minder contact met elkaar buiten de studie om, dat speelt volgens mij wel een belangrijke rol. Daarnaast was het in de groepen waarbij het minder ging het geval dat de planning en organisatie ook niet optimaal was, dat wil zeggen er werden niet echt concrete afspraken gemaakt binnen de groep. Dat is in deze groep wel beter. In deze groep worden er concrete afspraken gemaakt. Daarnaast hebben we regelmatig

contact door middel van Whatsapp. Deze groep is beter georganiseerd en met de verschillende elektronische middelen kunnen we goed afgestemd op elkaar samenwerken". In tegenstelling tot Agnes, die wat onvoorspelbaar reageert als dingen niet gestructureerd verlopen, is Dave volgens Chris een stabiele factor in de groep. "Het is iemand die zich niet zomaar uit het veld laat slaan en bereid is te leren van zijn fouten, [...] die zijn afspraken goed nakomt en waar je op kunt rekenen".

Bibi legt meer nadruk op een goede sfeer in de groep, maar neemt ook organisatorische taken op zich. "Voorbereidend werk en overzicht houden doe ik graag. Ik maak to do lijstjes voor de groep, notuleer vaak als er veel afspraken gemaakt zijn en stuur reminders. Ik houd vooral overzicht voor de groep, terwijl Agnes dat meer voor zichzelf doet. [...] Ook is het leuk dat ik vaak opzetjes maak van opdrachten zodat we eenvoudig kunnen beginnen aan het daadwerkelijk uitvoeren van de opdracht. Dit maakt de tijd dat we samenkomen voor de opdracht veel effectiever". Ze houdt zich overigens niet altijd aan afspraken, tot ergernis van Dave. "Bibi is vaak laat bij meetings en andere afspraken. Vaak flauwe excuusjes, terwijl er duidelijke afspraken zijn".

Leiden om controle te houden

Chris ziet zichzelf als de leider van de groep en vindt dit prettig omdat hij zo controle kan houden over het eindresultaat. "Ik zie mijzelf als iemand waaraan andere leden zich in de groep aan op kunnen trekken. Ik merk dat als ik ergens voor wil gaan, anderen met mij mee doen. Als ik er even geen zin in hebt, wordt dit vaak ook door de groep overgenomen. In dat opzicht denk ik wel dat ik een leidende rol heb in de groep. Ergens vind ik dit ook fijn, aangezien ik zelf niet graag de controle uit handen geef. Als ik wel controle uit handen geef zorg ik nooit dat iemand ergens alleen verantwoordelijk voor is. Al vanaf het begin gebruik ik in deze groep een reviewsysteem, waarbij alles wat we schrijven uitvoerig door de andere groepsgenoten nagekeken wordt. Dat geeft mij de zekerheid dat er geen dingen gebeuren waar ik niet achter sta. Daarnaast komt het de kwaliteit van het eindproduct ten goede, omdat over alles door iedereen goed is nagedacht". Zijn behoefte om controle heeft zijn nadelen. "Een vervelende eigenschap van mezelf is dat ik erg dominant kan zijn in een groep. Ik kom graag met ideeën en vind het lastig om mijn eigen ideeën los te laten". Agnes ervaart Chris soms ook als dominant: "Ik merkte dat één persoon uit de groep veelal zijn eigen ideeën had over bepaalde zaken, en daardoor zijn mening probeerde door te drukken", maar ik vond haarzelf ook vasthouden aan bepaalde ideeën en hierin vrij dominant.

Ondanks dat Chris het prettig vindt om te leiden en zo controle te houden, heeft hij hierover zijn twijfels, die lijken samen te hangen met een verminderd functioneren van de groep. "Het eerste project waar we aan hebben gewerkt was Communicatiekundig Ontwerpen. Ik kan me niet herinneren dat ik ooit zo fijn met een groep heb samengewerkt. Iedereen toonde initiatief en was vastberaden een goed eindproduct af te leveren.[...] Ik weet niet goed wat er is veranderd in de tussentijd, maar de drive om iets geweldigs neer te zetten lijkt een beetje verdwenen. Ik zou graag in een groep werken met mensen waar ik me ook aan op kan trekken, aangezien ik niet altijd het idee heb dat ik in staat ben om deze verantwoordelijkheid te dragen".

Ook Dave noemt kwaliteiten van hemzelf die sterk aan leidinggeven doen denken. Ook hij doet dit om controle te houden, maar dan meer gericht op het groepsproces dan het eindresultaat. "Mijn rol binnen de groep kan gezien worden als het geven en verdelen van taken, noteren en meestal iets meer uitvoeren dan de rest. Ik ben meestal degene dat als eerst met een initiatief komt, omdat ik bang ben dat er anders niets van

terecht komt. Dit komt wellicht omdat ik wel perfectionistisch dan wel altijd iets zo snel mogelijk op een juiste manier wil afhandelen, zodat ik aan iets nieuws kan beginnen. Ik vind het erg irritant om lang met iets heel simpels bezig te zijn en op deze manier de tijd te verspillen. Ja, het kwam wel eens voor dat er 2 uur lang niets is gedaan, omdat niemand met een initiatief kwam. Dat is zonde van de tijd vandaar dat ik vaak met een initiatief kom. Het nemen van initiatief zorgt er in ieder geval voor dat andere groepsleden beseffen dat er daadwerkelijk iets moet gebeuren”.

Tenslotte ziet ook Bibi zichzelf als leider van de groep, maar voor haar speelt het thema controle geen rol. “Chris en ik leiden de groep, om en om, afhankelijk van motivatie. ‘t Liefst laat ik het aan Chris over. Hij is beter in al die vakken waarvoor we samenwerken, dus als hij het voortouw neemt laat ik hem dat doen. Als hij dat niet doet, doe ik het meestal. Dat betekent dat er een opsomming gemaakt wordt van wat er allemaal gebeuren moet, dat dat verdeelt wordt over de groepsgenoten en dat er deadlines gesteld worden. Het hangt nogal af van hoeveel kennis ik over het onderwerp heb. Als ik denk dat iemand anders er meer van weet kan ik dat ook wel afstaan”.

Ongelijkheid inbreng

In de observatie viel het op dat Bibi veel minder inbreng had dan de anderen en weinig elaboreerde. De andere drie zijn meer aan elkaar gewaagd. Zelf zegt zij hierover: “Ik was erg moe en dat was te merken. Gelukkig maakt dat in deze groep niet heel erg uit: Omdat we vaker samenwerken weet iedereen van elkaar dat niet iedereen altijd evenveel inbreng heeft, maar dat dit wel op andere momenten gecompenseerd wordt [...] Ik denk, voor mezelf gesproken, dat ik normaal meer inbreng heb”.

Toch lijkt de ongelijkheid in mate en kwaliteit van inbreng een structureel probleem. “Ik irriteer me er af en toe wel aan, als ik weer iets meer heb gedaan dan de rest en als een persoon die normaal gesproken niet zo heel veel uitvoert alweer weinig heeft gedaan,” vertelt Dave, “Daar heb ik dan ook vaak wel moeite mee binnen deze groep, dat de rollen niet altijd goed en eerlijk zijn verdeeld. Ik heb het gevoel dat ik soms meer doe dan andere personen. Iedereen heeft een bijdrage, alleen dat van Bibi is soms gewoon te weinig”. Chris denkt hier milder over maar ziet wel degelijk een verschil met voorheen: “Aan Bibi merk ik dat ze altijd erg graag wil, maar gedemotiveerd raakt doordat ze niet altijd goed weet hoe ze iets aan moet pakken. Soms zien andere groepsleden haar als lui. Ik denk eerder dat ze het lastig vind de juiste prioriteiten te stellen. Sinds ze bij een bestuur is gegaan is haar werk kwalitatief achteruit gegaan. Je merkt gewoon dat ze niet goed de tijd kan nemen ergens echt voor te gaan zitten. Als ze deze tijd wel neemt is ze vaak moe of slecht aanspreekbaar. Omdat ik dit patroon zelf sterk bij mijzelf herken van vroeger, neem ik het vaak op voor haar ten opzichte van andere groepsleden”.

Meningsverschillen over rolverdeling

De rollen tijdens de groepsopdracht waren volgens de meesten anders dan normaal, maar hoe anders, daar is niet iedereen het over eens. Chris zegt er het volgende over: “Dave probeerde de boel te structureren op zijn computer, terwijl ik normaal de persoon ben die de boel structureert en een plan van aanpak maakt. Agnes was erg veel aan het woord, terwijl ze dat normaal niet is. Bibi greep aan op alles wat haar goed in de oren lag. Ik had niet het idee dat ze het artikel goed had doorgelezen. Ik nam minder het voortouw dan normaal, maar ik heb wel het idee dat ik voldoende inbreng had”. Echter, Bibi geeft aan dat Agnes normaal fanatieker is met het aanleveren van ideeën en Agnes zelf schrijft zich te hebben teruggetrokken tijdens de

groepsopdracht. Bibi schrijft ook dat Chris normaal minder op de voorgrond treedt met inbreng.

Ook buiten de groepsopdracht denkt niet iedereen hetzelfde over sterktes en zwaktes van groepsleden. Bibi: "Dave is er voor de inspiratie: Hij komt altijd met goede ideeën". Chris is het hier niet helemaal mee eens "Dave wordt vaak gezien als onze creatieve kracht in het groepje, terwijl ik zijn ideeën vaak erg ondoordacht vind. [...] Daarnaast zou hij een kritischere houding aan kunnen nemen".

Kritisch zijn op jezelf en op elkaar

Opvallend ten opzichte van de andere groepen is dat het kritisch zijn naar elkaar niet wordt gezien als een teken dat het slecht gaat of als iets engs wat vermeden moet worden om de harmonie te bewaren, maar als een manier om tot het beste resultaat te komen en tot een betere samenwerking. Agnes vertelt over de groepsopdracht: "Natuurlijk was niet iedereen het met elk idee eens. Er werd af en toe flink gediscussieerd waarom een bepaald punt nou wel of niet juist was". Bibi: "Omdat meningsverschillen en andere dingen waar we tegenaan lopen goed besproken worden ervaar ik de samenwerking binnen deze groep als heel prettig. Iedereen is wel goedgebekt. Iedereen durft wel kritiek te uiten en het te zeggen als er iets is maar dan wel op een chille manier. Dat was al zo vanaf het begin". Mogelijk heeft Bibi wel meer moeite met kritiek ontvangen dan de anderen. "Ik ben het soms totaal niet eens met Bibi en ik merk dat ze daar snel geïrriteerd door raakt," schrijft Chris, wiens bedoelingen goed zijn: "Als iemand anders een goed idee heeft ben ik altijd erg kritisch. Mensen zien dit vaak als een afwijzing van hun ideeën, terwijl ik eigenlijk probeer te sparren om tot het beste idee te komen". Wat Chris betreft, zouden de anderen dus nog kritischer mogen.

De hoger presterenden in de groep lijken een hoge standaard voor zichzelf te hanteren. Chris zegt over Agnes: "Ik vraag me ook elke keer weer af hoe ze het allemaal doet, want het werk dat ze aflevert is vaak om door een ringetje te halen. [...] Op welke manier ze het ook doet, haar werk is altijd van goede kwaliteit". Bibi: "Chris is degene die de afronding doet en de kwaliteit bewaakt: Hij gaat voor perfectie. Agnes is erg netjes en zorgt er voor dat het werk er goed uit ziet".

Ook irritaties worden besproken, vooral door Chris en Dave. Zij lijken daar geen moeite mee te hebben. Zo beschrijft Chris hoe de jongen die in het eerste jaar in de groep zat uit de groep werd gezet: "Tom was niet erg gemotiveerd, had weinig tot geen inbreng en kwam gemaakte afspraken niet na. Tijdens onze wekelijkse bijeenkomsten (waar hij overigens vaak afwezig was), heb ik hem een aantal keer gevraagd waarom dit zo loopt en of hij van plan was dit te gaan verbeteren. Telkens kwamen er nieuwe smoesjes en elke keer werden er weer nieuwe beloften gedaan. Uiteindelijk kwamen we erachter dat hij erover na zat te denken te stoppen met zijn studie. Uiteindelijk hebben we hem voor de keuze gesteld om of voor het project te gaan, of eruit te stappen, aangezien we (en vooral ik) geen zin hadden in meelifers en personen die de werkzaamheden onnodig vertragen. Voordat ik hem voor deze keuze stelde, heb ik daarover eerst overleg gehad met ons begeleidend docent".

Dave vindt wel dat irritaties nog beter besproken kunnen worden in de hele groep: "Ik weet dat meer mensen zich af en toe ergeren aan de aanpak van bijvoorbeeld Bibi. Maar ik geef dat duidelijk aan haar aan, als het me niet aanstaat waarop ze reageert of doet. Dat hebben we laatst ook onderling besproken. Maar ik vind dat iedereen in de groep dit moet doen. Ik bespreek het wel goed, maar als groep wordt dit niet goed besproken".

Conclusie

In deze groep is een goede organisatie van de samenwerking erg belangrijk voor de groepsleden en hier heeft de groep ook een systeem in gevonden met voorwerk, gebruik van elektronische middelen zoals dropbox en whatsapp, een review systeem, het maken van duidelijke afspraken en notulen. Zodra meetings niet goed (kunnen) worden voorbereid, verloopt de samenwerking chaotischer dan normaal, maar nog altijd het meest geordend van alle vier groepen die ik heb geobserveerd. Met name Agnes heeft hier moeite mee en zet zich daardoor minder in voor de opdracht dan normaal. Toch levert zij nog altijd veel inbreng en elaboreert ze hierbij.

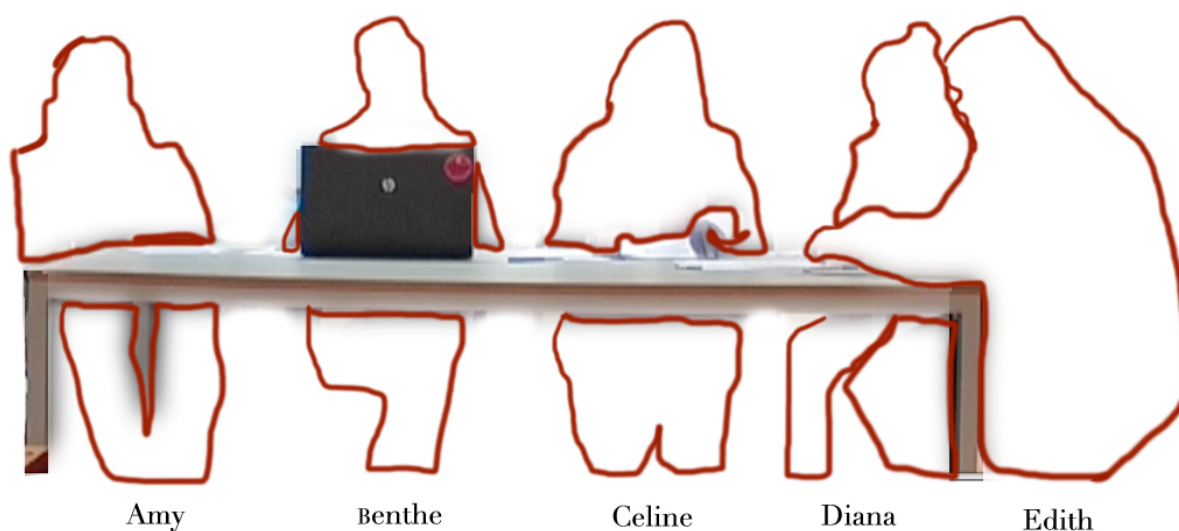
Meerdere groepsleden zien zichzelf als leidend in de groep of noemen kwaliteiten van zichzelf die aan leidinggeven doen denken. In de observatie kwam niemand als duidelijke leider naar voren, maar Agnes, Chris en Dave namen veel initiatief. Volgens mij is dit een groep waar men of om beurten leidt of groepsleden zichzelf verantwoordelijker voelen dan andere studenten en geneigd zijn veel initiatief te nemen, zonder zich boven een ander te plaatsen. Dit leidt dan niet tot conflicten, wel tot een betere organisatie en constructieve discussies. Als het leiden een manier is om controle te houden over het groepsproces of eindresultaat kan dit wel tot gevolg hebben dat groepsleden zich meer vastbijten in bepaalde ideeën en wat dominant overkomen. Aan de andere kant geeft het ook aan dat zij het belangrijk vinden goed samen te werken en een goed resultaat te behalen en dat zij niet snel genoeg nemen met een voldoende.

Wel brengt Bibi duidelijk minder in, elaboreert zij minder dan de anderen en is haar werk van lagere kwaliteit dan voorheen, vooral sinds zij druk is met andere bezigheden buiten de samenwerking om. Dit geeft irritaties bij de anderen. Deze en andere irritaties worden aangekaart in de groep maar vaak van individu tot individu en meestal door Dave of Chris. Bibi lijkt zich ondanks dat nog onvoldoende bewust van haar invloed op de anderen, meent dat zij voldoende compenseert voor dagen waarop ze minder doet.

Voorals de hoger presterenden in de groep maken dat in deze groep, veel meer dan in de andere groepen, kritische vragen worden gesteld, wordt doorgediscussieerd op punten, dat een kritischer grondhouding en kritiek niet als probleem maar als te prefereren mogelijkheid worden gezien om tot een beter resultaat te komen. Zou het nemen van initiatief in de vorm van inbreng van ideeën en suggesties verband houden met het (durven) geven van opbouwende kritiek?

4.3 Groep C

	Amy	Benthe	Celine	Diana	Edith	Total
Past achievement	L	H	M	M	H	
Plus	9	114	14	41	58	236
Minus	1	2	5	24	14	46
Question	0	27	1	1	1	24
New idea	1	14	2	3	6	30
Rejection	0	4	0	3	2	26
Elaboration	1	23	0	4	11	39
Repetition	0	15	1	4	6	26
Undefined	6	14	0	0	4	24



Figuur 7. Groepsoverzicht met namen, posities, gemiddelde prestaties (*past achievement, PA*) en gecodeerde inbreng tijdens de discussie per student

4.3.1 Discussie

Tijdens het lezen van de opdracht zit Amy stil met haar laptop en leest de opdracht zeer vluchtig. Benthe zit rechtop en zelfverzekerd, en leest geconcentreerd. Celine laat zich tijdens het lezen afleiden en kijkt telkens even op om de anderen te peilen. Elze leest stilletjes en draait met haar stoel. Edith steunt met beide armen op het tafelblad maar raakt niet zichtbaar afgeleid door de anderen. Zodra iedereen klaar is met lezen moeten alle meisjes enkele keren giechelen omdat ze zich ongemakkelijk voelen met de camera en de spiegel. De meesten lijken deze na enkele minuten te zijn vergeten.

Wat mij direct opvalt is de lage energie in de groep als geheel en de disbalans in inbreng tussen de verschillende groepsleden. Benthe trekt de kar en levert in totaal twee 2 keer zoveel functionele inbreng als Edith, die na haar de meeste inbreng levert en zo'n 12 keer zoveel als Amy, die de minste inbreng levert. Het is Benthe die de leiding neemt; de anderen wachten duidelijk af. Ze legt uit wat de opdracht behelst en elaboreert direct door op de opdracht en het artikel. Ze spreekt duidelijk verstaanbaar, stelt vragen in de wij-vorm en geeft haar mening. Hierbij laat ze ruimte aan de anderen en vraagt expliciet naar hun inbreng, zonder echter individuen aan te spreken. Ze vraagt bijvoorbeeld of anderen het met haar eens zijn: "Ok, maar zijn we het erover eens dat het artikel goed in elkaar zit" en doet suggesties: "Zullen we zwakke en goede punten doen? Zwakke punten?" Geregeld, met name in het begin laat Benthe zich afleiden door de camera of door afleidingsmanoeuvres van anderen maar zij is wel diegene die de groep weer tot de orde roept. In haar houding en woorden richt ze zich naar alle meisjes links van haar, waarbij ze Amy aan de andere kant lijkt te vergeten, tenzij Amy wat zegt. Als Benthe haar vraagt of ze wil typen op haar laptop, speelt Amy de bal terug naar Benthe die het typewerk overneemt. Benthe typt dan het verslag op de laptop maar blijft centraal staan in het groepsproces. Dit doet ze door anderen continu te betrekken bij haar gedachten en notities, bijvoorbeeld door hardop voor te lezen wat ze schrijft, vragen te stellen aan anderen en zelf inbreng te leveren. Ze daagt anderen uit om door te denken. Niemand van de anderen kijkt actief mee op de laptop, helpt haar goed bij het verslag of controleert wat zij heeft opgeschreven.

Amy toont zich weinig betrokken en zit van de groep af. Ze luistert met halve aandacht, staart soms wat in willekeurige richting of lacht flauw mee met grapjes. Ze kijkt naar de anderen maar kijkt ze niet aan. Uit haar houding spreekt geen anticiperen op ruimte om zelf het woord te nemen, bijvoorbeeld door haar mond te openen om iets te zeggen. Ze heeft weinig inbreng die ze vaak verwoordt, knikt niet mee noch laat verbaal blijken dat ze het eens of oneens is. De spaarzame momenten dat ze de tekst erbij pakt, lijkt ze deze niet in zich op te nemen; ze zoekt nauwelijks stukken op en 'leest' slechts een paar seconden waarna ze de tekst weglegt en weer gaat staren. Ze lijkt de tijd uit te zitten.

Ook Celine heeft nauwelijks inbreng en laat zelden instemming of afkeuring blijken, maar doet in tegenstelling tot Amy wel haar best om de discussie te volgen. Hierbij lijkt het alsof zij continu andermans gedrag aan het inschatten is en haar eigen gedrag daarop afstemt, vooral aan het begin. Ze draait mee met haar hoofd naar diegene die aan het woord is, ze laat zich afleiden als er afleiding komt vanuit de anderen, ze leest als de meerderheid leest en luistert naar de inhoudelijke discussie als er gediscussieerd wordt. Vaak zit ze even aan haar haren. Een groot deel van de tijd dat de anderen discussiëren zoekt ze in de tekst maar doet dit zeer ongericht, bladert maar lijkt niet te weten noch te vinden wat ze zoekt. Het bladeren in de tekst lijkt meer een manier om zich een houding te geven. Het lijkt alsof zij veel tijd verliest met eventuele gedachten rond haar eigen onzekerheid in plaats van zich te concentreren op de opdracht. Richting het einde droomt ze vaker weg. Als ik Celine moet typeren is het iemand die gedurende de opdracht stuurloos meedobbert met de anderen.

Elze lijkt moeite te hebben om met de opdracht te starten. Ze initieert veelvuldig irrelevante gespreksonderwerpen en leidt anderen af van de discussie. Ze lijkt met vlagen geconcentreerd mee te doen met de discussie en opdracht, stemt dan verbaal in, draait haar hoofd naar wie aan het woord is en levert inbreng, waarna ze weer minutenlang geen moeite lijkt te doen de discussie te volgen, zomaar een richting uit staart, gaapt, met haar mobiel bezig is, vreemde gezichten trekt of lacht om iets wat niets met de discussie

te maken lijkt te hebben. Ze kijkt zelden in de tekst. Het feit dat ze geobserveerd wordt lijkt haar wat baldadig te maken en er ligt een sarcastische ondertoon in veel wat ze zegt en doet.

Edith steunt het grootste deel van de tijd met beide armen op tafel. Soms hangt ze erop of ondersteunt haar hoofd met haar hand. Ook krabt ze vaak aan haar gezicht, houdt haar hand voor haar mond of schermt een deel van haar gezicht af. Na Benthe is zij het meest betrokken in de discussie. Ze zoekt regelmatig naar zwakke en sterke punten in de tekst, leest dan stukjes waarna ze iets nieuws inbrengt. Haar ideeën verwoordt ze vaag, maar meer dan de anderen elaboreert ze hierop door. Soms laat ze duidelijk instemming blijken met andermans inbreng. Enkele keren raakt ook zij afgeleid of leidt anderen af terwijl de discussie gaande is.

Een fragment typerend voor de interactie is de volgende. Benthe (b) vat hier samen, stelt vragen en elaboreert hardop, Edith (e) reageert hier op met nieuwe inbreng en de rest hangt er een beetje omheen, stemt in of herhaalt.

(Tijd. 00:17:27):

163b. Ok wat hebben we nu? We hebben nu bijna één A4, onee een half. Nah ik heb dat dus over het algemeen, dat het qua tekst niet goed in elkaar zit, structuur niet duidelijk, moeilijk 't verhaal te volgen, waarom die ene twee verhalen worden uitgelicht, geen duidelijke onderzoeksvraag, geen conclusie, geen samenvatting en dat je in de inleiding het gevoel krijgt dat je ja, dat het dus over iets heel anders gaat dan waar het uiteindelijk over gaat

164 165e en c. Ja.

166b. En eh ja

167e. Ja, dat eh doet zeg maar overkomen alsof het een vergelijking maakt tussen de neonazigroepen, dus die Amerikaanse en die Zweedse Scandinavische

168b. Ja

169e. Maar eigenlijk richt het artikel zichzelf voornamelijk op gewoon die Scandinavische nazi's en dat ze eigenlijk t wordt alleen op hele kleine puntjes even vergeleken met de Amerikaanse

170b. Ehm, ja goed. En richt zich maar heel even, toch?

171e. ja echt

172b. gewoon xxx. En dan wordt er ook nog niks duidelijk genoemd.

173e. Nee. Wat ik trouwens qua sterke punten vond ik wel dat zeg maar die quotes wel echt een toevoeging hadden met het uitleggen enzo, xxxx

174c. Ja.

175b. Ik heb nou: de inleiding misleidt nogal

176e. ja

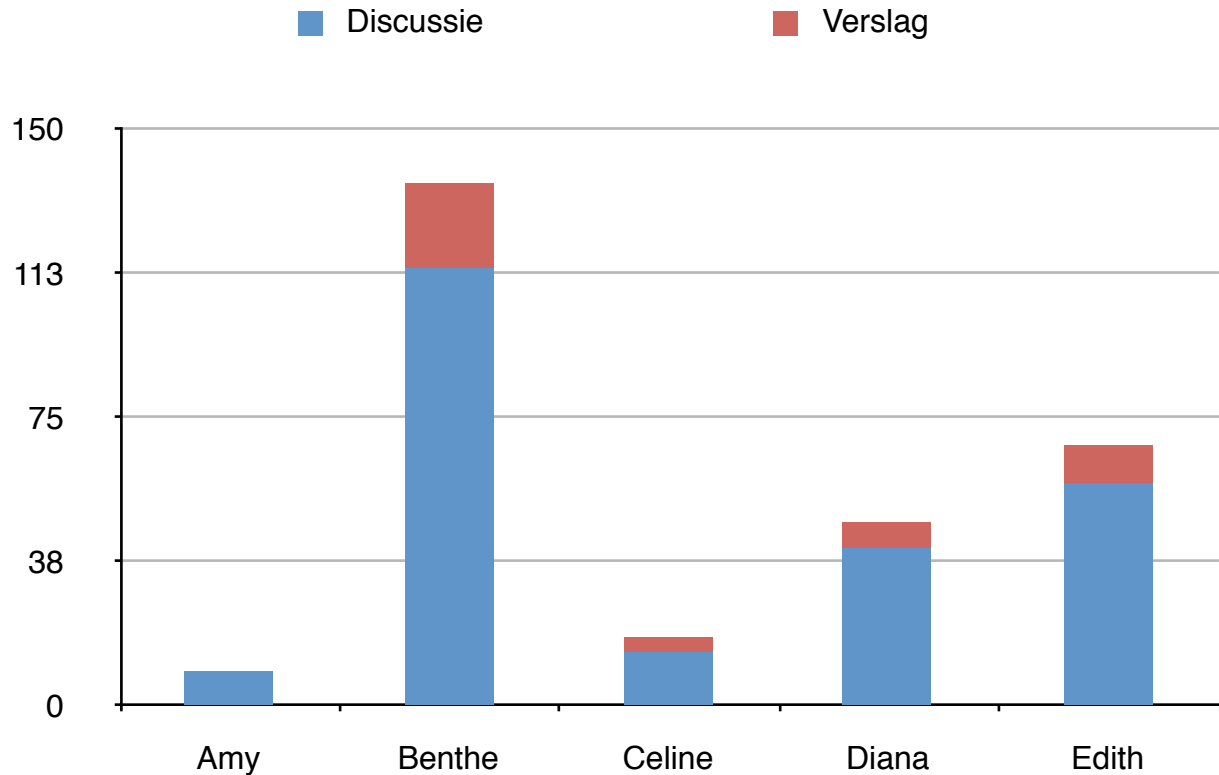
177b. Ehm, zo wat zijn nou de quotes, xx sterk zien wij-de toegevoegde-waarde-van de quotes. Deze gaven wel echt een duidelijk beeld

178d. ja, een toegevoegde waarde. maakt het verhaal gewoon duidelijker

Al na een klein halfuur is de groep klaar met de opdracht. Ik kom binnen en vraag hoe moeilijk of makkelijk ze de opdracht vonden. Alleen Benthe reageert duidelijk op mijn vraag. 'Ja mwoah'.

4.3.2 Verslag

Het verslag werd beoordeeld met een 4. Er stond weinig goed onderbouwde kritiek in op het beoordeelde artikel en de focus lag meer op vorm dan op inhoud. In de volgende Figuur staan de functionele bijdragen tijdens de discussie en in het verslag per persoon weergegeven.



Figuur 8. Functionele inbreng per student gedurende de discussie (aantallen uitspraken met 'plus' gecodeerd) en in het uiteindelijke verslag (aantallen suggesties verwerkt in het verslag)

Het is meer dan duidelijk dat Benthe de grootste bijdrage heeft geleverd aan de discussie en aan het verslag. De enige die echt reageerde op haar inbreng en daarop elaboreerde was Edith, zij het verhoudingsgewijs weinig. De rest brengt nog minder in. Hoe het precies komt dat een groep met twee hoogpresteerders een onvoldoende haalt kan ik niet met zekerheid zeggen, maar ik kan me voorstellen dat het samenwerken in een groep met mensen waar de meerderheid er geen zin in heeft, bang is om iets te zeggen, weinig inbreng heeft en/of anderen afleidt, niet bevorderlijk is voor een goed resultaat. Mogelijk heeft dit indirect er ook toe geleid dat Benthe al na relatief korte tijd besloot dat het verslag klaar was. Ze kreeg immers steeds minder terug van de anderen en middenin een samenwerking in je eentje een verslag gaan typen is niet de bedoeling.

4.3.3 Essays

Elkaar goed kennen - voor en nadelen

Elze, Edith en Benthe, allemaal Nederlands, kennen elkaar al langer. Elze vindt het prettig om met hen samen te werken: "Met Edith en Benthe heb ik al vaker samengewerkt. Het is dan ook goed te merken dat we een beetje op elkaar ingespeeld zijn en precies van elkaar weten waar we goed in zijn en waar we wat minder goed in zijn. Daardoor is het makkelijker om taken te verdelen, omdat we elkaars sterke en zwakke punten goed weten. Ik vind het fijn om met deze samenstelling van de groep samen te werken bij het vak

kwalitatief onderzoek. Het is toch iets wat we allemaal nog nooit hebben gedaan en dan vind ik het fijner om met mensen samen te werken die ik al een beetje ken". "Het is prettig als je een paar vaste mensen hebt waar je mee kunt samenwerken zoals enkele uit de groep van kwalitatief onderzoek nu," schrijft ook Benthe, "maar het is ook fijn soms weer anderen erbij in de groep te krijgen voor een 'frisse kijk' op situaties".

Ook Amy en Celine, beiden Duits, kennen elkaar beter en hebben al vaker samengewerkt. Celine geeft aan dat zij het prettig vindt met mensen samen te werken waarmee ze bevriend is, al heeft dat zo zijn nadelen. "Omdat Benthe, Elze en Edith ook buiten dit groep bevriend zijn en ook Lisa en ik vrienden zijn en alle onderling goed harmoniëren is er altijd een goede en aangename stemming als we samen werken en er worden veel grapjes gemaakt. Echter valt het daardoor ook een beetje moeilijker om meteen aan de slag te gaan en niet eerst erover te praten hoe bijvoorbeeld het weekend was".

Leiders en volgers

Benthe is de leider van het groepje. "Binnen deze groep is Benthe volgens mij diegene die beslissingen uitvoert, bijvoorbeeld dingen typt of het initiatief pakt," schrijft Celine. Benthe trekt doorgaans de kar en vindt dat er soms weinig initiatief van de anderen komt, maar kan dit loslaten als dat nodig is. Ze vertelt over de groepsopdracht en over de groep in het algemeen: "Het samenwerken kwam nogal traag op gang, wat ik wel vaker heb gemerkt met groepsopdrachten. Daarom probeer ik het voortouw te nemen en een start te maken. De rest van de groep deed hier wel aan mee, maar toch verliep het naar mijn mening een beetje 'sloom' allemaal. Alsof er niet heel veel interesse was. Dit veranderde echter toen we een start hadden gemaakt, toen begon iedereen wel goed mee te doen met de opdracht en merkten we ook dat er veel gedeelde ideeën waren over het artikel dat we moesten beoordelen. [...] Over het algemeen vind ik dat er niet heel veel initiatief wordt genomen in onze groep en soms stoort ik me daar nogal aan. Ik heb nog een andere studie gedaan en hierin verliep de samenwerking niet echt soepel. Dit geeft je toch een soort vervelend gevoel bij samenwerken, omdat je cijfer en resultaat afhangt van anderen. Als die niets doen vind ik dat nogal storend, omdat je er weinig invloed op hebt. [...] Maar dan denk ik aan de gedachte dat niet iedereen op dezelfde manier samenwerkt als dat ik graag zou zien en dan leg ik me er bij neer. In een samenwerking heb je nou eenmaal minder controle dan bij een individueel project".

Edith neemt na Benthe het meeste initiatief, alhoewel nog steeds aanzienlijk minder tijdens de groepsopdracht: "Ik ben vaak degene die het initiatief neemt samen met Benthe op het gebied met afspreken van de groep of alarmeren dat er iets van de opdracht gedaan moet worden. De andere drie laten het vaak afwachten, totdat er iemand met een idee komt. [...] Zo moesten we al eerder een presentatie maken over ons onderzoeksopzet. Dit kwam ook van mij uit en het andere meisje Benthe. Ik denk dat het komt omdat Benthe en ik zeg maar dezelfde doelen hebben. We willen niet alles op het laatste moment maken en we willen alles eruit halen wat er in zit. De andere drie meisjes zijn denk ik iets lakser op dit gebied. Zij vinden alles prima, zolang ze maar een voldoende halen".

Elze ziet Edith en Benthe juist als heel kritisch. "Ze nemen niet snel genoeg met besluiten en willen eerst tot de bodem hebben uitgezocht of alles wel klopt," vertelt Elze, "Je zou het bijna perfectionistisch kunnen noemen. Te perfectionistisch ervaar ik als een zwak punt, want daardoor krijg je naar mijn mening overbodig werk, want dan is het eigenlijk al goed, maar dan moet het nog beter. Op die manier blijf je bezig". Elze lijkt dus sneller tevreden met een resultaat dan Edith en Benthe en neemt wat

minder initiatief, alhoewel het helpt dat ze hen goed kent. "Een zwak punt van mijzelf is dat ik het moeilijk vind om met initiatieven te komen, omdat ik bang ben dat de anderen mijn ideeën 'dom' vinden of niet goed. [...] In dit groepje voel ik mij goed op mijn gemak, maar dit komt waarschijnlijk grotendeels doordat ik de meeste vrij goed ken. Hierdoor merk ik wel dat ik sneller met initiatieven kom, dan als ik in een groepje zit met mensen die ik niet ken. Dan 'durf' ik toch wat minder snel mijn ideeën uit te spreken".

Ook Celine geeft toe dat zij minder inbreng heeft tijdens discussies, maar heeft de neiging dit te vergoelijken. "Ik denk dat ik meestal een actieve rol inneem en vaak ideeën inbreng maar tot nu toe kon ik dit nog niet laten zien. [...] Mijn rol binnen de groep zou ik op dit moment nog als een beetje te passief beschrijven. Waarbij passief niet echt het goede woord hiervoor is want ik denk eigenlijk altijd actief mee en doe voorstellen maar ben toch nog iets terughoudend". Buiten de meetings zegt zij zelf een actiever rol in te nemen. "Ik ben vaak voor de layout en het samenvoegen van teksten verantwoordelijk en doe vaak ook wat aan extra werk als de verdeling niet helemaal goed is gelukt. Daardoor ontstaat, denk ik, een evenwicht. Bij de meetings ben ik dus meer passief maar als het om schrijven, organiseren ofzo gaat neem ik altijd een actiever rol in".

En Amy? Die stuurde mij een wat dramatisch berichtje drie dagen na mijn reminder dat de deadline voor het inleveren van het essay was verlopen en ik van haar niets had ontvangen: "Het spijt mij zo erg dat ik problemen bij U onderzoek heb veroorzaakt! Op grond van persoonlijke problemen thuis was het tot nu toe niet mogelijk voor mij het essay te schrijven of erover na te denken. Maar nu ben ik heel erg bezig en stuur het zo snel mogelijk naar U". Daarna niets meer. Overigens heb ik ook Celine er twee keer aan moeten herinneren om een antwoord te mailen op mijn vragen en zaten er veel spelfouten in haar essay die meer met slordigheid te maken hebben dan met slecht Nederlands.

Faalangst bij de Duitse studenten

Elze geeft aan moeite te hebben haar ideeën in te brengen uit angst dat anderen haar dom vinden. Amy en Celine brengen het minste in tijdens discussies. Ook voor hen is faalangst een belangrijke reden, schrijven de meisjes. En dat heeft te maken met het feit dat Nederlands niet hun moedertaal is. Elze: "Ik krijg een beetje het gevoel dat de Duitse meisjes bang zijn dat ze dingen zullen zeggen die niet goed zijn, waardoor ze een beetje op de achtergrond treden. Ik kan mij dit best voorstellen, want het is natuurlijk lastig om je ideeën te verwoorden in een andere taal. Over het algemeen zijn ze bij het eigen kwalitatief onderzoek stil en zijn ze het met alles eens. Dit was ook goed te merken tijdens de observatie. Één van de Duitse studenten meldde zelfs: 'ik zeg nooit wat, ik vind altijd alles wel best'. Dit bevestigde inderdaad de vermoedens dat ze het met alles eens zijn. Toch ervaar ik de samenwerking met ze verder wel prettig, ze komen namelijk zo af en toe wel met goede ideeën en initiatieven. [...] Edith en Benthe denken er hetzelfde over als Elze.

Celine bevestigt de vermoedens van de anderen: "Het ligt voornamelijk aan de taalbarrière want ik durf vaak niets te zeggen als ik niet de juiste woorden weet hoewel ik me in mijn groepje erg prettig voel en me eigenlijk niet schaam". Maar het heeft ook te maken met vooroordelen vanwege een verschillende werkwijze van Duitsers en Nederlanders, volgens Celine. "Het merendeel van de Duitsers met wie ik al heb gewerkt houdt zich wel aan interne deadlines maar is niet enkele dagen daarvoor al klaar terwijl de Nederlandse groepsleden dan veel eerder met hun taken klaar zijn en dit ook van de Duitsers verwachten,

hoewel de deadline nog niet is afgelopen. In andere groepen was het moeilijk om te laten zien dat je als je Duits bent toch wel goed kunt werken omdat sommige op grond van de taalbarrière denken dat je niet in staat bent om opgaven net zo goed uit te voeren. Hier was het dan moeilijk om eigen ideeën in te kunnen brengen”.

Buiten de discussies en meetings lijkt het probleem minder te spelen, alhoewel Elze gemengde gevoelens heeft bij de taalvaardigheid van de Duitse meisjes, terwijl zij zelf zegt sterk in taal te zijn. “De Duitse studenten komen buiten de discussies wel redelijk met goede inbreng. Maar persoonlijk ervaar ik het werken met Duitse studenten een beetje als ‘dubbel werk’. Zij maken heel veel taalfouten, waardoor je de tekst die zij hebben geschreven eigenlijk altijd nog een keer helemaal overnieuw moet schrijven. Ik neem ze dit verder niet kwalijk, want heb er al heel veel respect voor dat zij de Nederlandse taal zo snel leren”. Edith en Bente zijn positiever. “Over het algemeen kunnen de Duitse studenten erg goed Nederlands; zowel spreken als schrijven,” vertelt Bente. “Dit vind ik zelf erg fijn. Ook hebben zij vaak een hele andere kijk op zaken als dat de Nederlandse studenten hebben”. Edith: “In het begin was ik bang dat het lastig zou worden om met Nederlandse en Duitse meisjes in één groep te zitten, aangezien het Nederlandse van de twee Duitse meisjes niet optimaal is. Tot nu toe is het mij allemaal erg meegevallen. We begrijpen elkaar goed en alles loopt tot nu vrij soepel. We maken duidelijke plannen over wanneer we iets af willen hebben en daar houdt iedereen zich ook aan”.

Tevreden met de samenwerking

Ondanks de ongelijke inbreng tijdens meetings schrijven de vier studenten tevreden te zijn met de samenwerking. Celine: “Uit vorige groepsopdrachten heb ik vooral geleerd dat een goede organisatie en een duidelijke verdeling van de taken heel belangrijk is om een goed resultaat te kunnen bereiken. Toen we voor de eerste keer met dit groepje samen werkten bleek meteen dat dit iedereen zo ziet en dat we daarom dezelfde opvattingen erover hadden hoe de organisatie eruit moet zien”. “De groep kent over het algemeen een goede samenwerking,” schrijft Elze. “Contact houden we via mail en dit werkt efficiënt. Op deze manier maken we afspraken wanneer we bijeenkomen en wat we in die bijeenkomsten willen bespreken en eventueel uitvoeren”. Edith: “Ik denk dat het ook wel tijdens de observatie te zien is dat we goed kunnen samenwerken en dat we het ook snel eens zijn met elkaar”. En tenslotte zegt Bente: “Er zijn nog geen vervelende zaken voorgevallen en we zijn het voor het grootste gedeelte eens. [...] Zoals de meeste dingen heeft ook samenwerken voor mij bepaalde voor- en nadelen. Ik probeer de voordelen altijd zoveel mogelijk van de samenwerking in te zien en in deze groep heb ik het idee dat de rest dat ook doet!”

Conclusie

De studenten van dezelfde nationaliteit kennen elkaar het beste en hebben vaker samengewerkt. Zij lijken samen met de anderen nog niet één groep te vormen, praten over *wij* en *zij*, hoewel ze wel open staan voor elkaar. De Nederlandse studenten zijn daarbij de kern van de groep en zetten de toon, vooral Edith en Bente, die beide ook het hoogst presteren en het meest kritisch zijn. Ook deze groep laat zien dat studenten graag samenwerken met mensen die zij goed kennen en dat elkaar goed kennen ertoe kan bijdragen dat groepsleden een meer gelijke inbreng hebben.

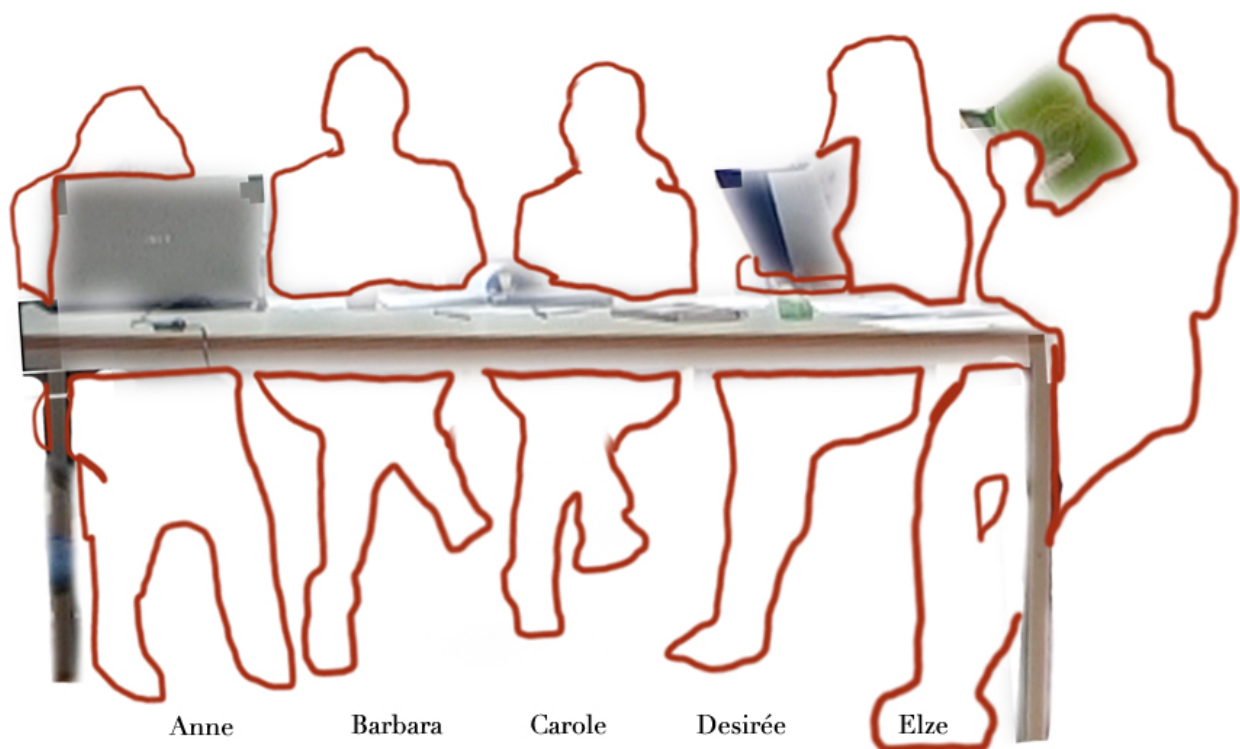
Faalangst is een reden voor tenminste Celine en Elze om minder in te brengen tijdens meetings, ook al lijken beide het tijdens de groepsopdracht ook wel makkelijk te vinden om het initiatief aan Benthe te laten en de antwoorden aan Edith. Het feit dat Nederlands voor Celine niet haar eerste taal is, maakt daarnaast dat ze het spannender vindt om ideeën in te brengen. Een minder goede spreekvaardigheid en daaruit voortvloeiende faalangst kan dus een belangrijke reden vormen voor een ongelijke inbreng in discussies. Ze doet haar best, maar heeft uiteindelijk nauwelijks aandeel in het resultaat.

Ik krijg wel de indruk dat dit voor Amy anders ligt. In tegenstelling tot Celine doet zij tijdens de groepsopdracht geen enkele moeite het gesprek te volgen, houdt zich afzijdig en staart wat in de verte. Het feit dat ze ook haar essay niet heeft ingestuurd na haar spijtbetuiging, wekt de indruk dat ze het allemaal niet zo serieus neemt. Het verrast me dan ook dat de anderen spreken over een goede samenwerking waarin de inbreng alles bij elkaar genomen gelijkelijk is verdeeld over de groepsleden. Dat was in ieder geval bij de groepsopdracht zeker niet het geval.

Het gevolg is dat Benthe veel werk op haar schouders neemt, wat voor haar tot irritaties leidt. Ze doet allerlei pogingen om de anderen bij de opdracht te betrekken, toch laten zij haar zwemmen. Ook wordt weinig kritisch gereageerd op elkaar's inbreng in de groep. Dit is terug te zien in het uiteindelijke verslag, waar de inbreng tijdens de discussie rechtstreeks verband houdt met dat wat in het verslag terechtkomt. Benthe besluit al na een halfuur dat ze alles wel heeft opgeschreven, niemand gaat hier tegenin of controleert haar tekst en het verslag wordt met een onvoldoende beoordeeld.

4.4 Groep D

	Anne	Barbara	Carole	Desirée	Elze	Total
Past achievement	M	M	M	L	L	
Plus	110	117	93	41	78	439
Minus	33	25	31	9	14	112
Question	20	16	14	6	6	65
New idea	6	10	7	5	6	34
Rejection	8	4	0	2	3	17
Elaboration	36	36	9	19	12	103
Repetition	9	9	4	6	2	30
Undefined	23	49	25	24	23	144



Figuur 9. Groepsoverzicht met namen, posities, gemiddelde prestaties (*past achievement, PA*) en gecodeerde inbreng tijdens de discussie per student

4.4.1 Discussie

Alle groepsleden lezen de opdracht geconcentreerd en in stilte. Alleen Anne klikt telkens met haar pen. Na het lezen van de opdracht volgt enkele minuten een voorbereiding van Anne, Carole en Elze, waarin de studenten laptop, pen en eten pakken, roezemoezen en mobieltjes afgaan.

Wat direct opvalt aan de groep is de chaos. Gedurende de hele drie kwartier dat zij aan de opdracht werken praten zij allemaal door elkaar, soms in subgroepjes, pakken spullen en leggen deze weer weg, eten en drinken, smeren met labello en ga zo door. Doordat er zoveel door elkaar gesproken wordt is ten opzichte van de andere groepen veel tekst onverststaanbaar.

Anne begint onafgesproken het verslag te typen op de laptop. Gedurende de samenwerking kijkt niemand behalve Barbara mee op de laptop of controleert het geschrevene. Anne komt snel ter zake en vraagt om inbreng. Ze mengt zich in de discussie maar het grootste deel van de tijd probeert ze de gedachten van anderen in een verslag te verwerken. Vaak weerlegt zij andermans inbreng, maar dit op ongeduldige toon. Ook in haar uitleg spreekt ze op een toon alsof ze anderen tegensprekt of zich irriteert. Naarmate de tijd vordert, minder inbreng komt van de anderen en naarmate meer irrelevante onderwerpen aan bod komen richt Anne zich meer op haar tekst en schermt zich af voor de anderen, bijvoorbeeld door de tekst vrijwel constant hardop voor zichzelf voor te lezen of een hand voor haar gezicht te houden. Meerdere keren uit ze haar irritatie, bijvoorbeeld door de anderen tot de orde te roepen met een hard "Hallo!" Als Desirée haar vraagt om alles voor te lezen, zegt ze: "Ja, haha, ik ga dat hele stuk voorlezen, helemaal gestoord!" waarna ze alles voorleest maar op zo'n snel tempo dat niemand het kan volgen. Ook Carole's (irrelevante) voorstel om de namen bovenaan het verslag op alfabetische volgorde te schrijven, wordt bruusk aan de kant gezet: "Ja, flikker op" zegt Anne, maar ze doet het wel. Pas als ze bijna klaar is met de tekst wordt ze weer wat vriendelijker en lijkt ze opgelucht.

Barbara, Carole en Elze komen net als Anne al snel met inbreng. Barbara heeft vrijwel continu het artikel in de hand, zoekt en leest veelvuldig stukjes waarbij ze hardop (door)denkt en inbreng levert naar aanleiding van wat ze leest. Ze verdeelt haar aandacht tussen het meedoen aan de discussie en het meekijken op de laptop met Anne. Af en toe geeft ze Anne daarbij een suggestie. Gedurende de hele samenwerking blijft Barbara gefocust op de opdracht, alhoewel ze enkele keren meegaat in irrelevante vragen van anderen.

Opvallend aan Carole is dat zij veel meer dan de anderen expliciet en constant reageert op andermans inbreng met instemming, met kleine aanvullingen of het herhalen van wat gezegd is. Hierbij elaboreert ze erg weinig. Vaak start ze een zin maar maakt deze niet af omdat anderen erdoorheen praten. Ook wisselt de kwaliteit van haar ideeën sterk. Na iets meer dan 20 minuten gaat zij iets voorover zitten. Ook Carole's aandacht voor de opdracht blijft relatief constant gedurende de hele samenwerking, alhoewel ze verhoudingsgewijs veel irrelevante vragen stelt of onderwerpen aansnijdt.

Elze zit met opgetrokken schouders, maar oogt ontspannen. Ze beweegt veel maar rustig tijdens de gehele samenwerking: ze trekt sokken recht, rommelt in haar tas, eet, drinkt en wiebelt met haar stoel. Ze neemt gelijk deel aan de discussie, spreekt hierbij luid en duidelijk verstaanbaar. Haar uitspraken sluiten goed aan bij de lopende discussie. Ze luistert en neemt vaak aanstelten om stukjes tekst op te zoeken of te lezen maar laat dit vaak zitten om beter te luisteren. Een paar keer zoekt ze in een boek over kwalitatief onderzoek en leest stukjes voor om een mogelijk belangrijk punt onder de aandacht te brengen of begrippen te verhelderen, alhoewel ze dit niet doet in reactie op vragen van anderen. In de tweede helft van het gesprek levert Elze veel minder inbreng. Ze leunt dan meer op stoelleuning of tafel, zit voorovergebogen en kijkt op haar mobiele telefoon.

Kenmerkend aan deze groep is dat groepsleden vaak tot een conclusie komen zonder dat duidelijk is hoe of waarom zij tot die conclusie zijn gekomen. In plaats van op elkaars inbreng voort te bouwen door

bijvoorbeeld te argumenteren, volgen korte stellingen achter elkaar, waarin de één uitsluitend met de ander instemt.

(Tijd. 00:14:22):

210a. en dan gaat hij het over de methoden hebben. En dat het dan, maar hij zegt hier zegt hij al: het kan zijn dat de data niet klopt omdat bla bla bla en moet dat dan helemaal in het begin? dan zeg je dat toch meestal achteraf

211b. dat is dus zijn discussie

212a. ja

213b. zelf zou ik het wel zo doen, zoals in de discussie

214a. ja maar ik zou niet vooraf als je in het onderzoek gaat vertellen, ja misschien klopt het niet

215b. hmhm, dus moet je dat in de discussie zetten

Het komt meerdere keren voor dat de groep vanuit eigen onbegrip of foutieve cognitieve schema's discussieert rond een bepaald begrip zoals rond het begrip bracketing. Opmerkelijk is dat dan het boek (of het internet) niet wordt gebruikt om even op te zoeken hoe het zit, terwijl Elze dit op andere willekeurige momenten wel doet.

(Tijd. 00:38:00):

564b. Wat is transparantie?

565a. Volgens mij gewoon ook dat bracketing

[00:38:05.917]

566b. controleerbaarheid ofzo

567e. maar daar kun je op zich niet zo heel veel over zeggen

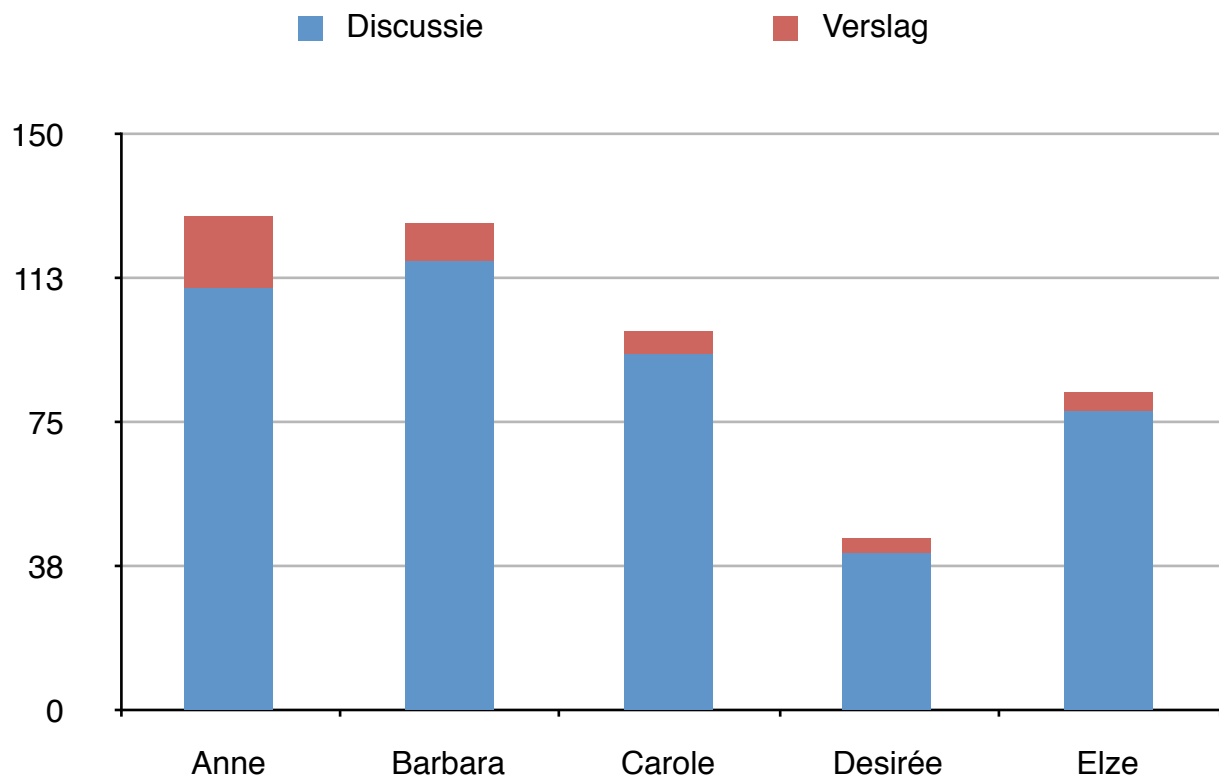
568a. maar dat heb je met kwalitatief onderzoek niet echt toch? dat je naar dezelfde mensen toegaat en vraagt hebben jullie dat echt gezegd dat is het enige wat je kunt controleren

Soms leiden deze discussies ook tot verhoudingsgewijs veel aandacht voor zaken die weinig meerwaarde hebben voor de opdracht of samenwerking. Er ontstaan bijvoorbeeld meerdere misverstanden rond het gebruik van de afkorting dhr.

Alles bij elkaar genomen wordt er wel veel ingebracht in deze groep. Alleen Desirée stelt zich zeer afwachtend op in de groep. Ze oogt ontspannen, zit rustig en rechtop, maar mengt zich niet in de discussie en laat niet blijken of ze het eens of oneens is met andermans inbreng. Vrijwel gedurende de hele samenwerking houdt Desirée het artikel in haar handen, en wisselt willekeurig tussen het luisteren naar de anderen, waarbij ze hen volgt met de ogen, en het ongericht bladeren en lezen van willekeurige stukjes tekst. Zo blijft ze hangen op de titelpagina terwijl de discussie in volle gang is, leest maar kort stukjes waarna ze opkijkt om te luisteren terwijl ze de gelezen informatie nog niet opgenomen lijkt te hebben. Soms staart ze wat. Bij veel van wat Desirée vraagt of zegt, richt ze zich alleen tot Elze. Na 20 minuten vraagt ze bijvoorbeeld hoe laat het is en kijkt een paar keer op haar horloge. Als dan de anderen meer stilvallen, komt Desirée enkele keren met nieuwe inbreng, die moeilijk te volgen is en niet altijd aansluit op de discussie die gaande is. Na verloop van tijd steunt ze met haar armen op tafel en de laatste minuten droomt ze helemaal weg.

4.4.2 Verslag

Het verslag is beoordeeld met een 4, dus onvoldoende. Er stond weinig goed onderbouwde kritiek in op het beoordeelde artikel en de focus lag meer op vorm dan op inhoud. In Figuur 10 staan de functionele bijdragen tijdens de discussie en in het verslag per persoon weergegeven.



Figuur 10. Functionele inbreng per student gedurende de discussie (aantallen uitspraken met 'plus' gecodeerd) en in het uiteindelijke verslag (aantallen suggesties verwerkt in het verslag)

Er wordt nog best veel ingebracht in de discussie. Alleen Desirée schiet duidelijk tekort ten opzichte van de anderen. Met name Anne en Barbara zijn verantwoordelijk voor het verslag. Ondanks hun meer kritische en serieuze houding is het verslag van onvoldoende niveau. Waarschijnlijk heeft dit verschillende redenen. De studenten werkten samen in een sfeer waarin vrij veel door elkaar heen gepraat werd, mensen zich onveilig voelden en misverstanden of foutieve ideeën ontstonden of werden versterkt door niet echt door te denken, of bij twijfel iets op te zoeken. Aangezien er wel gemiddeld presterenden in de groep zitten had een voldoende wel haalbaar moeten zijn.

4.4.3 Essays

Anne en Barbara kennen elkaar goed, hebben vaker samengewerkt en doen dit graag. De groep kent geen vaste samenstelling, maar de meesten hebben wel eens met elkaar samengewerkt. Anne, Barbara en Carole kennen elkaar het beste en gaan ook buiten school met elkaar om. Carole is de eerste weken ziek geweest dus heeft een heel stuk samenwerking gemist.

Opvallend is dat bijna alle groepsleden aangeven dat ze de samenwerking redelijk vinden of zelfs goed, waarna ze de rest van hun essay uitvaren over de problemen die in deze en andere groepen spelen. Alleen Carole en Barbara gaan iets verder in op de redenen waarom ze de samenwerking goed vinden.

Barbara noemt hierbij uitsluitend externe redenen: "Bij dit vak verloopt de samenwerking tot nu toe nog erg prettig. Ik denk dat dit deels komt doordat de studiedruk bij dit vak wat lager ligt dan andere vakken. Dit zorgt voor een hoop minder stress en ergernissen binnen de groep. Bovendien worden we bij dit vak fijn begeleid en krijgen we feedback van de docent. Daardoor weten we of we goed op weg zitten en wat er beter moet". Volgens haar zijn de groepsleden gemotiveerder omdat de studiedruk lager ligt.

Passief gedrag leidt tot irritaties

Er zijn grote verschillen in de groep wat betreft de motivatie om een goed eindresultaat te behalen of om überhaupt samen te werken. Elze: "Het verschil met een ander groepje is dat de samenstelling anders is. Dit maakt een verschil omdat iedereen verschillend denk over samenwerking en iedereen verschillend gemotiveerd is om een opdracht tot een goed einde of in ieder geval een voldoende te brengen. [...] Mijn rol binnen de groep zal niet de beste rol zijn. Ik heb een paar weken geleden besloten om, nadat ik m'n propedeuse heb gehaald, te stoppen met de studie communicatiewetenschap. Hierdoor heb ik het kleine beetje motivatie dat ik nog had ook verloren en vindt ik het lastig om nog goed bezig te zijn met de huidige vakken. De motivatie voor communicatiewetenschap was al moeilijk te vinden en is nu helemaal verdwenen. Ik besef dat dit invloed heeft op mijn eigen prestaties en ik doe mijn best om ervoor te zorgen dat mijn groepje daar geen last van heeft". Maar het besluit van Elze om te stoppen heeft toch zijn weerslag op anderen. Barbara: "Vaak twijfel ik er ook aan hoe belangrijk anderen de studie vinden. Zo heb ik al twee keer bij iemand in een groepje gezeten die is gestopt. Ik heb het idee dat die hele tijd met stoppen in hun achterhoofd ook maar half werk hebben geleverd. Ook nu weer zit ik bij iemand in het groepje die van studie gaat switchen volgend jaar. Ik ben bang dat ze daarom niet haar best doet, maar durf haar daar niet op aan te spreken. Er is kans dat ze namelijk wel haar best doet, ook al lijkt dat niet zo. Ik ben dan bang dat door de spanningen ze nog minder haar best zou gaan doen".

Vooraf Anne en Barbara ergeren zich aan ongelijke motivatie en inbreng van de groepsleden. Anne heeft moeite met de passiviteit van anderen en vertelt over de groepsopdracht: "Het aandeel aan het resultaat is niet goed verdeeld over de verschillende groepsleden. Na de periode van opstarten, gaat het best prima. Iedereen heeft wat te vermelden, na het inventariseren van de verschillende punten, kakt het ook weer in. Iedereen wordt weer wat stiller, en gaat verder praten over koetjes en kalfjes. Ik heb het idee dat ik dan iedereen weer kort tot de aandacht moet roepen, zo gaat het enkele keren achter elkaar. Aangezien ik de persoon was, met de laptop, en dus alles heb uitgetypt, heb ik ook het idee dat ik meer dan de helft van 't uiteindelijke verslag heb gedaan. [...] Samen met 2 anderen heb ik 't idee dat ik de gehele opdracht heb gemaakt. De 4e persoon was alleen aan 't klagen, en de 5e persoon zegt nooit wat".

Anne ergert zich aan de weinig kritische houding van haar groepsgenoten: "Ik merk dat er weinig feedback bestaat binnen de groep, als iemand iets zegt dan zal het wel zo zijn, niemand die daar tegenin gaat. Al zijn de meeste besluiten binnen de opdracht wel vrij gezamenlijk genomen".

Ook heeft ze moeite met het Duits van Desirée: "Ik vind haar Nederlands niet altijd voldoende, daardoor ontstaan problemen, ik snap niet wat ze zegt, of al haar verslagen moeten worden verbeterd voordat ze ingeleverd kunnen worden, etcetera".

Barbara heeft vaak het gevoel dat ze andermans werk moet controleren en verbeteren en is minder snel tevreden dan de anderen: "Zelf ben ik erg perfectionistisch ingesteld. Daarom heb ik een hekel aan

groepswork. Ik wil ook altijd alles verzamelen en controleren van andere groepsleden voordat we het inleveren. Vaak zorgt dat er uiteindelijk voor dat ik alles aan het herschrijven ben omdat ik het niet tevreden ben met hun stukken. Hier steek ik veel tijd in en krijg hier nooit waardering voor. Ik vind het ook jammer dat anderen nooit tijd in het controleren van mijn stukken willen steken. Ik ben namelijk nooit zeker van mezelf en vind het naar dat mijn stuk ongecontroleerd wordt ingeleverd. Aan de andere kant heb ik ook geen zin dit steeds te vragen. Het is me dan al lang weer duidelijk dat ik de enige ben die het halen van het vak belangrijk lijkt te vinden. Dan gaat het me niet eens om het halen van een hoog cijfer. Een voldoende is goed genoeg. Echter zouden we zonder controle een dikke onvoldoende krijgen, en dit is ook al vaak gebleken”.

Er blijft zo weinig tijd over om stukken te verbeteren: “De deadlines stellen wij meestal vlak voor de uiteindelijk deadline dus veel tijd om te verbeteren is er niet. Helemaal niet wanneer er iemand later is. Als je het er over hebt dan geven zij aan dat ze hun best hebben gedaan, en dan moet ik daar maar van uit gaan. Dat doe ik ook wel. Al ben ik daar niet heel blij mee. Aan de andere kant wil ik ze ook niet helpen, want dan kost het mij ook te veel tijd en die tijd heb ik niet”.

Daarnaast vindt Barbara het vervelend om met telkens dezelfde mensen in een groep samen te werken: “Ook zit ik dit college jaar in vier van de vier werkgroepen met dezelfde mensen in de groep. Dit zorgt voor extra stress. Ik merk dat ik me stoort aan het gedrag of prestaties van anderen. Het lukt dan niet om de verschillende vakken los van elkaar te zien. Ik had graag in verschillende groepjes gezeten, maar elke keer blijven de zelfde personen over. Hier kan ik het over het algemeen goed mee vinden, maar het heeft ook al meerdere keren voor persoonlijke kleine ruzies gezorgd. Dit vind ik erg jammer. [...] Ergernissen naar groepsleden stapelen zich dan op bij het ene vak, terwijl dat wordt veroorzaakt door iets uit het andere vak”.

Dominant gedrag leidt tot irritaties

Desirée is de persoon die de minste inbreng heeft in de groep en de meeste irritaties lijkt op te roepen bij anderen. Zelf ergert zij zich ook aan anderen en heeft het gevoel dat niet iedereen prijs stelt op haar ideeën: “In het begin was ik iets rustiger. Mijn groepsleden zijn allemaal Nederlanders en daarom is het voor mij een beetje lastiger mij in te brengen. Maar met de loop van de tijd liep het beter en ik kon mij inbrengen. [...] Maar verder is het zo dat twee uit het groepje steeds tegen mij ideeën zijn en de andere twee neutraal tot tevreden met mijn tips zijn. [...] Een persoon die vaak tegen andere ideeën is, gaat vaak beslissingen geven en denkt dat deze het best zijn. Ze gaat het wel haar best doen voor de opdracht maar ze laat het lijken alsof wij anderen minder doen. Soms denk ik, dat ze liever opdrachten zelf gaat maken”. Ze verwijst in ieder geval naar Anne en vermoedelijk naar Barbara, die zich ook sterk ergert aan groepswork en een ongelijke inzet.

Desirée geeft een concreet voorbeeld die tijdens de groepsopdracht plaats had: “De twee personen die vaker tegen mij zijn, hebben ook de opdracht in hun hand genomen en ons een beetje buiten gelaten. Dus wij konden inbreng geven, maar als ik gezegd heb, ‘ga het alsjeblieft een keer voorlezen’, heeft de persoon het een beetje samengevat maar niet ieder punt genoemd. Daardoor wisten wij niet wat allemaal in de brief stond”. Anne ziet zelf ook in dat ze soms overheersend kan overkomen. “Ik vind het lastig om met deze groep samen te werken. Iedereen is best passief. [...] Mijn rol binnen deze groep is, naar mijn idee, een beetje ’n voorzittersrol. Ik ben de dominante persoonlijkheid binnen deze groep, laat graag mijn mening blijken (en wil ook vaak dat ’t zo gebeurd). Ik denk dat anderen dat vaak wel als negatief kunnen ervaren. Ik probeer hier wel op te letten, door meningen aan anderen te vragen, zonder eerst mijn mening te laten blijken. [...] Waar ik mee bezig ben, is om mezelf minder dominant op te stellen. Als ik kijk naar ’n aantal maanden

geleden, is dit zeker wel gebeurd. Na 'n goede discussie met goede argumenten, geef ik ook vaak 'n ander gelijk, en wordt 't dat plan. Ook probeer ik me soms afzijdig te houden en wat meer mee te luisteren in plaats van het gesprek (vergadering) te leiden. Echter denk ik dat ik tijdens deze observatie wel dominant was, ik irriteerde me 'n beetje. Dit is voor mij 'n trigger om de leiding te nemen, en 't zelf maar te bepalen. Als iedereen 'n beetje besluiteloos loopt te lullen, daar kan ik niet zo goed tegen".

Ook Carole valt het op dat Anne zich bij irritaties bot kan opstellen: "Elze Bosch en Desirée Rekik zijn de twee meest passieve groepsleden. Zij willen wel mee praten, maar worden nog al eens overstemd door (vooral) Anne. [...] Op momenten dat de andere groepsleden goed en fatsoenlijk met elkaar omgaan, voel ik me prettig. Ik kan echter niet zo goed tegen mensen die bot tegen elkaar doen terwijl ik vind dat het overdreven is. Anne is meestal bot tegen Desirée, omdat ze haar niet uit kan staan. Hier kan ik niet goed tegen, omdat het in mijn ogen onnodig is. Desirée zegt hier dan niks van en kruipt in haar schulp. Af en toe heeft Anne ook de neiging bot tegen mij te zijn, dan praat ik terug en ontstaat er irritatie".

Gebrekkige communicatie

Opvallend is dat de groep zelden bij elkaar komt om samen te werken maar vooral contact houdt via mail, whatsapp en Facebook. Barbara: "Ik denk wel dat de samenwerking bij de groepsopdracht beter verliep dan in het algemeen, doordat er hier gecommuniceerd werd en we met zijn allen bij elkaar zaten. Dit doen we anders wegens tijd gebrek nooit. Het is simpelweg onmogelijk om voor al onze vakken al onze groepsopdrachten en delen samen te doen. We hebben allemaal meerdere vakken, bijbaantjes en meerdere groepen, hobbies en een ander leven. Het is onmogelijk om elkaar vaker dan één maal per week te zien en dingen te bespreken buiten colleges om. Vaak alleen wanneer noodzakelijk spreken we face-to-face af. Andere communicatie verloopt via de Facebook groep. Bovedien zijn het vaak dezelfde mensen die wat te melden hebben tijdens de vergadering en zitten de anderen er maar gewoon bij". "Tijdens de observatie waren we wel anders bezig dan daarbuiten. Bij de observatie zaten we daadwerkelijk als groepje bij elkaar en waren we aan het overleggen," vertelt Elze. "Bij de andere opdracht verdelen we de taken en gaan we daarna apart weer verder. Overleg en dergelijke geschiet via whatsapp of facebook. Bij de observatie waren we, naar mijn mening, beter bezig dan tijdens ons onderzoekje voor kwalitatief onderzoek. Dit komt omdat we 'gedwongen' werden om de opdracht samen te maken. En een opdracht samen maken en niet apart zorgt ervoor dat er meer overleg kan plaatsvinden en dat er, vaak, ook betere beslissingen worden genomen en dat de kwaliteit van de opdracht beter wordt".

Irritaties worden niet goed besproken en ook dit wordt onder meer gekoppeld aan een gebrek aan tijd. Anne: "Ik uit mijn irritaties niet, omdat ik denk dat het in de aard van de personen ligt, en ze dit niet snel zullen veranderen, het hoort bij hun persoonlijkheid. Ik denk dat iedereen de sfeer goed probeert te houden, zodat er geen ruzies of onnodige discussies ontstaan. Er bestaat hierom weinig feedback, ook wordt er na de opdrachten niet gekeken naar 't resultaat. Vaak omdat hier ook geen tijd meer voor is, de andere opdracht alweer voor de deur staat, of andere dingen". Barbara: "Ik heb vaak moeite commentaar leveren op anderen, maar wanneer ik dit niet doe, zorgt dit alleen maar voor een slechte sfeer binnen de groep. [...] Ik geef niet altijd aan dat ik ontevreden ben. Ik heb ook wel eens nog dingen verbeterd zonder dit te hebben aangegeven, omdat dit makkelijker is en sneller gaat. Vaak is aan de feedback van een docent alwel duidelijk wat er wel en niet goed is. als ik het aangeef dan zeg ik het gewoon of stuur het over de Facebookgroep. Niets bijzonders. Hun reactie is hopelijk op waarheid gericht wanneer ze zeggen dat ze hun best deden". Carole:

Tussen Barbara, Anne en mij zijn problemen wel bespreekbaar, omdat we elkaar al beter kennen. Naar Elze en Desirée toe worden problemen of irritaties niet goed gecommuniceerd. Zij moeten dit ontdekken uit lichaamstaal ofzo". Desirée legt wel weer een verband met de mate waarin zij haar groepsleden kent. "Misschien moeten we elkaar eerst leren kennen om iets opener met elkaar om te gaan".

Overigens valt wat betreft de chaos ook op dat ik veel van de groepsleden uit dit groepje heb moeten herinneren om hun essay of antwoorden op vragen in te sturen. Eén van hen moest het essay opnieuw schrijven en stuurde een niet te openen bestand, een ander dacht dat ze dezelfde opdracht nog eens moest doen voor de docent en stuurde hem haar essay.

Conclusie

Opvallend aan de groep is de chaotische sfeer waarin de studenten samenwerken. Zij laten elkaar niet uitpraten, lopen veel heen en weer, eten en drinken. Omdat de studenten zoveel door elkaar praten, vooral in subgroepjes van Barbara en Anne tegenover de drie anderen, heb ik relatief veel uitspraken met 'undefined' moeten coderen. Het kan dus zijn dat studenten nog meer elaboreerden of andere type uitspraken hebben gedaan waar ik nu niet voor heb kunnen coderen. Overigens merkt alleen Elze in haar essay op dat de samenwerking rommelig verloopt.

Iedereen heeft een zekere mate van inbreng tijdens de groepsopdracht en daarbuiten, maar Barbara en Anne brengen het meeste in zowel tijdens discussies als in het verslag voor de groepsopdracht. Zij zijn het meest gemotiveerd, kritisch, elaboreren meer dan de anderen en stellen meer vragen. Anne en Barbara ergeren zich sterk aan de weinige en kwalitatief mindere inbreng van Elze en aan dat van Desirée. Elze geeft toe minder gemotiveerd te zijn en Desirée heeft het gevoel dat twee van de andere studenten, waaronder Anne en vermoedelijk Barbara, haar ideeën afkraken. Zij komt pas met ideeën zodra de anderen wat rustiger worden of stilvallen. Carole valt een beetje tussen beide 'kampen' in en ziet helder in wat er aan de hand is.

Uit de observatie blijkt dat Anne zich inderdaad dominant en bot kan opstellen zodra zij zich irriteert. Geen van de studenten kaarten hun irritaties aan, maar Anne laat deze wel onbedoeld blijken door op een norse toon te praten en negatieve uitroepen te doen. Ze begint de samenwerking al op weinig stimulerende wijze met 'Heeft iemand al iets boeiends te melden?' De studenten zijn vervolgens weinig kritisch op elkaar. De meeste kritiek komt van Barbara en Anne, maar in dat van Anne klinkt afkeuring door. Desirée trekt zich in reactie hierop nog verder terug en richt zich met vragen en opmerkingen vrijwel uitsluitend tot Elze en soms tot Carole.

De groep komt zelden face to face samen voor besprekingen, naar eigen zeggen vanwege tijdgebrek maar je zou je evengoed kunnen voorstellen dat een gebrek aan commitment en persoonlijke irritaties een rol spelen in de keuze om alles online te doen. Al met al is dit een groep waarin de motivatie en inbreng scheef loopt en de communicatie tekort schiet: weinig face to face contact waardoor de groepsleden niet echt ingespeeld raken op elkaar, elkaar niet laten uitpraten, veel irritaties maar deze niet echt bespreekbaar maken. De passiviteit van vooral Desirée en het dominante leiderschap van Anne lijken elkaar te versterken. Ook is er weinig constructieve feedback onderling en komt de groep tot conclusies zonder echt door te redeneren. De groep haalt uiteindelijk een onvoldoende voor hun verslag.

4.5 Observaties, cijfers, interviews en essays bij elkaar genomen

Alle data bij elkaar genomen komen de volgende thema's naar voren als belangrijk voor de samenwerking voor studenten en veelvuldig beschreven: individueel werken versus samenwerken, face to face versus digitaal samenwerken, ongelijke inbreng, elkaar goed kennen, organisatie (versus chaos), leiden versus volgen (en daaraan gekoppeld dominantie en faalangst), veel inbreng en een kritische grondhouding. Achtereenvolgens worden deze thema's behandeld.

Alle studenten hebben ervaring met groepswork op school en op de universiteit. Meestal werken zij in groepjes van vier. Het merendeel van de studenten werkt bij iedere groepsopdracht met dezelfde mensen samen. Vaak is er een vaste kerngroep van goed bevriende studenten waar af en toe enkele studenten afvallen of bijkomen, meer op basis van toeval dan op basis van weloverwogen keuzes. Koen: "Ik had met één iemand al afgesproken om samen in een groep te zitten (Thomas), en we keken wel welke drie daar nog bij kwamen. In het college zat ik naast Jessica. Zij bleek ook nog geen groep te hebben en ze vond het leuk om ook eens samen te werken met andere mensen, zoals Thomas en ik". Charlotte heeft een soortgelijk verhaal. "Ik kende nog niemand toen ik aan de studie begon. Toevallig zat ik met Amanda in een groep, en zij was daar ook alleen, toen ben ik daar naartoe gegaan. Ik kon toen nog niet zo goed Nederlands, maar ik heb gelijk vanaf het begin toevallig met Nederlandse studenten te maken gehad en zo kon ik mijn Nederlands oefenen".

4.5.1 Individueel werken versus samenwerken

De meeste studenten denken (gematigd) positief over groepswork, enkele studenten zijn ronduit negatief. Jesse vertelt over de voor- en nadelen van samenwerken: "Ik herinner me nog goed dat ik een kind op de basisschool was, toen wilde ik het liefst alles individueel doen. Groepswork was volgens mij verschrikkelijk omdat het meestal slechter werkte en langer duurde dan wanneer ik had alleen gedaan. De verdeling van taken en de organisatie duurde te lang, ik was niet blij met het werk van mijn groepsleden en de afleiding door groepsleden was te groot. Kortom, groepswork was vreselijk. Over de jaren is dit veranderd omdat ik ook met de goede kanten van groepswork kennis heb gemaakt: je hoeft niet alles zelf te doen, je hebt altijd een aanspreekpersoon als je niet verder komt, de verantwoordelijkheid word over verschillende personen verdeeld en vaak hebben andere mensen nog een andere kijk op dingen als jezelf, wat betekent dat je van jouw groepsleden kunt leren en ze een waardevolle inbreng kunnen hebben". Als belangrijkste voordeel van individueel werken noemen studenten de mogelijkheid om zelf te bepalen hoe en wanneer de opdracht wordt uitgevoerd. Bij samenwerken daarentegen kunnen groepsleden elkaar op nieuwe ideeën brengen en helpen als zij vastlopen. Linda: "Als meerdere mensen over een probleem of vraagstelling nadenken komen er ook meerdere gedachten op. Dit is van voordeel om altijd een goede resultaat op te leveren want er is naar veel verschillende kanten gekeken".

Wat opvalt is dat studenten de meeste negatieve ervaringen hebben opgedaan in de schooljaren, maar positiever zijn gaan denken op de universiteit. Denise's relaas over de middelbare school is exemplarisch voor deze ommekeer: "Vroeger vond ik samenwerken vreselijk, op de middelbare school. Ik was dan heel goed in bepaalde dingen en de rest van de groep zat dan in hun neus te peuten. Ik vind dat heel vervelend

als één iemand al het werk doet en dan de groep in zijn geheel alsnog een goed cijfer krijgt. Ik deed op het eind dan ook helemaal geen fluit meer. Dat had ik telkens opnieuw met verschillende groepjes. Dan zat ik telkens met twee van die prutsers die er helemaal niks van snapt en niks wilden doen. Ik ging dan snel naar de leraar en zei, doe mij maar een individueel iets, dit gaat niet werken. Ik had dan een 8 voor de repetitie bijvoorbeeld en een 6 voor de groepsopdracht. Ik kon me daar zo aan ergeren. Ik heb dan liever dat ik al het werk in mijn eentje doe en dat ik weet dat ik alles aan mijzelf te danken heb en niet dat twee van die sukkel over mijn rug meeliften. [...] Maar toen ik naar de universiteit ging dacht ik: wetenschappelijk onderwijs is met veel boeken en onderzoek, daar zitten alleen mensen die er ook willen zitten, dus je hebt dan niet zo snel dat je met gedemotiveerde mensen in een groep terecht komt. Problemen speelden met name op als Denise niet zelf groepsleden kon kiezen: "Als ik dan zelf kon kiezen had ik altijd wel goede mensen om me heen maar als de leraar weer iets probeerde en groepjes maakte dan zetten ze mij als slim meisje bij dommere mensen en die deden dan geen fuck. Dan dachten ze van, jij kan het wel redelijk dus dan kan jij het de andere leerlingen wel leren, maar dan moet je wel motivatie krijgen van hen. En dan krijg je slechte cijfers".

4.5.2 Face to face versus digitaal samenwerken

Het verschilt sterk per groep hoe vaak de studenten samenkomen voor overleg. Sommigen doen alles online, anderen zien elkaar zo'n 4 keer in de week en gaan ook buiten het groepswork met elkaar om. Alle groepen maken gebruik van elektronische middelen en internet. Vaak staat Facebook hierbij centraal waar de studenten een groepspagina op aanmaken. Jessica: "De meeste communicatie van ons groepje gaat via een facebook-groep die we hebben opgericht voor dit vak. Hier worden meestal de taken verdeeld en wordt besproken hoe we een opdracht aan gaan pakken. Zo verloopt de communicatie met andere groepjes ook meestal". Sandra: "Omdat Facebook een medium is waar alle groepsleden bijna dagelijks op actief zijn, wordt met een nieuw berichtje binnen de kortste keren de hele groep bereikt". In mindere mate wordt gebruikt gemaakt van mail, dropbox om bestanden uit te wisselen, whatsapp via de telefoon voor overleg en afspraken, en de reviewfunctie in Word om teksten van anderen te verbeteren en hen van feedback te voorzien.

Deze middelen worden positief beoordeeld en helpen om de groep te organiseren. Echter, in groepen waar studenten voornamelijk of uitsluitend digitaal communiceren en weinig tot niet samenkomen, blijkt uit voor de studenten uit de samenwerking tijdens de groepsopdracht dat face to face samenwerken te prefereren valt boven digitaal samenwerken. Julia legt uit wat de voor- en nadelen zijn van digitale en face to face samenwerking: "De samenwerking tijdens deze review verliep wel anders dan de samenwerking tijdens ons eigen fanonderzoek. Tijdens de review van het artikel zaten we namelijk fysiek bij elkaar aan tafel en konden we zo meteen op elkaar reageren. Hierdoor kwam er een echte discussie los. Bij de opdracht voor ons onderzoek hebben we de communicatie vooral online laten verlopen. Dit heeft zowel voor- als nadelen. Het grote voordeel is dat je je eigen tijd kan indelen en dus zelf kan bepalen wanneer je met de opdracht bezig gaat. Zo hoef je geen gemeenschappelijk tijdstip te vinden waarop iedereen kan. Dit maakt de planning van het geheel een stuk makkelijker. Het nadeel is echter dat communicatie via internet nooit zo 'rijk' is als face-to-face communicatie. Soms begrepen we elkaar dan ook niet goed en het was soms niet helemaal duidelijk wie wat precies moest doen. Daarnaast vind ik het fijn om met elkaar te overleggen over een opdracht omdat je elkaar dan naar een hoger niveau tilt. Dit is bij online communicatie ook niet echt mogelijk".

Belangrijkste nadelen van digitaal samenwerken die worden genoemd zijn misverstanden, chaos en een minder diepgaande en actieve discussie. Paulien legt uit waarom: "Wat ik vooral over mezelf heb geleerd is dat ik in een face-to-face discussie/conversatie veel 'actiever' ben en minder snel genoeg neem met een antwoord van een ander als ik het hier niet helemaal mee eens ben. Via facebook/internet heb ik al veel sneller dat ik een antwoord 'wel goed' vind als het een beetje in de richting van mijn eigen mening gaat. Dit omdat het verschil/de uitleg soms lastig is via dit soort media. Voor een meest productieve en actieve houding van mijn kant is een samenwerking in discussievorm dus veel leerzamer". Verder is het voor online samenwerken belangrijk dat studenten toegang hebben tot internet en voldoende actief online zijn om lopende discussies te blijven volgen. Merel: "Het nadeel van het sociale medium is dat mensen er niet altijd toegang tot hebben. De dag dat de discussie over de onderzoeksvraag plaatsvond, was ik de hele dag weg en had ik geen internet tot mijn beschikking. Ik kwam daarom 's avonds thuis om een hele hoop berichtjes terug te lezen en te lezen dat er al bepaalde beslissingen waren genomen. Ik was het volledig eens met de genomen beslissingen maar voelde me een beetje gemeen tegenover de anderen dat ik niets had laten horen. Daarom heb ik gelijk mijn excuses in de Facebook-groep gepost en als reactie daarop kreeg ik meteen een korte briefing over wat er allemaal besproken was. Goede communicatie, al zeg ik het zelf".

Mogelijk speelt de asynchroniciteit van veel digitale communicatie een rol bij de ervaren nadelen van digitaal samenwerken. Men kan op eigen gelegenheid reageren op andermans inbreng via Facebook, whatsapp, en dergelijke en communicatie verloopt daarmee asynchroon. Uit onderzoek (Roseth, Saltarelli & Glass, 2011) waar face to face samenwerking werd vergeleken met computergemedieerde samenwerking bleek dat individualisme onder asynchronistische computergemedieerde samenwerking bij studenten toenamen en motivatie en prestaties verminderden. Francescato, Porcelli, Mebane, Cuddeta, Klobas en Renzi (2006) vonden echter geen verschil in de samenwerking en studenttevredenheid, maar hierbij werkten studenten ook op de computer synchroon samen tijdens drie uur durende online bijeenkomsten.

4.5.3 Ongelijke inbreng

Door enkele studenten worden goed luisteren naar elkaar, behulpzaamheid en dezelfde instelling genoemd als belangrijke factoren voor een goede samenwerking. De factor die echter het meest naar voren wordt gebracht is een evenredige inzet en inbreng van de verschillende groepsleden. Nico: "Ik heb geleerd over samenwerken dat iedereen in een groepje bij de opdracht betrokken moet worden om tot een goede samenwerking te komen. Zo moet iedereen een gelijk aandeel hebben in de opdracht en iedereen dus evenveel bijdragen". Het viel mij tijdens het vergelijken van de observatie met het verslag ook op dat nieuwe ideeën binnen de beter functionerende groepen moeilijker zijn terug te voeren op de inbreng van één persoon, maar ontstaan doordat meerdere groepsleden elkaar aanvullen en als het ware samen nieuwe kennis construeren. In de minder functionerende groepen werden ideeën vaker door maar één of twee personen naar voren gebracht en werd hier weinig op doorgedacht.

De grootste irritaties en conflicten ontstaan wanneer minder gemotiveerde groepsleden weinig inbrengen tijdens discussies, slecht werk leveren en hun afspraken niet nakomen. Edith legt uit hoe zo'n samenwerking kan verlopen. Haar ervaring laat zien hoe lastig en tijdrovend het kan zijn groepsgenoten te motiveren: "Binnen een ander vak heb ik meegemaakt dat ik bij twee personen zit die een totaal andere instelling hebben dan ik binnen deze studie. Over het algemeen heb ik het gevoel dat zij erg laks zijn en

alleen maar voldoende willen presteren in plaats van goed. Zij zijn tevreden met een zesje en willen het liefst niet al teveel tijd besteden aan de opdrachten, terwijl ik juist zoveel mogelijk eruit wil halen. Dit heeft ertoe geleid dat ik veel werk op mezelf genomen en dat ik grotendeels van de opdracht alleen heb moeten maken, terwijl zij niks uitvoerden. Dit ging dan ook zeker gepaard met frustraties. Bij printmedia moeten we een brochure maken. Het eerste blok ging over de tekst van de brochure. Hier ging de samenwerking gewoon nog goed, iedereen deed wat hij/zij werd opgedragen en we hadden alles op tijd af. In het tweede blok moesten we bezig met de vormgeving van de brochure en toen ging het mis. Ik heb in het verleden al wel wat ervaring met Adobe Photoshop en zij hadden dat niet. Veel werk werd toen opgeschoven naar mij onder het mom van 'ja jij weet hoe zulke programma's werken'. Prima, maar we hadden wel de voorwaarde dat zij dan de teksten verbeterd zouden worden en zij de foto's zouden maken. Alleen werd dit steeds niet gedaan, waardoor ik steeds alleen bezig was met de brochures. Ook werden de foto's niet gemaakt, want dit vonden ze 'lastig'. Op een gegeven moment had ik zoiets van laat maar ik heb geen zin meer om erachter aan te gaan, dus heb de foto's zelf gemaakt. Heel toevallig hebben we deze week wel een gesprek hierover gehad en heb ik ook aangegeven dat ik dit niet echt op prijs stelde van hen. Zij zagen zelf ook in dat dit niet oké was. We hebben dan nu ook afgesproken dat zij in de kerstvakantie ook echt de tekst van de andere brochure gaan verbeteren en ook de foto's maken. We moeten namelijk twee brochures maken en eentje is nu af die ik dus grotendeels helemaal alleen heb moeten doen".

Groepsgenoten aanspreken op hun inzet of de kwaliteit van hun werk helpt niet altijd. Barbara: "De groepen waarin ik tot nu toe heb gezeten zijn nooit zonder spanningen geweest. Ik persoonlijk erger me vaak aan de kwaliteit van de geleverde stukken van anderen. Vaak wanneer je er dan al iets van durft te zeggen, hoor je alleen maar dat ze er veel tijd in hebben gestoken. Dat interesseert me niet en maakt me alleen nog maar meer gestresst".

Met name in het eerste jaar, maar ook in het tweede jaar zijn er in veel groepen groepsgenoten midden in de samenwerking gestopt met het vak of met de hele studie. Dit zijn doorgaans studenten die voordat zij stopten aanzienlijk minder inzet vertoonden. Simon: "Ik heb wel eens meegemaakt dat een groepsgenoot gewoon niet reageerde op mailtjes en we twee maanden later vernamen dat hij was gestopt met de studie". Kwalitatief slechte teksten komen doorgaans van minder gemotiveerde studenten, maar soms ook van studenten voor wie Nederlands niet de eerste taal is. Sara: "Vorig jaar vond ik het niet fijn om met Duitse studenten samen te werken, simpelweg omdat ze de Nederlandse taal niet altijd even goed beheersten en veel fouten maakten, waardoor je als Nederlandse student langer bezig bent met verslagen nakijken op spelfouten dan je eigen verslag. Nu, in het tweede jaar merk ik dat de Duitse studenten qua taalgebruik heel erg vooruit zijn gegaan en je dus ook prima kan samenwerken met Duitse studenten". Ook zijn er studenten die prioriteit geven aan hun werk of aan het bestuur van een vereniging waar zij deel van uitmaken. Esmee: "Omdat 2 van de 4 uit het groepje kandidaatsbestuur zijn voor de studievereniging Communiqué zat er verschil in de inbreng. Zo moeten ze andere taken voldoen buiten het vak om en hebben ze veel meer verplichtingen. Dit is duidelijk overlegd en dan ook geaccepteerd door de rest. Op deze manier konden we ons hier allemaal in vinden".

Jesse geeft een voorbeeld hoe een tijdelijk ongelijke inzet gecompenseerd kan worden: "De taakverdeling verloopt fair en onzelfzuchtig. Bijvoorbeeld heb ik in de eerste week een grotere taak overgenomen waarna een groepslid in de tweede week zoiets zei als: 'Hey jongens, Jesse heeft laatste week

de grootste taak gedaan, dan zal ik dat voor de volgende opdracht doen'. Volgens mij heeft dus niemand het gevoel unfair behandeld te worden wat heel belangrijk is voor een goede samenwerking. Ook kan ik erop vertrouwen dat mijn groepsleden hun werk goed doen. Als dus mijn groepslid zegt dat zij volgende week de grootste taak wil doen, dan krijg ik daarbij geen twijfel of ze het goed zal doen en of ik het niet liever zelf doe omdat ik dan weet dat het goed wordt".

4.5.4 Elkaar goed kennen

Een tweede belangrijke factor voor samenwerken die opvallend vaak wordt genoemd door studenten is de mate waarin zij groepsleden kennen en al vaker (succesvol) met hen hebben samengewerkt. Vrijwel alle studenten werken het liefst samen met mensen die zij goed kennen. Dit wordt bevestigd door Hinds, Carley, Krackhardt en Wholey (2000) en heeft deels te maken met de behoefte van studenten aan voorspelbaarheid. Samenwerken met groepsleden die elkaar goed kennen maakt dat zij elkaars sterke en zwakke eigenschappen leren kennen en weten of zij van elkaar op aankunnen. Elze: "De andere twee studenten heb ik al vaker mee samengewerkt. Het is dan ook goed te merken dat we een beetje op elkaar ingespeeld zijn en precies van elkaar weten waar we goed in zijn en waar we wat minder goed in zijn. Daardoor is het makkelijker om taken te verdelen, omdat we elkaars sterke en zwakke punten goed weten".

Met kennis van elkaars werkwijze verloopt de samenwerking minder stroef en komen groepsleden sneller op één lijn, raken op elkaar ingespeeld. Simon: "We kennen elkaar goed en gaan buiten de samenwerking in het groepje veel met elkaar om. We gaan vaak op stap of wat drinken bij elkaar en spelen in het zelfde studenten voetbalteam. Hierdoor kennen we elkaar goed en weten we dus een beetje wat we van elkaar kunnen verwachten. Het contact met elkaar is daardoor ook wat soepeler dan als je met mensen samenwerkt die je niet zo goed kent. Ik merk dit vooral aan het feit dat je elkaar makkelijker ergens op wijst, van kan jij dit nog even doen, of jij dit. Met mensen die ik niet zo goed ken is het wat meer zoeken naar hoe je samenwerkt en wie de leiding neemt". "Aan het begin van de opleiding (of aan het begin van een vak) is de samenwerking vaak lichtelijk statisch, omdat men elkaar nog niet goed kent", vertelt Carole. "Als iedereen elkaar heeft leren kennen wordt de samenwerking dynamischer. Hier bedoel ik mee dat de zaken soepeler verlopen en de groepsleden sneller hun eigen rol invullen. Dit geldt ook voor mijzelf". Thomas beschrijft wat er gebeurt als groepsleden elkaar niet goed kennen: "De samenwerking in de groep tijdens het onderzoek verliep best wel goed, helaas beter dan in de tijd van het college en daarbuiten. Omdat wij soms van verschillende meningen zijn en verschillende opvattingen hebben over het uitvoeren van taken is de samenwerking niet steeds productief. Daaruit resulterend werken wij vaak in verschillende richtingen en niet naar hetzelfde doel wat voor iedereen meer werk betekent. Volgens mij komt dit door het feit dat wij niet alle uit dezelfde vriendenkring komen en daardoor van te voren niet veel met elkaar te maken hebben, waarbij ik niet wil zeggen dat ik de anderen niet leuk vind".

Een groep met studenten die elkaar goed kennen maakt samenwerken leuker. Het brengt een betere sfeer en maakt dat groepsleden zich minder ergeren aan en meer begrip hebben voor elkaar. "Het gaat ons makkelijk af, omdat we al langer met elkaar omgaan. Je weet dan precies wat je aan iemand hebt", vertelt Denise. "Ik probeer groepjes met andere mensen te vermijden. Vooral omdat ik me sneller erger aan mensen die ik niet ken. En ik weet dan nog niet wat ik aan ze heb in een groep. Ik ben dan bevooroordeeld, wantrouwend, door negatieve ervaringen in het verleden". Bibi: "Als je je groepsleden aardig vindt, dan

heeft iemand meer credits als er een keertje iets niet vlekkeloos verloopt. Het brengt ook gezelligheid met zich mee waardoor om kwart voor 9 afspreken op een maandag bij wijze van wat minder vervelend wordt”.

Soms kan zo de gezelligheid wel de overhand nemen, ten koste van een productieve samenwerking, legt Celine uit: “Omdat Benthe, Elze en Edith ook buiten dit groep bevriend zijn en ook Amy en ik vrienden zijn en onderling goed harmoniëren is er altijd een goede en aangename stemming als we samen werken en er worden veel grapjes gemaakt. Echter valt het daardoor ook een beetje moeilijker om meteen aan de slag te gaan en niet eerst erover te praten hoe bijvoorbeeld het weekend was”.

Als een groepje in bepaalde, vaak de makkelijkste rolpatronen is vastgelopen of sleur dreigt, kan een nieuwe groepsgeenoot helpen. Benthe: “Het is prettig als je een paar vaste mensen hebt waar je mee kunt samenwerken, zoals enkele uit de groep van kwalitatief onderzoek nu, maar het is ook fijn soms weer anderen erbij in de groep te krijgen voor een ‘frisse kijk’ op situaties”. Lieke: “Wel was het een nieuwe ervaring om met relatief onbekende mensen samen te werken, wat ook goed is voor de afwisseling denk ik en om meer buiten mijn ‘comfort zone’ te treden”.

Literatuur over de relatie tussen de mate waarin groepsleden vaker hebben samengewerkt of elkaar kennen en het functioneren van de groep is schaars. Mijn bevindingen sluiten in ieder geval aan bij onderzoek van Janssen, Erkens, Kirschner en Kanselaar (2009) waaruit bleek dat (online) samenwerken in een groep met leden die meer bekend met elkaar waren leidde tot meer kritische en exploratieve percepties van groepsnormen en een positievere attitude tegenover online communicatie en samenwerking. Ook had zo ‘n groep minder tijd nodig om taakgerelateerde activiteiten te reguleren, maar tot betere prestaties leidde bekendheid met groepsleden niet. Het ging wel om middelbare scholieren en uitsluitend om online samenwerken, waar de groepsdynamiek mogelijk anders is dan bij face to face groepswork. Ook opperen Hanham en McCormick (2009) dat kennis en zelfvertrouwen uit succesvolle *mastery* samenwerkingservaringen met vrienden transfereert naar groepswork met kennissen.

4.5.5 Organisatie

Minder vaak en minder uitgebreid beschreven, maar nog altijd belangrijk, vinden de studenten de mate van organisatie in de groep. Goede afspraken met een duidelijke taakverdeling zijn hierbij essentieel. Vince: “Ik vind het belangrijk dat we een bepaalde structuur krijgen in het samenwerken. Je bent met z’n vieren, dus zal je ook met z’n vieren het tot een goed einde moeten brengen. Wanneer het project dusdanig groot is dat het niet samen te doen valt, vind ik het goed wanneer bepaalde onderdelen opgesplitst worden en verdeeld onder de leden”. Dave: “Ik ben erg tevreden met de samenwerking als ik het resultaat van verschillende vakken bekijk. Ik heb ook wel met andere groep samengewerkt, maar daar was de organisatie minder dan bij deze groep. In mijn vorige groepen hadden we minder contact met elkaar buiten de studie om, dat speelt volgens mij wel een belangrijke rol. Daarnaast was het in de groepen waarbij het minder ging het geval dat de planning en organisatie ook niet optimaal was, dat wil zeggen er werden niet echt concrete afspraken gemaakt binnen de groep. Dat is in deze groep wel beter”.

De groepen met de beste organisatie zijn vaak groepen met alleen gemiddeld of meer hoog presterende studenten, waar groepsgeenoten elkaar goed kennen en waar door trial en error een bepaalde systematiek in de samenwerking is ontstaan. De groepen zetten naast de eerder beschreven digitale middelen diverse manieren in om hun groepen te organiseren. Een drietal voorbeelden. Celine: “Bij de discussie over

het 'Zweden' artikel was het zo dat één iemand de vragen voorlas, waarna een kleine discussie opgang kwam. Vervolgens stelden we een standpunt op en kwamen alle groepsleden met citaten uit het artikel als bewijs voor het standpunt. Vervolgens schreef iemand anders het op en zette het gelijk in de PowerPoint presentatie. Aan het einde van de discussie en iedereen tevreden was met het resultaat moesten er mensen gekozen worden om te presenteren. Ook dit was niet moeilijk, want al gauw zeiden twee groepsleden van 'Oh, ik doe dat wel'. Marloes: "Aan het begin van het vorige project hebben we een SWOT-analyse gemaakt en deze geanalyseerd. We wisten dus precies wat de goede en slechte kwaliteiten van elkaar zijn. Het samenwerkingsverband verloopt hierdoor makkelijker, want je weet precies wat je aan elkaar hebt". Simon: "Normaal gesproken verdelen we werk over de groepsleden en maakt iedereen zijn deel. Hierna wordt het samengevoegd door een persoon die er een lopend geheel van maakt zodat tekstdelen op elkaar aansluiten".

4.5.6 De initiatiefrijke, leidende student

Niet alle groepen hebben een duidelijke leider en wat studenten onder een leider verstaan varieert, maar vaak wordt het gekoppeld aan iemand die veel initiatief neemt, het eerste of beslissende initiatief neemt en/of de groep op een of andere manier op de rails houdt door hen duidelijk te maken wat er gedaan moet worden en wanneer, reminders te sturen en afgeleide studenten tot de orde te roepen. Leaders worden doorgaans niet aangesteld, maar werpen zichzelf op, nemen initiatief wanneer de anderen afwachten. Zij zijn zelfverzekerd en laten de grootste variatie zien aan soorten inbreng (vragen, elaboratie, enzovoorts).

Opvallend is dat de studenten die zich leidend gedragen in hun groep, vaak studenten zijn die graag controle willen houden. Zij hebben negatieve ervaringen met groepswork in het verleden opgedaan, willen herhaling hiervan voorkomen en hebben meer vertrouwen in zichzelf dan in anderen. Vaak zijn ze perfectionistischer en kritischer dan de anderen, gemotiveerder om een goed resultaat te bereiken, maar niet altijd. Allemaal willen zij opdrachten graag op tijd afronden, niet op het laatste moment. Door leiding te nemen houden zij controle over groepsproces en resultaat. Uiteindelijk komt het meeste werk op hun schouders terecht. Fiona: "Wat ik geleerd heb tijdens de samenwerking of eigenlijk gemerkt heb, is dat ik het fijn vind het voortouw te nemen. Ik heb dan het idee dat ik controle heb over wat er moet gebeuren. Wat ook hier weer blijkt, is dat ik een control-freak ben. Dit werkt trouwens vaak in mijn nadeel. Ik raak namelijk snel in paniek als iets niet gaat zoals ik had gedacht, maar dat terzijde". Chris: "In dat opzicht denk ik wel dat ik een leidende rol heb in de groep. Ergens vind ik dit ook fijn, aangezien ik zelf niet graag de controle uit handen geef. Als ik wel controle uit handen geef zorg ik nooit dat iemand ergens alleen verantwoordelijk voor is".

Waar het voor leidende studenten moeilijker is hun groepsgenoten te vertrouwen en zij zich ergeren aan ongelijke inbreng met anderen bestaat een grotere kans dat zij zich dominant opstellen. Zij nemen dan juist meer afstand van de anderen, zijn minder behulpzaam, nemen taken simpelweg over of drukken hun mening door. Rieke: "Ik denk dat mijn rol deze keer best dominant was. Dit is bij mij sterk afhankelijk van mijn stemming heb ik gemerkt. Wanneer ik vrolijk ben en zoiets heb van: 'laten we dit even doen!' Dan kan ik erg aanwezig zijn, maar wel op een positieve manier. Eerder toen ik jonger was, was ik simpelweg dominant. Daarbij gaf ik anderen niet de ruimte om een eigen stem te hebben, en ging ik er altijd vanuit dat mijn weg de beste was. Hier ben ik mezelf de laatste jaren erg in tegen gekomen, en ik heb geleerd dat mijn

weg absoluut niet de beste hoeft te zijn. Ik heb nu nog steeds wel de neiging om snel de leiding te nemen, maar probeer mezelf af te remmen waar nodig". Anne: "Mijn rol binnen deze groep is, naar mijn idee, een beetje 'n voorzittersrol. Ik ben de dominante persoonlijkheid binnen deze groep, laat graag mijn mening blijken (en wil ook vaak dat 't zo gebeurd). Ik denk dat anderen dat vaak wel als negatief kunnen ervaren". Alle studenten die zichzelf als dominant zien of door anderen zo worden betiteld, zijn zich wel bewust van deze valkuil en proberen hier rekening mee te houden. "Waar ik mee bezig ben, is om mezelf minder dominant op te stellen," legt Anne uit, "Als ik kijk naar een aantal maanden geleden, is dit zeker wel gebeurd. Na een goede discussie met goede argumenten, geef ik ook vaak een ander gelijk, en wordt dat het plan. Ook probeer ik me soms afzijdig te houden en wat meer mee te luisteren in plaats van het gesprek (vergadering) te leiden".

Een aantal studenten geeft aan zich leidend op te stellen wanneer anderen afwachten, maar kan het ook overlaten aan een ander die zich als leider profileert. Simon: "Normaal gesproken neem ik vaak de leiding bij opdrachten waar in groepsverband wordt gewerkt, maar in dit groepje niet. Dit komt omdat een ander groepslid, Jeroen, vaak op tijd de opdracht al heeft bekeken en dan een mailtje stuurt met hoe het verdeeld is of wanneer we bij elkaar zitten om tot overleg te komen. Dit vind ik persoonlijk wel makkelijk, ik hoef me er minder mee bezig te houden dan wanneer ik de leider zou zijn. In dat geval zou ik dan degene zijn die het werk verdeelt en de groepsgenoten op de taken wijst. Elke student van ons groepje heeft wel zijn inbreng. Het is echter zo dat Jeroen altijd de leiding neemt bij een opdracht en de verdeling al op de eerste dag van het verschijnen van een opdracht heeft gemaakt". Evelien vertelt dat zij makkelijker dan vroeger controle loslaat en een ander laat leiden: "Ik neem niet de leiding op me. Ik heb dit eerder wel gedaan, maar vind het niet altijd mijn taak dit te doen. In deze samenwerking heb ik het leiderschap dan ook niet op me genomen en het over gelaten aan iemand anders uit de groep. Af en toe vind ik het lastig niet de leiderschapsrol op me te nemen, maar ik ervaar nu wel meer rust. Ik heb tijdens deze samenwerking geleerd dat ik ook een andere rol kan vervullen dan de rol van leider en dat dit me ook goed bevalt. Ik heb van mezelf geleerd dat ik niet te veel moet doen. Ik krijg snel de neiging te veel te doen bij een samenwerking omdat ik mezelf meer vertrouw dan anderen. Dit heb ik tijdens deze samenwerking gelukkig wat los kunnen laten".

Veel meer hoogpresteerders dan gemiddeld of laag presterenden nemen de leiding op zich maar waar in een groep een gemiddeld- of laag presterende zelfverzekerder is of een grotere behoefte aan controle heeft dan een hoogpresteerder, kan deze zich ook als leider opwerpen. Het komt voor dat een hoogpresteerder volgt en weinig inbreng heeft tijdens een discussie, maar dit is uitzonderlijk. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om een student die zeer gemotiveerd is, maar veel tijd nodig heeft om begrippen uit te pluizen en ideeën te verwoorden. Discussiëren geeft die tijd dan niet, terwijl zo'n student met het schrijven van teksten floreert. Dit was bijvoorbeeld het geval bij Amanda uit groep A. Ook Sandra kan zich beter uitdrukken op schrift: "Het is wel zo dat de leden van ons groepje tot nu toe binnen hun comfort zone blijven. Ik ben meer een schrijver (ik heb bijvoorbeeld uitgeschreven op welke manier we contact leggen met potentiële proefpersonen), en anderen hebben meer een presentatie-aanleg (zij zetten dus mooie PowerPoint-presentaties in elkaar, en kunnen onze ideeën goed overbrengen voor een groep)". Het gevaar bestaat voor docenten of medestudenten te denken dat studenten zoals zij minder gemotiveerd zijn of minder inbrengen, terwijl zij achter de schermen toch een belangrijke (soms leidende) rol blijken te vervullen.

4.5.7 De afwachtende, volgende student

Wat alle onderzochte studenten (op Amanda na!) die normaliter initiatief van anderen afwachten en deze volgen gemeen hebben is dat zij sneller tevreden zijn met resultaten, minder perfectionistisch en kritisch zijn ingesteld. Elze vertelt over twee van hen: "Over het algemeen zijn ze bij het eigen kwalitatief onderzoek stil en zijn ze het met alles eens. Dit was ook goed te merken tijdens de observatie. Eén van de Duitse studenten meldde zelfs: 'ik zeg nooit wat, ik vind altijd alles wel best'". Vaak werken ze meer last minute. Meestal brengen zij minder in tijdens discussies, maar dit hoeft niet. Sommige volgers komen met veel nieuwe ideeën of feitelijke vragen, maar zij elaboreren meestal weinig, kaarten geen irritaties aan en stellen geen kritische vragen noch nuanceren andermans inbreng.

Sommige meer afwachtende studenten zijn onzeker en bang om met nieuwe inbreng of kritiek te komen, omdat ze zich niet taalvaardig genoeg voelen. Emma: "In Duitsland was ik meestal diegene die initiatief nam, die zei: het is wel handig om het zo en zo aan te pakken, leidinggevend, juist niet zo van het organisatorische, maar nu ben ik onzekerder omdat ik in het buitenland ben en wacht ik meer af wat er van de anderen komt, anders ben ik bang om het verkeerd te doen". Faalangst speelt ook een rol als groepsleden elkaar minder goed kennen. Elze: "In dit groepje voel ik mij goed op mijn gemak, maar dit komt waarschijnlijk grotendeels doordat ik de meeste vrij goed ken. Hierdoor merk ik wel dat ik sneller met initiatieven kom, dan als ik in een groepje zit met mensen die ik niet ken. Dan 'durf' ik toch wat minder snel mijn ideeën uit te spreken".

Ook typerend aan volgende studenten is dat zij de neiging hebben opdrachten pas op het laatste moment uit te voeren, vlak voor de deadline. Vandaar dat veel van hen tijdens de groepsopdracht meer inbrachten en hun best deden dan normaal. Deze opdracht moest immers binnen drie kwartier worden afgerond. Dit gold bijvoorbeeld voor Ben: "Soms zijn de anderen iets te gemotiveerd. Dan is de deadline in twee weken en willen ze al afspreken om 8 uur 's ochtends en dan denk ik: we hebben toch nog twee weken tijd, waarom moeten we dat nu al doen? Ja dan hebben we het al af. Ze proberen het wel perfect te doen, terwijl ik een voldoende wel goed vind". Denise zegt over hem: "Hij wist gewoon dat we die opdracht binnen die tijd moest doen en als hij dat denkt gaat hij er ook mee bezig en is het klaar".

Tenslotte komt het in een enkel geval voor dat een leider in de groep zich dominant opstelt en de meer afwachtende student zich bedreigd voelt, zoals in het geval van Desirée. "Een persoon die vaak tegen andere ideeën is, gaat vaak beslissingen geven en denkt dat deze het beste zijn. Ze gaat het wel haar best doen voor de opdracht maar ze laat het lijken alsof wij anderen minder doen. Soms denk ik, dat ze liever opdrachten zelf gaat maken. De anderen zijn daarentegen veel opener. [...] Van hen krijg ik geen lullige commentaren, als het idee niet overtuigend is. De anderen gaan snel iets zeggen en dan denk ik, ok misschien is het beter niets te zeggen".

Ondanks de soms begrijpelijke motieven voor volgers om minder initiatief te nemen, krijg ik de indruk uit met name de observaties, dat de meer passieve studenten, en helemaal de studenten die nog niet lang in een vaste samenstelling werken, het ook wel makkelijk vinden om de verantwoordelijkheid en de inbreng aan anderen over te laten. Ze kijken vaak op hun horloge, staren wat in de verte, zitten van de anderen af, beginnen irrelevante gesprekken, laten niet blijken of ze het eens of oneens zijn met de anderen, bladeren doelloos door het artikel, enzovoorts. Ik moet hen er meerdere malen aan herinneren om hun essay

of antwoorden op vragen in te sturen; de essays lijken afgeraffeld, soms komen er loze beloftes en volgt er niets. Geen van hen snijdt eventuele eigen onzekerheden aan in de groep. Met andere woorden: erg belangrijk lijken ze de opdracht of samenwerking niet te vinden. Hun minder kritische, 'makkelijke' houding sijpelt dus op alle manieren in hun gedrag door, niet alleen in de verbale inbreng die ze leveren.

Uit de observaties blijkt verder dat de inbreng van de meest afwachtende, passieve studenten relatief vaak wordt genegeerd omdat deze slecht aansluit in de lopende discussie en onnavolgbaar is voor de anderen, of bekritiseerd, omdat de inbreng minder sterk is of simpelweg foutief. Het gaat dan ook meestal om laagpresteerders.

4.5.8 Veel inbreng en een kritische grondhouding

Erg opvallend is dat de groepen met een duidelijke of zelfs goede leider niet de best functionerende groepen zijn en niet het beste resultaat behalen, ondanks dat groepsleden hun groep met een leider als meer georganiseerd ervaren. De meeste leiders laten heel goed ruimte aan anderen, maar krijgen het toch niet voor elkaar hen te motiveren meer in te brengen. Juist de groepen waar meerdere studenten zich ogenschijnlijk leidend opstellen door het eerste initiatief, veel initiatief te nemen en anderen *on-task* te houden zijn groepen waarin de samenwerking als het prettigst ervaren wordt en die de betere resultaten behalen. Van een duidelijke leider tegenover volgende studenten is dan niet meer te spreken. Het gaat dan simpelweg om een groep met meerdere actieve studenten, vaak hoogpresteerders. Hanna laat goed het onderscheid zien tussen een leider en een actieve student: "Mijn rol binnen de groep is meestal elke keer hetzelfde. Ik ben iemand die de opdracht eerst helemaal wil begrijpen voordat ik aan de slag ga. Ik kan niet goed tegen onzekerheid en onduidelijkheid bij een opdracht. Ik ga pas aan de slag met de opdracht, als deze volledig duidelijk is voor mij. Vervolgens kom ik met een aantal ideeën, ongeveer even veel als de rest van de groep. Ik ben niet echt een leider, maar ik wil wel graag dat alles goed en zorgvuldig wordt gemaakt. Als een ander persoon in mijn groepje zijn/haar werk afraffelt, doe ik het net zo graag zelf even opnieuw om het beter te maken. Mijn rol kan omschreven worden als 'harde werker, maar geen leider'".

Een gelijkwaardige inzet gaan in deze groepen hand in hand met een kritische grondhouding, waarbij kritiek ook gewaardeerd wordt en gemakkelijker uitgesproken. Tessa: "Niemand neemt het leiderschap tot zich of eist een bepaalde rol op. Iedereen toont ongeveer dezelfde mate van initiatief en zo zijn eigenlijk de rollen binnen de groep goed verdeelt. Ik heb zelf hiervan geleerd dat het niet nodig is om mensen op taken te zetten of bijvoorbeeld leiderschap op je te willen nemen omdat uit eindelijk iedereen wel zijn eigen verantwoordelijkheid neemt en doet wat hij moet doen waardoor een goed eindproduct op tafel komt". Willemijn: "Mijn rol binnen de groep is actief, omdat ik mijn mening durf te uiten en ook met ideeën kom. Ik ben niet echt bang om binnen de groep op mijn 'bek te gaan', daarom heb ik een actieve rol. Ik houd me niet op de achtergrond, maar laat het weten, zodra ik het ergens niet mee eens ben of een ander idee heb. Mijn actieve rol impliceert geen leiding, omdat ik denk dat binnen onze groep bijna iedereen een actieve rol speelt. Niemand heeft echt de leiding, iedereen stimuleert elkaar om nieuwe ideeën te bedenken. Ook complimenteren we elkaar bij een goed idee of goede tekst, wat bijdraagt aan een goede samenwerking". Fiona vertelt: "Het viel mij op dat wij kritisch naar elkaar waren tijdens het beoordelen van een artikel, op een positieve manier. Dit vond ik wel goed aangezien we ook met een kritische blik naar het artikel moesten kijken. Daarnaast vind ik dat een kritische blik naar elkaar prima past binnen 'samenwerking', omdat je bij

samenwerking naar hetzelfde doel streeft en dat zo effectief mogelijk wil bereiken,” en een stukje verderop zegt ze: “Eigenlijk is de samenwerking bij dit project van het vak over het algemeen niet anders dan tijdens het beoordelen van het artikel. Ieder motiveert elkaar, helpt elkaar, vult elkaar aan of geeft juist tegengas. Daarnaast zou je kunnen stellen dat we bij dit project tevens kritisch naar elkaar zijn”.

Ook geldt dat het leveren van kritiek op andermans inbreng of gedrag meer effect oogst als de groepsleden elkaar goed kennen. “Ik denk dat alle problemen wel bespreekbaar zijn in de groep”, vertelt Simon, “omdat we toch wel goede vrienden zijn en verder ook wel alles van elkaar weten. Dit maakt het ook al makkelijker om andere dingen te bespreken die niet goed gaan. We weten van elkaar dat we het goed bedoelen”. Groepsleden die in zo’n groepje worden aangesproken, lijken ook meer bereid om zich beter in te zetten. Edith vertelt over een eerdere samenwerking aan het profielwerkstuk op de middelbare school. “Ik zou samenwerken met Lotte, een goede vriendin van mij. Wij wisten dat we op elkaar konden bouwen en dat wij er allebei helemaal voor zouden gaan. Alleen zaten we in een dubio. We waren namelijk eigenlijk een groepje van drie. Fenny, Lotte en ik. Het punt was dat Fenny altijd een lakse houding had op school en wij bang waren dat we al het werk voor haar zouden moeten doen. Toch hebben we het risico genomen met de voorwaarde dat ze zich 100% zou inzetten en dit had ze ook gedaan. Ik denk vooral dat ze zich ging inzetten, omdat ze onze vriendschap belangrijk vond en het ook zo wilde houden. Ze zag in dat wij deze opdracht belangrijk vonden en dat we een zo’n goed mogelijk product wilde leveren”. Vince: “We kennen elkaar goed, en dan wordt het ook makkelijker om elkaar op punten aan te vullen of juist tegen te spreken. Het is belangrijk om kritisch op elk punt te zijn, zodat het beste resultaat naar voren zal komen. Bij andere groepen waarin ik heb samengewerkt wilde dit nog wel eens ontbreken. Als iemand in dit groepje het niet met een ander eens was, werd dit ook gezegd en onderbouwd waarna de andere in het groepje hun mening gaven over wat nou het beste was. Zo kun je het artikel ook vanuit meerdere optieken en invalshoeken bekijken”.

Groepswerk is volgens Fung en Howe (2012) een didactische methode die de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden faciliteert, maar waar enige hulp van een docent wel aan toe kan bijdragen. Het lijkt mij belangrijk dat juist ook de van zichzelf minder kritische, afwachtende studenten in groepswerk leren kritischer naar eigen en andermans inbreng te kijken.

5 Conclusies en Discussie

De onderzoeksvraag die centraal stond voor dit onderzoek was de vraag hoe verschillen in functionele inbreng gerelateerd aan verschillen in prestatieniveau tussen studenten die samenwerken aan een groepsopdracht, verklaard kunnen worden. Hiervoor heb ik gezocht naar kenmerken van een goede en minder goede samenwerking, volgens de studenten zelf en volgens mijn observaties en daarbij gekeken naar de rol van elk individu binnen de verschillende groepen.

5.1 Conclusies

Het meest belangrijk voor een goede samenwerking zijn voor studenten een even grote en gelijkwaardige inzet van de verschillende groepsleden, een groep met studenten die elkaar goed kennen en vaker (succesvol) hebben samengewerkt, en tenslotte een goede organisatie met duidelijke afspraken en taakverdeling. Studenten brengen het wel of niet goed kennen van groepsleden direct in verband met allerlei andere succesfactoren, zoals de mate van inbreng en organisatie. De samenwerking tussen groepsleden die elkaar goed kennen (als groepsleden) verloopt soepeler, is gezelliger, maakt groepsleden betrokkener, zorgt ervoor dat zij zich minder aan elkaar ergeren, meer durven in te brengen tijdens bijeenkomsten en irritaties eerder bespreken. Verder geldt dat groepen beter functioneren die vaker samen bijeenkomen en niet alleen digitaal met elkaar communiceren. Digitaal samenwerken kan misverstanden, uitstelgedrag en oppervlakkige discussies uitlokken, maar kost studenten minder tijd kost en geeft hen ademruimte als ze erg veel moeten samenwerken.

In veel groepen is er sprake van een ongelijke kwantiteit en kwaliteit van inbreng tussen groepsleden. Niet iedereen ergert zich daar evenveel aan, maar bij de meeste (gemiddeld en hoog presterende) studenten roept dit frustraties op. Wat maakt nu dat studenten meer of minder inbrengen?

Studenten die de leiding op zich nemen brengen veel in, zijn zelfverzekerd en hebben de behoefte om het samenwerkingsproces en resultaat te controleren en in goede banen te leiden. Zij hebben vaak negatieve ervaringen opgedaan met groepswork en willen herhaling voorkomen. Het zijn vaker hoogpresteerders, maar niet altijd. Van de 9 studenten die duidelijk als leiders naar voren komen en waar ik cijfers van heb zijn er 6 hoog presterend, 1 gemiddeld- en 2 laagpresterend. Tijdens bijeenkomsten geven zij zelf nieuwe inbreng, maar vatten ook ideeën van anderen samen, lopen aandachtspunten af en verdelen taken. Vaak herinneren zij anderen aan deadlines en opdrachten. De meeste leiders proberen anderen te betrekken bij de opdracht en geven hen ruimte; slechts een enkeling kan bij vlagen gaan overheersen. Doorgaans komt dit voort uit irritaties en machteloosheid rond de passiviteit of slechte inbreng van anderen.

Meer afwachtende, volgende studenten zijn vaak bang om dom gevonden te worden, niet uit hun woorden te komen, om fouten te maken of negatief te worden bejegend. Hun inbreng is kort, bestaat vaak uit feitelijke vragen en sluit minder goed aan op de lopende discussie. Ze elaboreren meestal weinig en geven vrijwel geen kritiek op andermans inbreng. In de meeste gevallen is hun inbreng welkom, maar wel degelijk minder sterk of moeilijk te volgen, waardoor eerder kritiek volgt van anderen. Ze zijn weinig kritisch

ingesteld, snel tevreden met een resultaat, starten later met hun werk en doen minder hun best tijdens de groepsopdracht om de discussie te volgen. Volgers zijn vaker gemiddeld- en laagpresteerders waarbij de volgers met de minste inbreng de laagst presterenden zijn. Van de 8 studenten die het meest duidelijk als volgers naar voren komen en waar ik cijfers van heb zijn er 4 gemiddeld- en 4 laagpresterend.

In Tabel 1 wordt duidelijk welke kenmerken vaker van toepassing zijn op de beter functionerende groepen tegenover de minder goed functionerende groepen. In deze groepen is er geen sprake van één of meer leider versus volgers maar is de inbreng meer gelijkelijk verdeeld en vertrouwen groepsleden elkaar, waardoor het voor leiders de behoefte aan controle vermindert en dus de noodzaak om te leiden en volgers minder last hebben van faalangst en dus meer inbrengen. Niet alle kenmerken uit Tabel 1 zijn telkens van toepassing; het gaat om gradaties en om wat het meest van toepassing is.

Tabel 1

Kenmerken van beter en minder goed functionerende en presterende groepen

Beter functionerend	Minder functionerend
Meerderheid kritisch op eigen en andermans inbreng, kritiek wordt onderbouwd	Meerderheid snel tevreden met eigen en andermans inbreng, kritiek wordt niet onderbouwd
Vaste groepssamenstelling, kennen elkaar goed (kunnen elkaars zwakke en sterke punten + rolverdeling benoemen, gezamenlijke geschiedenis)	Steeds wisselende groepssamenstelling, kennen elkaar minder goed
Minder behoefte om te controleren vanuit vertrouwen	Behoeft om te controleren versus faalangst vanuit wantrouwen
Meerderheid neemt initiatief en verantwoordelijkheid	Leider met veel inbreng versus volgers met weinig inbreng
Irritaties worden uitgesproken	Irritaties worden ingeslikt
Georganiseerder, eigen systematiek	Chaotischer
Ruim op tijd voor deadlines	Uitstelgedrag, werken pas onder tijdsdruk
Gemiddeld tot hoog presterend	Laag tot gemiddeld presterend

Als ik het belangrijkste en meest consistente kenmerk moet noemen wat een goed functionerende groep van een minder goed functionerende groep onderscheidt is het dat (de meerderheid van) de groepsleden in een goed functionerende groep kritisch zijn op hun eigen en andermans inbreng en deze kritiek door de groepsleden als waardevol wordt gezien. Hoe meer groepsleden er zo over denken, hoe beter de groep functioneert en presteert. In zo'n groep is het niet absoluut noodzakelijk dat een student de leiding neemt omdat iedereen zich verantwoordelijk voelt en de groep zelfregulerend werkt. De controlebehoefte van veel

leidende studenten valt weg zodra zij hun groepsleden vertrouwen en weten dat deze zich uit eigen beweging inzetten, op tijd zijn en kritisch meedenken. Ook voor volgende studenten geldt dat zij met vertrouwen in en minder dominant gedrag van de anderen meer inbrengen. Hierdoor wordt de inbreng meer gelijk getrokken in de groep.

Zodra één of meer groepsleden sneller tevreden zijn en als gevolg meer achteruit gaan leunen, trekt dit de verhoudingen scheef, ontstaan irritaties en gaan anderen zich meer leidend gedragen. Hoe meer de leidende studenten anderen wantrouwen en zich ergeren, hoe eerder zij zich dominant en overheersend opstellen, wat al aanwezige faalangst bij meer passieve studenten versterkt en waardoor een vicieuze cirkel kan ontstaan. Dit kan ertoe leiden dat de leidende student het werk van anderen gaat overnemen of er helemaal de brui aan geeft.

Groepswerk wordt gezien als actief leren bij uitstek, waarbij studenten voornamelijk leren door het samen construeren van kennis door het actief verbaliseren van ideeën. Als zij dit om wat voor reden dan ook niet doen en anderen deze taak opvangen of overnemen, gaat het grote voordeel van samenwerken verloren en kan de vraag worden gesteld in hoeverre een groepscijfer terecht is verdiend door alle groepsleden.

Of groepen nu wel of niet heterogeen moeten worden gegroepeerd op basis van prestaties blijft een moeilijke kwestie. Kritisch, initiatiefrijk, georganiseerd en 'op tijd' zijn eigenschappen die eerder van toepassing zijn op hoog presterenden, maar ik ben genoeg laag- en gemiddeld presterenden tegengekomen die één of meer van bovenstaande eigenschappen laten zien om te kunnen stellen dat de eerdere prestaties op zichzelf geen criterium moeten zijn om de groepssamenstelling op te baseren. De bereidheid om kritisch naar eigen en andermans inbreng te kijken lijkt me belangrijker en daarvoor is een sfeer van onderling vertrouwen een voorwaarde.

5.2 Implicaties voor het onderwijs

Studenten moet de mogelijkheid geboden worden te werken in een vaste groepssamenstelling, zonder dat dit hen wordt opgelegd. Op de universiteit is dit in principe het geval omdat studenten hun eigen groepen kunnen kiezen. Complicerende factoren zijn echter de grootschaligheid van veel universitaire studies, de hoge uitval in met name het eerste studiejaar en de wisselende eisen ten aanzien van groepsgrootte. Dit maakt het lastig goede groepsleden te kiezen en dwingt groepen om zich telkens anders samen te stellen. Daarnaast ontstaan de eerste groepjes vaak op basis van toeval. Studenten zitten toevallig naast elkaar in de les en besluiten samen te werken. Het lijkt mij beter dat studenten elkaar kunnen selecteren op basis van andere eigenschappen die zij belangrijk vinden of die samenwerking tot een succes maken. Zij hebben nu geen enkel idee hoe andere studenten er in staan tot zij langere tijd met elkaar hebben samengewerkt, wat het proces om een goed groepje te vinden er één maakt van trial en error.

Om studenten die nog niet vaak hebben samengewerkt betere groepen te helpen selecteren zou het mogelijk helpen om door middel van een al bestaande elektronische open leeromgeving of een Facebookgroep waar alle studenten toegang toe hebben studenten criteria te laten aangeven die voor hen belangrijk zijn in samenwerking, eigen sterke of zwakke punten of hen te laten reflecteren op eerdere ervaringen zodat zij elkaar kunnen vinden op basis van meer weloverwogen criteria dan het toeval.

Om een minder goed functionerende groep te helpen beter samen te werken of dysfunctioneren te voorkomen kan het belangrijk zijn om te stimuleren dat groepsleden er in investeren om elkaar beter te leren kennen, kritischer naar elkaar durven zijn en irritaties op een goede manier bespreken. Groepen worden daarmee ook minder afhankelijk van hulp van de docente als er iets misgaat. Docenten kunnen er niet vanuit gaan dat studenten dit vanuit zichzelf doen.

Mogelijke manieren om studenten (in ieder geval in het tertiair onderwijs) dit te leren zijn het geven van kleine teambuilding opdrachten, studenten een groepscontract te laten opstellen, het aanreiken van voorbeelden van *best practices* of studenten periodiek het groepsproces te laten evalueren. Zulke initiatieven hoeven nauwelijks tot geen extra tijd voor de docent te kosten omdat de groepen dit zelfstandig kunnen uitvoeren en het de zelfredzaamheid van groepsleden kan vergroten. Een voorwaarde is wel dat studenten hier voldoende tijd voor krijgen en vaker samenwerken zodat dergelijke investeringen voor hen de moeite waard worden. Het beste zou zijn om zulke initiatieven integraal aan te pakken voor het hele curriculum en niet voor losse vakken, omdat het er juist om gaat groepen zodanig te versterken dat zij graag voor langere tijd met elkaar samenwerken.

Een ander voorbeeld van een methode die kritisch denken en een meer gelijke inbreng kan stimuleren komt van Julia, die in zo'n goed functionerende groep zat: "We hebben met de hele groep overlegd en zijn samen tot een aantal standpunten gekomen. Om beurten gaf iemand een punt aan waarvan zij vond dat dit een zwak punt was van het artikel. De anderen konden daarop reageren door het geven van hun mening. Dit werkte heel fijn omdat door dit proces van mening geven en feedback hierop krijgen, steeds dieper werd nagedacht over de tekst. Door de meningen van anderen werd ik zelf ook steeds kritischer en begon ik steeds meer mankementen aan de tekst te ontdekken die ik van tevoren nog niet gezien had". Werkvormen waarbij groepen ervoor zorgen dat iedereen noodgedwongen aan het woord komt zouden dus kunnen helpen.

5.3 Aanbevelingen vervolgonderzoek

Vervolgonderzoek zou kwantitatief de gevonden verbanden kunnen toetsen tussen bijvoorbeeld leidingnemen en behoefte aan controle, tussen volgen en faalangst, tussen het kennen van groepsleden en prestaties, tussen de gelijkheid in inbreng en kritisch denken. Men kan kijken of de resultaten generaliseren naar andere type (bèta) studies of onderwijsniveau's. Interessant zou het ook zijn om één of meer groepen over een langere periode te volgen. Indien er eerst met studenten individueel gesproken wordt is het denk ik zelfs mogelijk om een groep van nog dichterbij te volgen zonder de natuurlijke samenwerking te verstoren.

Vervolgonderzoek wat onderscheid wil maken tussen hoog-, gemiddeld-, en of laagpresterenden op basis van cijfers zou er goed aan doen niet op zelfrapportage of op slechts één cijfer af te gaan maar het gemiddelde te nemen van diverse vakken over een langere en een recente periode. Mij is namelijk opgevallen dat dit lang niet altijd gebeurt en de cijfers intra-individueel behoorlijk kunnen variëren, afhankelijk van de tijd die tussen de behaalde cijfers zat en het type vak. Het zou sowieso prettig zijn als onderzoekers vermelden hoe zij *achievement* of *ability* definiëren; vaak ontbreekt deze informatie geheel.

Bovendien dient er rekening mee te worden gehouden dat studenten in de praktijk lang niet altijd face to face afspreken en normaliter langer de tijd hebben om werk en afspraken over te verspreiden, maar face to face en onder tijdsdruk wel beter presteren. Ook zijn er enkele studenten die heel anders tijdens een

discussie of presentatie functioneren dan als ze een tekst moeten schrijven. Alleen uitgaan van observatie, zelfs binnen de onderwijspraktijk, is mijns inziens niet voldoende om een volledig beeld te krijgen van de manier waarop studenten samenwerken.

Tenslotte een aantal kanttekeningen bij dit onderzoek. Ten eerste was mijn intentie om het onderzoek te doen zonder namen van studenten te koppelen aan behaalde cijfers en zo een zekere anonimiteit te behouden ondoenlijk. Met handen schudden, het maken van afspraken, mail en telefonisch contact worden te vaak 'per ongeluk' namen uitgewisseld. Dit heeft de data naar mijn weten niet negatief beïnvloedt, maar is wel iets om een volgende keer rekening mee te houden. Uiteraard heb ik de namen van alle studenten in dit verslag veranderd.

Ten tweede waren interviews te verkiezen boven het insturen van geschreven stukken zoals essays. Met een interview kon ik structuur aanbrengen in een gesprek, krijg ik direct nonverbale en verbale respons en is het bovenal mogelijk om rapport te bouwen met een student, wat de kans vergroot dat ik aan meer gevoelige informatie kom. Studenten die ik niet individueel heb gesproken waren geneigd om minder specifieke informatie te geven, waarbij ze naar mijn mening hun best deden hun groepsleden niet af te vallen. Daardoor heb ik bij de groepen van wie ik alleen observaties en essays of alleen essays heb het gevoel, dat ik nog meer informatie had kunnen verkrijgen met interviews.

Ten derde had ik om de betrouwbaarheid te verhogen graag elke groep mijn interpretatie van de data hebben opgestuurd met de vraag of studenten zichzelf hierin herkenden en commentaar hadden. Studenten kunnen daaruit echter gevoelige informatie herleiden over zichzelf en hun groepsgenoten, wat emotionele reacties kan uitlokken die het natuurlijke groepsproces verstoren. Als de verhalen zouden worden gebruikt om hen te helpen beter te functioneren en zij daarin werden begeleid, was zo'n aanpak een goede optie geweest. Tijd en middelen waren hiervoor echter niet binnen bereik. Ook had ik graag de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid willen berekenen voor de essays, interviews en groepsbeschrijvingen.

Tenslotte was het interessant geweest ook een middel in te zetten om meer zicht te krijgen op het schrijfproces van het verslag, bijvoorbeeld door digitale toegang tot de desktop van de schrijvende student, een extra camera of door de student te laten schrijven in een programma waar automatisch de wijzigingen worden bijgehouden. Dit had het mogelijk gemaakt om met meer zekerheid te zeggen hoeveel inbreng de student achter de laptop had in het verslag.

Literatuurlijst

- Almond, R. J. (2009). Group assessment: comparing group and individual undergraduate module marks. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 34(2), 141-148.
- Bacon, D. R. (2005). The effect of group projects on content-related learning. *Journal of Management Education*, 29(2), 248-267.
- Baer, J. (2003). Grouping and achievement in cooperative learning. *College Teaching*, 51(4), 169-174.
- Coleman, M. R. (1994). Exploring options: using cooperative learning with gifted students. *Gifted Child Today*, 17(36), 36-38.
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31(2), 169-184.
- Davies, W. M. (2009). Groupwork as a form of assessment: common problems and recommended solutions. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 58, 563-584.
- Denessen, E., Veenman, S., Dobbelsteen, J. & Van Schilt, J. (2008). Dyad composition effects on cognitive elaboration and student achievement. *Journal Of Experimental Education*, 76(4), 363-383.
- Fiedler, E. D., Lange, R. E., Winebrenner, S. (2010). In search of reality: unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review* 24(3), 108-111.
- Francescato, D., Porcelli, R., Mebane, M., Cuddetta, M., Klobas, J. & Renzi, P. (2006). Evaluation of the efficacy of collaborative learning in face-to-face and computer-supported university contexts. *Computers In Human Behavior*, 22(2), 163-176. doi:10.1016/j.chb.2005.03.001.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L. & Karns, K. (1998). High-achieving students' interactions and performance on complex mathematical tasks as a function of homogeneous and heterogeneous pairings. *American Educational Research Journal*, 35(2), 227-267.
- Fung, D. & Howe, C. (2012). Liberal studies in Hong Kong: a new perspective on critical thinking through group work. *Thinking Skills And Creativity*, 7(2), 101-111. doi:10.1016/j.tsc.2012.04.002.
- Gijlers, H. & de Jong, T. (2005). The relation between prior knowledge and students' collaborative discovery learning processes. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(3), 264-282.
- Gillespie, D., Rosamond, S. & Thomas, E. (2006a). Grouped out?: default strategies for participating in multiple small groups. *Journal of General Education*, 55, 81-102.
- Gillespie, D., Roos, J. & Slaughter, C. (2006b). Undergraduates ambivalence about leadership in small groups. *The Journal of Excellence in College Teaching* 17(3), 33-49.
- Hanham, J., & McCormick, J. (2009). Group work in schools with close friends and acquaintances: linking self-processes with group processes. *Learning And Instruction*, 19(3), 214-227. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.04.002.
- Hillyard, C., Gillespie, D. & Littig, P. (2010). University students' attitudes about learning in small groups after frequent participation. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 9-20.
- Hinds, P. J., Carley, K. M., Krackhardt, D. & Wholey, D. (2000). Choosing work group members: balancing similarity, competence, and familiarity. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 81(2), 226-251. doi:10.1006/obhd.1999.2875.

- Hooper, S. & Hannafin, M. (1991). The effects of group composition on achievement, interaction, and learning efficiency during computer-based cooperative instruction. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 27-40.
- Huss, J. A. (2006). Gifted education and cooperative learning: a miss or a match? *Gifted Child Today*, 29(19), 19-23.
- Janssen, J., Erkens, G., Kirschner, P. A. & Kanselaar, G. (2009). Influence of group member familiarity on online collaborative learning. *Computers In Human Behavior*, 25(1), 161-170.
doi:10.1016/j.chb.2008.08.010.
- Janssen, J., Kirschner, F., Erkens, G., Kirschner, P. & Paas, F. (2010). Making the black box of collaborative learning transparent: combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychology Review*, 22, 139-154.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). What makes cooperative learning work. *Theory into Practice*, 3(2), 67-73.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, A. K. (1998). Cooperative learning returns to college: what evidence is there that it works? *Change*, 30(4), 27-35.
- Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15.
- Kenny, D. A., Archambault, F. X. Jr. & Hallmark, B. W. (1995). *The effects of group composition on gifted and non-gifted elementary students in cooperative learning groups*. [Onderzoeksrapport]. Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Krol, K., Janssen, J., Veenman, S. & Van der Linden, J. (2004). Effects of a cooperative learning program on the elaborations of students working in dyads. *Educational Research And Evaluation*, 10(3), 205-237.
- Lei, S. A., Kuestermeyer, B. N. & Westmeyer, K. A. (2010). Group composition affecting student interaction and achievement: instructors' perspectives. *Journal Of Instructional Psychology*, 37(4), 317-325.
- Lejk, M., Wyvill, M. & Farrow, S. (2006). Group assessment analysis and design: a comparison of the performance of streamed and mixed-ability groups. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(1), 5-14.
- Leonard, J. (2001). How group composition influenced the achievement of sixth-grade mathematics students. *Mathematical Thinking And Learning*, 3(2-3), 175-200.
- Machemer, P. L. & Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 9-30.
- Mills, C. J. & Durden, W. G. (1992). Cooperative learning and ability grouping: an issue of choice. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), 11-16.
- Nihalini, P. K., Wilson, H. E., Thomas, G. & Robinson, D. H. (2010). What determines high- and low performing groups?: the superstar effect. *Journal of Advanced Academics*, 21(3), 500-529.
- Neber, H., Finsterwald, M. & Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high-achieving students: a review and meta-analyses of 12 studies. *High Ability Studies*, 12(2), 199-214.
- Patrick, H., Bangel, N. J., Jeon, Kung-Nam. & Townsend, M. A. R. (2005). Reconsidering the issue of

- cooperative learning with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 90-108.
- Paus, E., Werner, C. S. & Jucks, R. (2012). Learning through online peer discourse: structural equation modeling points to the role of discourse activities in individual understanding. *Computers & Education*, 58(4), 1127-1137.
- Payne, B. K. & Monk-Turner, E. (2006). Students' perceptions of group projects: the role of race, age, and slacking. *College Student Journal*, 40(1), 132-139.
- Peterson, S. E. & Miller, J. A. (2004). Comparing the quality of students' experiences during cooperative learning and large-group instruction. *The Journal Of Educational Research*, 97(3), 123-133.
- Prince, M. (2004). Does active learning work?: a review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Roseth, C. J., Saltarelli, A. J. & Glass, C. R. (2011). Effects of face-to-face and computer-mediated constructive controversy on social interdependence, motivation, and achievement. *Journal Of Educational Psychology*, 103(4), 804-820. doi:10.1037/a0024213.
- Sapon-Shevin, M. & Schniedewind, N. (1993). Why even (gifted) children need cooperative learning. *Educational Leadership*, 50(6), 62-63.
- Scott-Ladd, B. & Chan, C. A. (2008). Using action research to teach students to manage team learning and improve teamwork satisfaction. *Active Learning In Higher Education*, 9(3), 231-248.
- Schnake, M. E. (1991). Equity in effort: the 'sucker effect' in co-acting groups. *Journal Of Management*, 17(1), 41-55.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.
- Springer, L., Stanne, M. E. & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering and technology: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21-51.
- Van der Linden, J., Erkens, G., Schmidt, H. & Renshaw, P. (2000). Collaborative learning. In R. J. Simons et al. (red.), *New learning* (p. 37-54). Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Veenman, S., Denessen, E., van den Akker, A. & van der Rijt, J. (2005). Effects of a cooperative learning program on the elaborations of students during help seeking and help giving. *American Educational Research Journal*, 42(1), 115-151.
- Walker, C. L., Shore, M. B. & French, L. R. (2011). A theoretical context for examining students' preference across ability levels for learning alone or in groups. *High-Ability Studies*, 22(1), 119-141.
- Wang, S., & Lin, S. J. (2007). The effects of group composition of self-efficacy and collective efficacy on computer-supported collaborative learning. *Computers In Human Behavior*, 23(5), 2256-2268. doi 10.1016/j.chb.2006.03.005.
- Webb, N. M., Nemer, K. M., Chizhik, A. W. & Sugrue, B. (1998). Equity issues in collaborative group assessment: group composition and performance. *American Educational Research Journal*, 35(4), 607-651. doi:10.2307/1163461.
- Webb, N. M., Troper, J. D. & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal Of Educational Psychology*, 87(3), 406-423.

Yew, E. J. & Schmidt, H. G. (2012). What students learn in problem-based learning: a process analysis.
Instructional Science, 40(2), 371-395.

Bijlages

Bijlage A: Groepsopdracht

Belangrijk

- Jullie krijgen 45 minuten voor deze opdracht. In de beoordeling van het verslag wordt rekening gehouden met het niveau van de opdracht en de tijd die ervoor staat. Zijn jullie eerder klaar of gaat er iets mis, bel dan even naar *-*****. Anders kom ik na 45 minuten.
- Tussendoor naar het toilet kan, maar gaat uiteraard van de tijd af. Drinken en eten is prima, zolang het geen rotzooi geeft voor de volgende groep.
- Ga niet met tafels en stoelen schuiven of ergens zitten waar je uit zicht verdwijnt voor de camera. Ruilen van plek is uiteraard geen probleem.
- Verder mogen jullie alles gebruiken om de opdracht te maken wat jullie in een setting buiten dit onderzoek ook zouden gebruiken.

De opdracht

Onderzoeksartikelen worden niet zomaar gepubliceerd. Daar gaat een traject aan vooraf waarin mensen met kennis van zaken de artikelen doornemen en kritisch beoordelen om te bepalen of het voldoende betrouwbaar en valide is en of het past binnen het journal ('scholarly peer review').

Stel dat jullie als reviewers werken bij de *Journal of Contemporary Ethnography* (of een ander gerenommeerd journal voor kwalitatief onderzoek). De schrijver van het artikel over ex-nazi's in Scandinavië, Michael Kimmel, stuurt jullie zijn artikel en wil het gepubliceerd hebben. Qua thematiek, lengte en format past het in jullie journal.

Jullie taak is nu om het artikel van Kimmel inhoudelijk te beoordelen vanuit een kwalitatief onderzoeksperspectief. Zit het onderzoek van Kimmel goed in elkaar? Wat zijn sterke en zwakke punten? Hoe zou het onderzoek kunnen worden verbeterd?

Je kunt bij de beoordeling bijvoorbeeld letten op de duidelijkheid, transparantie en kwaliteit van het doel van het onderzoek, de onderzoeksvraag, achtergrond van het bestudeerde probleem, de onderzoeksprocedure, gebruikte citaten, bracketing, (type) data analyse, conclusie en generaliseerbaarheid.

Schrijf aan Kimmel een beoordeling van 1 of 2 A4 over dit artikel. Leg uit waarom het artikel afgewezen dan wel geaccepteerd wordt voor jullie journal en welke punten verbeterd zouden moeten worden voor publicatie. Sla het bestand op als 'Beoordeling artikel' en stuur dit zodra jullie klaar zijn naar radamstra@gmail.com.

Bijlage B: Informatie op Blackboard rond het onderzoek

1.

Beste studenten,

Dit jaar wordt er binnen dit vak een onderzoek naar samenwerking gedaan door Renée Damstra, student aan de UT. Door mee te doen, kun je ervaren hoe het is om aan observationeel onderzoek deel te nemen, en kun je behalve de gebruikelijke proefpersoonpunten **een hele bonuspunt** verdienen op je eindcijfer. Informatie over het onderzoek en de inschrijving kun je vinden onder de map 'Onderzoek!' bij cursusmaterialen. Je kunt je voor dit onderzoek inschrijven met het groepje waarmee je zelf kwalitatief onderzoek gaat doen en presenteren voor dit vak.

Let op! Alle studenten moeten de groepsopdracht doen om deel te kunnen nemen aan het tentamen, alleen de studenten die dit doen binnen het onderzoek én aan het tweede deel van het onderzoek participeren krijgen het halve bonuspunt. Alle andere studenten doen de groepsopdracht tijdens het vierde werkcollege.

Veel succes,

Erik

NB Ik beoordeel alleen de groepsopdracht en krijg verder geen persoonlijke informatie in te zien.

2.

Beste studenten,

Hierbij meer informatie over mijn onderzoek.

Het eerste deel bestaat uit een groepsopdracht waarin je geobserveerd wordt met behulp van een camera. Dit duurt één uur en vindt plaats, afhankelijk van jullie beschikbaarheid: op dinsdag 4 december of donderdag 6 december. Studenten die niet meedoen, doen deze opdracht tijdens het vierde werkcollege bij Erik Jan en krijgen hiervoor evenveel tijd.

Het tweede deel bestaat voor sommigen uit een individueel open interview en voor anderen uit een kwalitatieve individuele opdracht, die thuis gemaakt kan worden, en op een later moment zal plaatsvinden. Alleen door aan beide onderdelen te voldoen, kun je een bonuspunt verdienen.

Je kunt je nu als groepje inschrijven tot en met zondag 25 november via deze link: *LINK*. Hoe eerder, hoe beter. Spreek met je groepsleden duidelijk af wie de inschrijving regelt, om dubbele inschrijvingen te voorkomen. Vermeld bij de inschrijving studentnummers en telefoonnummers. Vóór of tijdens de week van 26 november zal ik telefonisch contact met jullie opnemen om één afspraak te bevestigen.

Door je in te schrijven, verklaar je je akkoord met het geïnformeerde toestemming formulier, ook te vinden onder de map 'Onderzoek!' van cursusmaterialen. Deze moet je ook voor aanvang van het onderzoek ondertekenen.

Verder is het belangrijk om te weten dat alleen ik de video's te zien krijg. Ik speel geen informatie door naar Erik Jan of iemand anders. De docent krijgt alleen de eindproducten van de groepsopdracht te zien en beoordeelt deze. De groepsopdracht moet voldoende gemaakt worden, om deel te kunnen nemen aan het tentamen.

Voor vragen met betrekking tot het onderzoek kun je mij mailen op radamstra@gmail.com of bellen naar 06-52190910.

Hartelijke groeten,
Renée

Bijlage C: Geïnformeerde toestemmingsformulier

GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

Wij, studenten met de studentnummers:

stemmen toe mee te doen aan een onderzoek dat uitgevoerd wordt door Renée Damstra.

Wij verklaren hierbij op voor ons duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard en methode van het onderzoek, zoals uiteengezet in de informatie op Blackboard, opgestuurd per mail en in te lezen ten tijde van het onderzoek. Onze vragen zijn naar tevredenheid beantwoord. Wij stemmen geheel vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek. Wij behouden daarbij het recht deze instemming weer in te trekken zonder dat wij daarvoor een reden hoeven op te geven en beseffen dat wij op elk moment mogen stoppen met het experiment. Wij geven toestemming voor inzage in onze eerder behaalde studieresultaten. Deze informatie wordt anoniem aangeleverd aan de onderzoeker. Indien onze onderzoeksresultaten gebruikt zullen worden in wetenschappelijke publicaties, dan wel op een andere manier openbaar worden gemaakt, zal dit volledig geanonimiseerd gebeuren. Onze persoonsgegevens en onderzoeksresultaten zullen niet door derden worden ingezien zonder onze uitdrukkelijke toestemming. Als wij nog verdere informatie over het onderzoek zouden willen krijgen, nu of in de toekomst, kunnen wij ons wenden tot Renée Damstra via radamstra@gmail.com. Wij zijn ons ervan bewust dat deelname aan dit onderzoek geheel vrijwillig is. Wij kunnen onze medewerking op elk tijdstip stopzetten en de gegevens verkregen uit dit onderzoek terugkrijgen, laten verwijderen uit de database, of laten vernietigen.

Aldus getekend op 6 december 2012

Handtekening onderzoeker:

Handtekeningen participanten:

Bijlage D: Bevestigingsmail met instructies voor observationeel onderzoek

Onderwerp: Bevestiging afspraak *datum* 1e deel onderzoek

Beste studenten,

Zoals ik telefonisch heb afgesproken met enkele van jullie (bij 1 heb ik de voicemail ingesproken), vindt het eerste deel van het onderzoek voor jullie plaats op

do *datum* *tijd*

bij Cubicus B219H (1e verdieping B vleugel).

Voor jullie geldt:

- * Je hoeft (en mag) niet naar het werkcollege volgende week.

- * Lees vóór het onderzoek in week 4 het artikel 'Racism as adolescent male rite de passage: ex-nazi's in Scandinavia' van Michael Kimmel, te vinden op Blackboard en neem deze mee uitgeprint of op de laptop. De groepsopdracht zal over dit artikel gaan.

- * Neem voor het onderzoek spullen mee die je normaliter goed van pas komen bij groepsmeetings en -opdrachten zoals laptop, pen/papier. Neem ook informatie mee die je kan helpen bij een opdracht rond kwalitatief onderzoek zoals bijvoorbeeld het boek wat je voor dit vak leest.

- * Wees op tijd. Te laat komen resulteert erin dat het hele groepje niet mee kan doen, omdat er direct na jullie een nieuwe groep staat te wachten. Ook is het de bedoeling dat iedereen van het groepje meedoet en dus aanwezig is.

- * Neem ook je agenda mee voor het geval ik direct een tijd wil inplannen voor een interview.

Verder, wil je nog proefpersoonpunten krijgen (naast de bonuspunt), dan kan dat nadat je beide onderdelen hebt afgerond. Moet je me even zeggen als we elkaar zien, dan noteer ik het en maak t.z.t het onderzoek op Sonasystems open voor inschrijving.

Tot dan, :-)

Renée Damstra

tel.nr

Bijlage E: Individuele essay opdracht voor participanten van observatie

Beste student,

Op 4 of 6 december heb je een groepsopdracht gedaan waarbij je samen een artikel van Michael Kimmel over ex-nazi's in Scandinavië moest analyseren. De voorlopige datum/tijd die we hebben afgesproken voor het interview vervalt voor jou. Ik kan maar een beperkt aantal studenten interviewen. In plaats daarvan kun je thuis de volgende individuele opdracht doen of ergens anders waar je rustig kan werken en je op je gemak voelt. Jouw uitwerking op deze opdracht is belangrijk om mijn observaties goed te interpreteren en in een grotere context te kunnen plaatsen.

Individuele opdracht

Voor het vak 'kwalitatief onderzoek voor CW' werk je samen in een groepje aan een eigen kwalitatief onderzoek en het beoordelen van een artikel. Hoe ervaar jij de samenwerking binnen dit groepje? Verloopt deze goed/slecht, anders dan in andere groepen waarin je tot nog toe hebt samengewerkt? Werkten jullie op dezelfde manier samen tijdens de observatie als daarbuiten (aan het eigen kwalitatief onderzoek)? Hoe zie je jouw rol binnen de groep? Wat heb je geleerd over samenwerken en over jezelf; heb je überhaupt iets geleerd?

Het persoonlijk essay is een mooie vorm om vanuit jezelf op dergelijke vragen een antwoord te vinden en te formuleren. Voor deze opdracht vraag ik je zo'n essay te schrijven over je ervaringen rond de samenwerking in je groep, waarin je op bovenstaande vragen (en eventuele andere eigen vragen) ingaat. Schrijf alsof je aan een goede vriend(in) schrijft die er niet bij was. Doe dit zo uitgebreid en specifiek mogelijk maar op een manier die bij jou past.

Op wikipedia vind je informatie over de vraag wat een essay precies is. Voor voorbeelden, kijk bijvoorbeeld op <http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/composition/personal.htm> of http://www.newyorker.com/reporting/2007/06/11/070611fa_fact_dambrosio.

Jouw essay wordt niet beoordeeld op cijfers en niet gelezen door jouw docent. Wel kan het zijn dat ik je feedback geef per mail of doorvraag als voor mij vragen onbeantwoord blijven.

Minimaal 500 woorden; er is geen maximum. Stuur je essay naar radamstra@gmail.com uiterlijk op 15 december

Bijlage F: Individuele essay opdracht voor alle andere studenten

Voor het vak 'kwalitatief onderzoek voor CW' werk je samen in een groepje aan een eigen kwalitatief onderzoek en het beoordelen van een artikel. Hoe ervaar jij de samenwerking binnen dit groepje? Verloopt deze goed/slecht, anders dan in andere groepen waarin je tot nog toe hebt samengewerkt? Werkten jullie op dezelfde manier samen tijdens de opdracht rond het artikel in het vierde werkcollege als daarbuiten (aan het eigen kwalitatief onderzoek)? Hoe zie je jouw rol binnen de groep? Wat heb je geleerd over samenwerken en over jezelf; heb je überhaupt iets geleerd?

Het persoonlijk essay is een mooie vorm om vanuit jezelf op dergelijke vragen een antwoord te vinden en te formuleren. Schrijf een essay over je ervaringen rond de samenwerking in je groep. Schrijf alsof je aan een goede vriend(in) schrijft die er niet bij was. Doe dit zo uitgebreid en specifiek mogelijk maar op een manier die bij jou past.

Op wikipedia vind je informatie over de vraag wat een essay precies is. Voor voorbeelden, kijk bijvoorbeeld op <http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/composition/personal.htm> of http://www.newyorker.com/reporting/2007/06/11/070611fa_fact_dambrosio.

Minimaal 500 woorden; er is geen maximum.