

Wat maakt een groepsopdracht succesvol?



ECHO-tip november 2022

ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs (Universiteit Antwerpen)

“Voor dit vak gaan jullie een groepsopdracht maken en de groepen zien eruit als volgt...” Luid gegrom en lichte chaos in de aula. En intussen breekt het zweet jou misschien ook al uit bij de gedachte aan de verdere uitrol van de groepsopdracht. Bekend met deze situatie? Hoewel studenten de neiging hebben om eerder terughoudend te zijn wanneer ze met groepsopdrachten te maken krijgen in hun opleiding, toont veelvuldig onderzoek naar samenwerkend leren aan dat ze veel kunnen leren van werken in teamverband.

Een groepsopdracht kan immers – mits het creëren van de juiste omstandigheden – erg succesvol zijn voor zowel docent als student. Groepsopdrachten kunnen ervoor zorgen dat studenten concepten leren toepassen, hun begrip van de leerstof verdiepen door middel van debat, de diversiteit aan meningen herkennen over een bepaald onderwerp, probleemoplossende vaardigheden ontwikkelen, reflecteren over hun leerproces, en in het algemeen met de steun van medestudenten cognitief aan de slag zijn met de leerinhoud (Hodges, 2017).

Hoe zorg je als docent voor die ‘juiste’ omstandigheden? In deze onderwijstip bekijken we samen wat de factoren zijn die een groepsopdracht succesvol maken voor student en docent.

Ontwerp

In deze onderwijstip definiëren we een groepsopdracht als een omvangrijke opdracht waarbij studenten lesoverstijgend in teamverband samenwerken (Johnson & Johnson, 2018, Felder & Brent, 2007). Het gaat dus niet over een kleine activiteit tijdens één bepaald college waarbij je de studenten even iets laat bespreken in groep, maar om een omvangrijke groepsopdracht waarbij studenten samen moeten werken en elkaar nodig hebben om tot een resultaat te kunnen komen.

Om te bepalen of een groepsopdracht aangewezen is voor (een deel van) jouw opleidingsonderdeel, vertrek je in eerste instantie van de doelen die je voor ogen hebt met je onderwijs.

1. Vertrek van je doelen

Neem de eindcompetenties van je opleidingsonderdeel bij de hand en stel je de vraag of groepswork die leeractiviteiten bij je studenten zal uitlokken die nodig zijn om deze doelen te bereiken (Clement & Laga, 2006). Wil je inzetten op kritisch en probleemoplossend denken en/of op sociale vaardigheden en teamgeest? Is niet enkel het groepsproduct van belang, maar moeten de studenten ook als team leren samenwerken en dus ook samenwerkingsvaardigheden ontwikkelen?

Groepsopdrachten zijn in het bijzonder aangewezen bij volgende types van doelen:

- Cognitieve vaardigheden

Voorbeeld: ‘De student kan in groep creatieve en duurzame strategische oplossingen ontwikkelen en formuleren voor de uitdagingen van reële organisaties, op basis van zijn wetenschappelijke kennis.’



- Meta-cognitieve vaardigheden

Voorbeeld: 'De student kan reflecteren over de mate waarin hij zijn eigen referentiekader aangepast of verruimd heeft door met groepsleden samen te werken in de groepsopdracht.'

- Samenwerkingsvaardigheden

Voorbeeld: 'De student kan in een professionele context constructief in teamverband werken, rekening houdend met de diversiteit aan academische en culturele achtergronden, meningen en standpunten van alle teamleden.'

Eens je je eindcompetenties helder hebt geformuleerd en de keuze voor het werken met een groepsopdracht hier logisch bij aansluit, communiceer je dit ook best transparant naar de studenten toe. Laat hen weten dat je keuze voor groepswork weloverwogen is en gebaseerd op jouw wens om hun leren te bevorderen. Transparant zijn in je doelstellingen kan immers leiden tot betere leerresultaten bij de studenten (Winkelmans, 2013).

2. Maak de opdracht groepswaardig

Om een succesvolle groepsopdracht te ontwerpen, zorg je er eerst voor dat deze groepswaardig is (Lotan, 2003). Dat betekent dat je open, complexe taken voorziet die inspelen op de hogere verwerkingsniveaus (toepassen, analyseren, creëren, evalueren). Zo vormt het 'groepsaspect' voor studenten een daadwerkelijke meerwaarde om de opdracht uit te voeren. Taken die ze even goed individueel kunnen maken, zullen immers weinig motiveren om als groep aan samen te werken.

Voorbeeld van een open, complexe taak: "De initiële vraag aan onze projectgroep was om (beleids-) aanbevelingen te formuleren aan de Vlaamse onderwijsminister, lerarenopleidingen en scholen(gemeenschappen)." (Interdisciplinair project, Master opleidings- en onderwijswetenschappen, UAntwerpen)

Bij een groepswaardige opdracht zijn de studenten idealiter wederzijds afhankelijk van elkaar en hebben ze elkaars expertise nodig om de opdracht tot een goed einde te brengen. Dit sluit echter niet uit dat deze kan opgesplitst worden in deeltaken, waarbij elk groepslid individueel aansprakelijk is voor een uniek onderdeel (bv. door het toekennen van rollen). Dit zorgt immers voor

een gevoel van eigenaarschap bij de studenten en draagt eveneens bij tot hun motivatie.

Je kan daarnaast met de groepsopdracht ook op de motivatie van je studenten inspelen door in te gaan op hun leefwereld en bijvoorbeeld een realistische probleemstelling of situatie uit de latere beroepscontext als insteek te kiezen. Dit zal de relevantie van de groepsopdracht voor de studenten verhogen. De motivatie die studenten hebben, is dan weer van invloed op de mate waarin ze zich zullen inzetten om de opdracht tot een succesvol einde te brengen.

3. Stel de groepen doordacht samen

Onderzoek wijst uit dat groepen van 4 à 5 studenten het meest efficiënt werken, omdat op die manier de betrokkenheid van elk groepslid gestimuleerd wordt en meelifgedrag wordt tegengegaan (Hodges, 2017; Davis, 2009; Vanthournout et al., 2009). Grotere en complexere projecten (bv. het opstellen van een businessplan) kunnen eventueel wel een iets groter aantal studenten verantwoorden.

Studenten kiezen doorgaans graag hun eigen groepsleden. Zo ontstaan vaak homogene (vrienden)groepen in termen van geslacht, studierichting, voorkennis... Deze homogeniteit draagt niet altijd bij tot de leerdoelen van de opdracht (bv. constructief-kritisch met een diversiteit aan meningen kunnen omgaan). Zelfgekozen groepen zijn over het algemeen ook minder kritisch voor elkaars ideeën of werk, waardoor er een minder groot leereffect kan worden bereikt. Het is dan ook aan te bevelen om wanneer studenten zelf mogen kiezen, hen aan te moedigen om diversiteit op te zoeken, aangezien diverse groepen betere eindresultaten blijken op te leveren (Page, 2007). Je kan dan een hybride samenstelling overwegen waarbij je de studenten inspraak geeft volgens bepaalde criteria: bijvoorbeeld ze mogen zelf hun groep samenstellen, maar jij bepaalt de grootte van de groep en er moet uit elke major/afstudeerrichting een student deelnemen. Op deze manier betrek je de studenten bij de vormgeving van de groepsopdracht en stimuleer je de heterogeniteit van de groepen.

Jij kan de groepen ook volledig zelf samenstellen **volgens bepaalde criteria** die jij bepaalt. Om tot heterogene groepen te komen kan je de studenten bijvoorbeeld vooraf een beginassessment laten invullen met een aantal vragen over hoe bekwaam ze al zijn ten opzichte van de te verwerven vaardigheden (bv. communicatievaardigheden, analytische vaardigheden, technologische vaardigheden,

voorkennis). Daarnaast kan je je eventueel ook baseren op gegevens die al voorhanden zijn (bv. resultaten van de studenten op voorgaande opleidingsonderdelen). Deze manier van werken vraagt wel wat inspanning van jou als docent en je dient erover te waken dat je indeling niet stigmatiserend werkt voor de studenten.

Je kan de groepen ook volledig **at random** samenstellen. Dit zorgt ervoor dat studenten moeten samenwerken met medestudenten die ze misschien minder goed kennen. Met een at random-samenstelling ga je mogelijks voorbij aan bepaalde sociale dynamieken die er tussen de studenten heersen en zal je dus meer tijd moeten investeren in het opbouwen van vertrouwen tussen de studenten onderling (zie ook lager: '7. Speel in op samenwerking en conflictmanagement').

Ben je geïnteresseerd in nog meer gedetailleerde informatie over het samenstellen van groepen? Kijk dan zeker ook even naar deze ECHO-tip uit 2019: [Heterogene groepen samenstellen](#) en uit 2018: [Hoe studenten indelen bij groepswork?](#)

4. Zorg voor een heldere opdrachtinstructie

Of een groepsopdracht succesvol wordt voor studenten en docent, hangt ook in grote mate af van de kwaliteit van de opdrachtinstructie.

Verduidelijk aan je studenten welke doelstellingen je met de groepsopdracht voor ogen hebt. Ga hierbij ook in op de reden waarom je specifiek voor groepswork hebt gekozen (zie ook hoger: '1. Vertrek van je doelen'). Mogelijks heersen er bij de studenten bij de start bepaalde vooroordelen ten aanzien van groepswork en is het dus belangrijk om deze te *counteren* door toe te lichten hoe het opzet van jouw groepsopdracht hieraan tegemoet zal proberen komen.

Voorbeelden van vooroordelen:

"Slimme studenten krijgen niet genoeg credit voor hun werk."; "Ongelijke bijdrages van verschillende teamleden leiden tot oneerlijke beoordeling."; "Luide studenten kunnen zich verstoppen voor de begeleiders"; "Groepswork vertraagt het leerproces door de organisatie die erbij komt kijken."; ... (Livingstone & Lynch, 2000).

Door aandacht te besteden aan sociale elementen bij het ontwerpen van de opdracht, kunnen negatieve ervaringen geminimaliseerd worden (Vanthournout et al., 2009). Zo kan je overwegen om een aantal richtlijnen of afspraken op papier te zetten of deze samen met studenten op te

stellen. Je kan de studenten een logboek laten bijhouden waarin ze informatie moeten opnemen over het groepsproces die jij steekproefsgewijs opvolgt, etc.

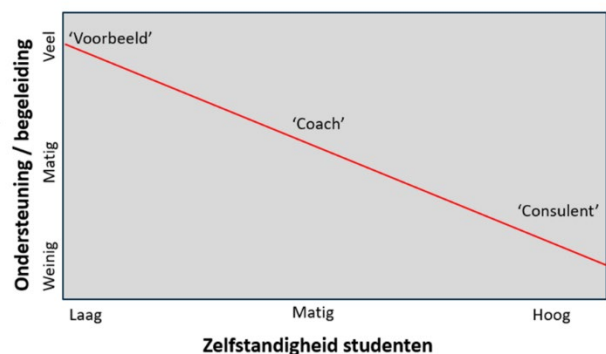
Vertrekkende van je doelstellingen, overloop je ook best de concrete, inhoudelijke beoordelingscriteria die je voor ogen hebt. Bespreek de te volgen methode of het stappenplan dat je voor de studenten hebt uitgewerkt en licht toe welke begeleiding je voorziet. Geef mee aan welke vormelijke aspecten de eindproducten moeten voldoen en hoe en wanneer ze deze moeten indienen (cf. deadlines). Vermeld ten slotte wanneer en bij wie ze (individueel of als groep) terecht kunnen in het geval van moeilijkheden, van welke aard dan ook.

Begeleiding

5. Bepaal de mate van begeleiding

Een belangrijke indicator om de mate van begeleiding te bepalen voor je studenten bij een groepsopdracht, is hun mate van zelfstandigheid.

Onderstaande figuur geeft de mate van sturing aan die een student normaliter nodig heeft bij het maken van een opdracht (Vanthournout et al., 2009). Hoe lager het niveau van zelfstandigheid van de student, des te meer sturing de student van jou als docent nodig zal hebben. Studenten in hun eerste bachelor maken wellicht voor de eerste keer kennis met groepswork in het hoger onderwijs en zullen bijgevolg meer nood hebben aan begeleiding en sturing. Bij hen kan het zinvol zijn om bijvoorbeeld zelf bronnenmateriaal aan te leveren en om tijdens de contactmomenten een setting te creëren die onderlinge interactie bevordert (laat bv. verschillende studenten hun mening geven, doe een rondvraag, ...).



Figuur 1. Sturingscurve (Vanthournout et al., 2009, p.145)

Bij een gemiddelde zelfstandigheid van de studenten, is je sturing eerder gemiddeld en neem je de rol aan van

'coach': je stelt reflectievragen die de studenten nog dieper over het probleem doen nadenken.

Bij een hoge zelfstandigheid van de student volstaat het dat jij als 'consulent' fungeert. Studenten in hun derde bachelor of master die al eerder in de opleiding ervaring hebben opgedaan met groepsopdrachten, hebben al de nodige samenwerkingsvaardigheden verworven (denk daarbij aan het kunnen omgaan met verschillende ideeën, het verdelen van rollen en verantwoordelijkheden, communicatieve vaardigheden,...), waardoor zij normaliter op dat vlak geen sturing meer nodig hebben. Zo kan je masterstudenten zelf hun opdracht laten afbakenen en volledig zelf bronnen laten verzamelen. Blijf echter ook voor hen minstens enkele contactmomenten voorzien waarbij ze het één en ander bij jou, als vakinhoudelijk expert, kunnen aftoetsen.

Naast de zelfstandigheid van de studenten kan uiteraard ook de complexiteit van de groepsopdracht een invloed hebben op hoeveel begeleiding of ondersteuning nodig is. Indien je een complex project voorziet waarin meerdere deelproblematieken verweven zijn, is het belangrijk om meer ondersteuning te voorzien dan wanneer de opdracht vrij *straight forward* is.

6. Voorzie feedback en feedforward

Om met een groepsopdracht het gewenste leereffect te bereiken bij de studenten, is het belangrijk om hen regelmatig tussentijdse feedback (waar staan ze op dit ogenblik) en feedforward (wat moeten ze nog ondernemen om de vooropgestelde leerdoelen te bereiken) te geven. De mogelijk verschillende perspectieven die bij de deelnemers spelen tijdens een groepsopdracht, maken het extra belangrijk om als begeleider en beoordelaar regelmatig terug te koppelen over hun leerproces tot dan toe.

Maak op gezette tijdstippen duidelijk waar ze als groep staan ten opzichte van de beoordelingscriteria door middel van feedback: wat zijn de sterke en minder sterke punten van hun opdracht op dat ogenblik. Geef hen aan de hand van suggesties richting hoe ze de minder sterke punten kunnen verbeteren naar een herwerking of naar toekomstige gelijkaardige opdrachten toe.

Door jouw feedback kunnen de studenten doorheen de groepsopdracht enerzijds evolueren met betrekking tot het eindproduct, maar kunnen ze anderzijds ook groeien in hun samenwerkingsvaardigheden.

Je kan het geven van feedback (en daarmee samenhangend feedforward) op verschillende manieren aanpakken. Stel jezelf de volgende vragen met de doelen van je groepsopdracht in je achterhoofd: Wie krijgt feedback? Wie geeft feedback? Wanneer en met welke periodiciteit ga je feedback geven? Hoe wordt de feedback gegeven? Waarop wordt er feedback gegeven? Volgende bronnen kunnen je helpen bij het formuleren van antwoorden op deze vragen: [Feedback matters!](#) [Kwaliteitsvolle feedback](#) (ECHO-tip, 2022) en [Thematische overzichtspagina Feedback](#) (ECHO-website).

7. Speel in op samenwerking en conflictmanagement

Samenwerking

Studenten louter in groepen samenzetten biedt jammer genoeg geen garantie op een leereffect. Een goede samenwerking tussen de studenten is in veel gevallen essentieel voor het bereiken van een succesvol eindresultaat. Uit onderzoek blijkt dat vertrouwen een belangrijke voorspeller is voor de betrokkenheid van studenten bij een groepsopdracht (Poort et al., 2020). Dit vertrouwen komt al redelijk vroeg in het groepsproces tot stand (Ennen et al., 2015). Jij kan hierop inzetten door de studenten van bij de start van de groepsopdracht/het opleidingsonderdeel ruimte te geven om elkaar beter te leren kennen.

Studenten weten daarnaast niet standaard van bij het begin hoe ze in een hoger onderwijscontext moeten samenwerken. Ze krijgen dan ook best de kans om te *leren* hoe ze efficiënt kunnen samenwerken en in een team functioneren (Loh & Ang, 2020; Burke, 2011). Belangrijk is om hen als docent doorheen je opleidingsonderdeel(/de opleiding) oefenkansen te bieden om interpersoonlijke vaardigheden aan te leren op vlak van bv. communicatie, leiderschap, vertrouwen, besluitvorming en conflictoplossing (Johnson et al., 2013). Zo kan je studenten voorafgaand aan een complexe groepsopdracht eventueel al aan een aantal kleinere taken laten samenwerken zonder dat daar (veel) punten aan verbonden zijn. Op die manier kunnen ze in een veilige setting leren samenwerken in groep.

Bij onervaren studenten kan het nuttig zijn om hen samenwerkingsvaardigheden aan te leren door te werken met bepaalde rollen die ze moeten opnemen. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om: verslaggever, moderator, bronnenopzoeker, timekeeper, ... (Vanthournout et al., 2009). Door dergelijke sturing te geven stimuleer je de

samenwerking en speel je in op de individuele betrokkenheid van elke student.

Conflictmanagement

Bij groepswork worden studenten geconfronteerd met uitdagingen die verbonden zijn aan elke menselijke interactie en kunnen er dus mogelijks ook conflicten ontstaan (Hodges, 2017).

Het kan dan enerzijds gaan om taakconflicten en anderzijds om relatieconflicten (van Oudenhoven & Grutterink, 2016; Dekeyser & Baert, 1999). Een taakconflict is inhoudelijk en ontstaat wanneer groepsleden verschillen van mening over de taakuitvoering (wanneer groepsleden het bijvoorbeeld niet met elkaar eens zijn over wat er nu juist in de paper moet worden opgenomen). Een taakconflict hoeft echter niet per se negatief te zijn en zal in de meeste gevallen zelfs noodzakelijk zijn om tot nieuwe perspectieven en creatieve oplossingen te komen. Voorwaarde is dat deze taakconflicten 'mild' blijven en dat de studenten hun meningsverschillen bespreken om samen tot een oplossing te komen.

Wanneer een taakconflict echter escaleert tot een relatieconflict, dan is dit vrijwel altijd negatief voor het groepsproces en -product. Bij een relatieconflict is er sprake van spanningen tussen de groepsleden op persoonlijk vlak, die vaak gepaard gaan met frustraties en vijandigheid (bijvoorbeeld een student die bang is om bij te dragen vanwege een mogelijk oordeel van de andere groepsleden). Bij relatieconflicten is het belangrijk dat je als docent steeds ingrijpt en samen met de groep tot een oplossing probeert te komen.

Tip: Maak vooraf duidelijk hoe je verwacht dat een groep met problemen of conflicten omgaat. Geef aan dat je verwacht dat ze problemen actief aanpakken en in eerste instantie als groep tot een oplossing proberen te komen. Geef daarnaast ook expliciet aan wanneer ze jou als lesgever moeten betrekken.

- Wanneer een groepslid bijvoorbeeld eenmalig de afspraken niet nakomt of wanneer er taakconflicten optreden, kunnen ze proberen om hier als groep een oplossing voor te zoeken.
- Wanneer een student bijvoorbeeld systematisch afwezig blijft en geen bijdrage levert aan de groepsopdracht, kunnen ze best wel bij jou komen aankloppen.

Beoordeling

Om de groepsopdracht te kunnen beoordelen, moet je bepalen wat, door wie en hoe er beoordeeld zal worden. Belangrijk is dat dit vastligt voor de aanvang van de opdracht.

8. Bepaal wat je beoordeelt

Afhankelijk van de doelen die je met de groepsopdracht voor ogen hebt, bepaal je of je het groepsproduct, het proces of een combinatie van beide gaat beoordelen.

Voor het **groepsproduct** bepaal je welke inhoud en vormgeving (bv. paper, mondelinge presentatie, poster, ...) je verwacht. Is het bijvoorbeeld belangrijk dat studenten op het einde van je opleidingsonderdeel hun bevindingen op een toegankelijke manier kunnen communiceren? Dan lijkt een presentatie een zinvolle evaluatievorm. Wil je zicht krijgen op hun onderzoeksvaardigheden en meer bepaald of ze een literatuuronderzoek kunnen uitvoeren? Dan is een onderzoeksrapport als eindproduct wellicht meer aangewezen.

Daarnaast kan het aangeraden zijn om elementen van het proces te evalueren. Zo kan je het **'taak'proces** evalueren en nagaan in hoeverre de studenten een bepaald stappenplan, protocol of geschikte (onderzoeks)methode hebben gevolgd. Je kan ze hiervoor bijvoorbeeld vragen om een plan van aanpak in te dienen.

Indien de studenten ook samenwerkingsvaardigheden moeten verwerven doorheen de groepsopdracht, evalueer je best ook het **'groeps'proces**. Hebben de groepen hun werk correct en efficiënt georganiseerd (taakverdeling, rolverdeling,...)? Is iedereen voldoende aan bod gekomen? Hoe zijn eventuele conflicten binnen de groep aangepakt? Een suggestie hierbij is om de studenten een online logboek te laten bijhouden dat zicht geeft op de samenwerking binnen een groep en dat jij idealiter ook te allen tijde kan raadplegen

De weging van de aspecten die je in rekening brengt (product, 'taak'proces, 'groeps'proces) moet rechtstreeks gelinkt zijn aan je doelen: ligt de focus in je doelen bijvoorbeeld op het projectmatig kunnen werken, dan zal je het 'taak'proces wellicht zwaarder moeten laten doorwegen in de eindquoting dan het product.

9. Bepaal wie er zal beoordelen

De meest voorkomende situatie is dat de begeleidende docent ook de beoordelaar is (Bax et al., 2013). Een beoordeling door jou als docent kan echter ook aangevuld worden met studentbeoordelingen. Mogelijks heb je als docent bijvoorbeeld slechts beperkt zicht op het groepsproces en de bijdrage van de verschillende studenten daarin. Studenten zullen hier samen een meer betrouwbaar oordeel over kunnen vellen. Bovendien blijkt dat wanneer meerdere studenten elkaars werk beoordelen, het (gecorrigeerde) gemiddelde het docentpunt sterk benadert (zie ook ECHO-tip uit 2017: [Naar betrouwbaar peerassessment](#)). Als docent blijf je steeds de eindverantwoordelijkheid dragen, ook over de beoordeling door de medestudenten.

10. Bepaal hoe je zal beoordelen

Zorg ervoor dat je duidelijke beoordelingscriteria uitwerkt die rechtstreeks gelinkt zijn aan je doelen en communiceer deze op een eenduidige en transparante manier, zodat studenten weten waar de zwaartepunten liggen bij de opdracht en waar ze extra aandacht aan moeten besteden (Vanthournout et al., 2009).

Voorbeelden van evaluatiecriteria bij groepswerk:

- *Kan de student kritisch, creatief en probleemoplossend redeneren?*
- *Kan de student professioneel communiceren met teamgenoten?*
- *Kan de student functioneren in teamverband en op een constructieve manier omgaan met supervisie?*
- *Kan de student kritisch reflecteren over het eigen handelen?*
- *Kan de student positief omgaan met maatschappelijke en interculturele diversiteit en anderen daartoe stimuleren?*
- ...

Vervolgens maak je de keuze of je een geïndividualiseerde beoordeling wil geven op de groepsopdracht dan wel uitsluitend een groepsbeoordeling. In de meeste gevallen is het een goed idee om te opteren voor een combinatie van beide, zodat je de studenten enerzijds stimuleert om samen te werken aan een gemeenschappelijk doel, maar anderzijds ook erkenning geeft voor hun individuele inbreng in de groepsopdracht. Mogelijkheden om een groepspunt te individualiseren, kan je nalezen in Vanthournout et al. (2009, pp. 146-158).

Eens je vormgegeven hebt aan de beoordeling, is de cirkel bijna rond en heb je een groepswaardige opdracht ontworpen die hopelijk het gewenste leereffect zal bereiken bij de studenten. Probeer bij het overschouwen van je ontwerp nog een laatste keer na te gaan of alle keuzes die je hebt gemaakt op elkaar afgestemd zijn, zodat je zeker bent van een samenhangend en doelgericht ontwerp (De Hei et al., 2016).

Samengevat

In deze onderwijstip hebben we aangetoond dat een groepsopdracht kan leiden tot een gewenst leereffect bij studenten, mits je er de optimale omstandigheden voor creëert. Volgende aanbevelingen helpen je hierbij:

1. Vertrek van je doelen
2. Maak de opdracht groepswaardig
3. Stel de groepen doordacht samen
4. Zorg voor een heldere opdrachtinstructie
5. Bepaal de mate van begeleiding
6. Voorzie feedback en feedforward
7. Speel in op samenwerking en conflictmanagement
8. Bepaal wat je beoordeelt
9. Bepaal wie er zal beoordelen
10. Bepaal hoe je zal beoordelen

De sleutel tot succes ligt met andere woorden in een doelgericht ontwerp van de groepsopdracht dat ook inspeelt op het interrelationele- en samenwerkingsaspect en dat op een transparante en eenduidige manier gecommuniceerd wordt naar studenten.

De weg naar een succesvolle groepsopdracht ligt dan open... Succes!

Meer weten?

ECHO-Onderwijstips

- [Heterogene groepen samenstellen \(2019\)](#)
- [Hoe studenten indelen bij groepswork? \(2018\)](#)
- [Naar betrouwbaar peerassessment \(2017\)](#)
- [Projectonderwijs in de praktijk \(2015\)](#)
- [Peerassessment: studenten beoordelen elkaar \(2013\)](#)

ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs (2013). [Vijftig onderwijstips](#). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
(Voor personeelsleden van UAntwerpen [hier](#) online raadpleegbaar na inloggen):

- Tip 24: Voorkomen van meeliftende studenten bij groepsopdrachten
- Tip 25: Kenmerken van een kwaliteitsvolle groepsopdracht

Good practices

Deze good practices zijn enkel raadpleegbaar voor personeelsleden van UAntwerpen na inloggen.

- [De kracht van samenwerkend leren in de opleiding Verpleeg- en Vroedkunde](#)
- [Peer feedback systeem voor groepswork](#)
- [Blackboard als katalysator voor zelfstudie en groepswork](#)

Referenties

- Bax, A., Perrenet, J. & van Berkel, H. (2013). Toetsen van groepswork. In H. van Berkel, A. Bax en D. Joosten – ten Brinke (Reds.), Toetsen in het Hoger Onderwijs, Bohn Stafleu van Loghum, Houten.
- Burke, A. (2011). Group Work: How to Use Groups Effectively. *The Journal of Effective Teaching*, 11(2), 87-95.
- Clement, M. & Laga, E. (2006). *Steekkaarten doceerpraktijk*. Antwerpen: Garant.
- Davis, B. G. (2009). *Tools for teaching*. USA, San Francisco: John Wiley & Sons.
- De Hei, M., Strijbos, J. W., Sjoer, E., & Admiraal, W. (2016). Thematic review of approaches to design group learning activities in higher education: The development of a comprehensive framework. *Educational Research Review*, 18, 33-45.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. *Active learning: Models from the analytical sciences*, 970, 34-53.
- Hodges, L. (2017). *Ten Research-Based Steps for Effective Group Work*. IDEA Paper #65.
Geraadpleegd op 6 oktober 2022, via https://www.ideaedu.org/idea_papers/ten-research-based-steps-for-effective-group-work/
- Johnson, D., & Johnson, R. (2018). *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*.
Geraadpleegd op 29 oktober 2022, via <https://www.intechopen.com/chapters/63639>.

ExpertiseCentrum Hoger
Onderwijs (ECHO)

Venusstraat 35

B - 2000 Antwerpen

echo@uantwerpen.be

www.uantwerpen.be/echo



- Johnson, D. , Johnson, R., & Holubec, E. (2013). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Livingstone, D. & Lynch, K. (2000). Group Project Work and Student different experiences. *Studies in Higher Education*, 25(3),pp. 325-345.
- Loh, R. C. Y., & Ang, C. S. (2020). Unravelling Cooperative Learning in Higher Education: A Review of Research. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 22-39.
- Lotan, R. (2003). Group-worthy tasks. *Educational leadership*, 60(6), 72-75.
- Page, S. (2007). *The difference: How the power of diversity creates better groups, firms, schools, and societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- van Oudenhoven, J., & Grutterink, H. (2016). *Groepen aan het werk*. Groningen: Noordhof.
- Vanthournout, G., Verdurmen, C., & Stes, A. (2009). Ontwerpen, begeleiden en evalueren van taken. In P. Van Petegem (Red.), *Praktijkboek activerend hoger onderwijs* (pp. 128-164). Leuven: Lannoo Campus.
- Winkelmes, M. (2013). Transparency in Teaching: Faculty Share Data and Improve Students' Learning. *Liberal Education*, 99(2), n2.