

Samenwerkingsvaardigheden voor de startende student

Een herontwerp van de cursus Effectief samenwerken binnen de opleiding
Toegepaste Psychologie aan de Hanzehogeschool Groningen



Vera Hermes
343192

03-06-2018

Samenwerkingsvaardigheden voor de startende student

Een herontwerp van de cursus Effectief samenwerken binnen de
opleiding Toegepaste Psychologie aan de Hanzehogeschool
Groningen

Auteur: Vera Hermes
Studentnummer: 343192
E-mailadres: v.hermes@st.hanze.nl
Bachelor scriptie

Opleiding: Toegepaste Psychologie
Academie voor Sociale Studies
Organisatie: Hanzehogeschool Groningen
Eerste begeleider: M. Wolhuis- Stiger
Tweede begeleider: Sytske Buwalda
Opdrachtgever: Hanzehogeschool Groningen,
Elise Westerkamp
Afstudeerperiode: februari tot en met juni 2018

Groningen, 3 juni 2018

Samenvatting

Dit afstudeeronderzoek is uitgevoerd in opdracht van de opleiding Toegepaste Psychologie binnen de Hanzehogeschool Groningen. De opleiding wil de huidige cursus 'Effectief samenwerken' een nieuwe invulling geven in semester één, jaar één. Het doel hiervan is ten eerste, om aan te sluiten bij de nieuwe visie van de opleiding; progressiegericht onderwijs. Ten tweede, om studenten meer overzicht en verbanden te laten ervaren tussen de cursussen. En ten derde, om aan te sluiten bij de behoeftes omtrent samenwerkingsvaardigheden van de studenten in het eerste jaar. Binnen het onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: *“Hoe kunnen we de cursus Effectief samenwerken progressiegericht herontwerpen, zodanig dat de vaardigheden omtrent samenwerken aansluiten op de behoeftes van studenten en docenten en in lijn staan met de progressiegerichte visie van de opleiding, binnen de integrale leerlijn van jaar één.”*

Om een theoretisch kader te schetsen binnen het onderzoek is vooronderzoek gedaan naar de volgende onderwerpen: progressiegericht onderwijs en samenwerken binnen het onderwijs. Dit is gedaan door middel van literatuuronderzoek. Vervolgens is door middel van de methodes design thinking en de ontwerpstappen van Hoobroekx en Haak (2002) kwalitatief onderzoek verricht. Aangezien de onderzoeksvraag zich richt op een leermiddel zijn de ontwerpstappen als leidraad genomen voor het onderzoek. Design thinking fungeert als dataverzameling voor de uitwerking van de ontwerpstappen. Deze dataverzameling heeft plaatsgevonden in sessies waaronder de volgende respondenten deelnamen: docenten van de cursus Kijken, vragen en onderzoek, propedeusecoaches, studenten uit jaar één en studenten uit jaar twee van de opleiding. De sessies zijn getranscribeerd en geanalyseerd door de informatie te sorteren en te vergelijken op basis van thema's. Deze gegevens vormen samen met literatuur de leernoodzaak.

Binnen de leernoodzaak komen de volgende factoren naar voren die bijdragen aan een effectieve samenwerking. Namelijk: verbondenheid, communicatie, gezamenlijke doelen, conflicten, kwaliteiten en groepsrollen, creativiteit, motivatie en fysieke nabijheid. Op deze factoren zijn de resterende ontwerpstappen van Hoobroekx en Haak (2002) toegepast. Namelijk: het gewenste gedrag analyseren, leerdoelen vaststellen, ordenen van de leerdoelen, didactische vormgeving en evalueren. Dit heeft geleid tot het ontwerp van een draaiboek.

De discussie gaat in de eerste plaats over de sterke punten van dit onderzoek. Daarnaast behandelt dit hoofdstuk de tekortkomingen binnen de werkwijze van het onderzoek. Waarbij een aanbeveling is gegeven om een van de tekortkomingen te verbeteren.

Abstract

This thesis was commissioned by the Applied Psychology program at Hanze University of Applied Sciences. The program wants to give the current course "Effectief samenwerken" a new interpretation in semester one, year one. First of all, the purpose of this is to tie in with the new vision of the study program, progressive education. Secondly, to allow for students to experience more overview of and connections between the courses. And thirdly, to meet the needs of students in the first year with regard to cooperation skills. The following research question is central to the research: " How can we redesign the course Effectief samenwerken progression-oriented, so that the skills of collaboration match the needs of students and teachers and are in line with the progression-oriented vision of the program, within the integral learning path from year one. "

To outline a theoretical framework within the research, preliminary research has been conducted on the following subjects: progressive education and collaboration within education. This has been done through literature research. Qualitative research was then carried out using the design thinking methods and the design steps of Hoobroekx and Haak (2002). Since the research question focuses on a learning tool, the design steps have been taken as a guideline for the research. Design thinking functions as data collection for the elaboration of the design steps. This data collection took place in sessions in which the following respondents took part: teachers of the course Kijken, vragen en onderzoeken propaedeutic coaches, students from year one and students from year two of the course. The sessions were transcribed and analyzed by sorting and comparing the information on the basis of themes.

Together with literature, this data forms the learning need. The following factors emerge from the learning need that contribute to effective cooperation, namely: connectedness, communication, common goals, conflicts, qualities and group roles, creativity, motivation and physical proximity. The remaining design steps of Hoobroekx and Haak (2002) were applied to these factors, namely: analyze the desired behavior, determine learning objectives, organize the learning objectives, didactic design and evaluate. This has led to the design of a scenario.

The discussion is primarily about the strengths of this study. Furthermore, this chapter covers the shortcomings within the research method. Additionally, an improvement for one of the shortcomings has been proposed.

Voorwoord

De scriptie naderde zijn einde en ik begon me te richten op de definitieve vormgeving. Het voorblad zou een foto beslaan die in verband staat met het onderwerp: samenwerken. Maar de zoekresultaten waren niet typerend genoeg. Een groep mensen bij elkaar met de laptops op tafel. Een groep in conversatie, de een aan het woord, de ander starend naar buiten. Of zes handen op elkaar gelegd. Genoemde scenario's kunnen prima plaats vinden zonder dat daar enige vorm van samenwerking bij te pas komt.

Het gevoel van samenwerken kreeg ik pas bij het bestaande voorblad, een groep mensen roeiend in een boot. Want om als groep de boot vooruit te krijgen, moet je wel samenwerken. Misplaatste bewegingen zorgen er als gauw voor dat de boot de verkeerde richting op gaat, of erger omklapt. Om naar de finish te varen moet de groep beheersen over samenwerkingsvaardigheden.

Dit staat in lijn met de beginnende projectgroep, ook zij moeten gezamenlijk de finish bereiken. Zo begint het voor roeiers bij het instappen van de boot al met samenwerken, zo geldt dat ook voor projectleden. Gedurende mijn onderzoek ondervond ik dat tijdens het hele traject van samenwerken problemen kunnen ontstaan, net zoals bij een roeitraject. Maar net zoals roeiers ooit hebben leren roeien, kunnen studenten leren samenwerken.

Gedurende de periode van februari tot en met juni 2019 heb ik voor de opleiding Toegepaste Psychologie aan de Hanzehogeschool de cursus Effectief samenwerken in jaar één herontworpen. Dit onderzoek is geschreven in het kader van mijn afstudeerscriptie aan dezelfde opleiding en hogeschool.

De afstudeerperiode heb ik als leuk en vernieuwend ervaren. Tijdens het onderzoek heb ik van een nieuwe methode gebruik leren maken, design thinking. Naast dat dit uitdagend en leerzaam was, merkte ik dat het een methode is waarin veel plaats is voor creativiteit. Dit heeft er mede voor gezorgd dat het een erg leuk onderzoek was om uit te voeren. Hieraan droeg de praktische opdracht om een leermiddel te ontwerpen ook bij. Met dit onderzoek heb ik een bijdrage kunnen leveren aan de nieuwe curriculum invulling van de opleiding, dit doel heeft ervoor gezorgd dat ik gemotiveerd het afstudeeronderzoek tot een einde heb weten te brengen.

Mijn afstudeeronderzoek heb ik uitgevoerd onder begeleiding van Mechteld Wolthuis-Stigter. Ik wil haar bedanken voor de prettige samenwerking, de adviezen en de waardevolle feedback. Tot slot een woord van dank aan alle respondenten die deelgenomen hebben aan het onderzoek.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Vera Hermes

Groningen, 3 juni 2019

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
Abstract	3
Voorwoord	4
1. Inleiding	7
1.1 Aanleiding.....	8
1.2 Doelstelling.....	9
1.3 Onderzoeksvraag.....	10
1.4 Randvoorwaarden	10
2. Theoretische verantwoording	11
3. Onderzoeksmethode	15
3.1 Ontwerpstappen	16
3.2 Design thinking	16
3.3 Steekproef	17
3.4 Uitvoering.....	18
3.4.1 Vooronderzoek.....	18
3.4.2 Leernoodzaak vaststellen	18
3.4.3 Gewenst gedrag analyseren	18
3.4.4 Vaststellen van leerdoelen	19
3.4.5 Ordenen van de leerstof.....	19
3.4.5 Didactisch vormgeven	19
3.4.6 Evalueren.....	19
3.5 Ethische verantwoording	20
4. Resultaten.....	21
4.1 Respondenten	22
4.2 Kwaliteiten en groepsrollen	22
4.3 Motivatie	23
4.3 Verbondenheid.....	24
4.4 Conflicten	24
4.5 Communicatie	26
4.6 Fysieke nabijheid	27
4.7 Creativiteit.....	28
4.8 Gezamenlijk doel	28
4.9 Conclusie	29

5. Analyse van gewenst gedrag	30
5.1 Analyse gewenst gedrag	31
6. Leerdoelen en eindterm	32
6.1 Eindterm	33
6.2 Leerdoelen	33
6.3 Leerdoelen ordenen	33
7. Didactische vormgeving	34
7.1 Didactisch concept	35
7.2 Didactisch model	35
7.3 Didactische werkvormen	35
8. Evaluatie	37
8.1 Uitwerking evaluatie	38
9. Discussie	39
9. Literatuurlijst	41
10. Bijlage 1. Draaiboek sessie design thinking	46
Draaiboek bijlage 1. COCD box	52
11. Bijlage 2. Wervingstekst	53
12. Bijlage 3. Formulier omgang met proefpersonen	56
13. Bijlage 4. 'Hoe kunnen we'-vragen	63
14. Bijlage 5: Leerdoelen	64
15. Bijlage 6: Blauwdruk	66
16. Bijlage 7: Resultaten ideate fase	68

HOOFDSTUK 1

Inleiding

In dit hoofdstuk is de aanleiding van de scriptie geïntroduceerd waar de doelstelling en de onderzoeksvraag uit volgen. Tot slot zijn de randvoorwaarden genoemd waarbinnen het product moet conformeren.

Binnen de Hanzehogeschool Groningen, een multisectorale hogeschool in Nederland, streeft de bacheloropleiding Toegepaste Psychologie, waarin menselijk gedrag begrijpen, beïnvloeden en beoordelen centraal staat, naar progressiegericht onderwijs (Hanzehogeschool Groningen, 2019). Hieronder wordt verstaan: “verzameling van principes en praktische technieken die helpen om gewenste progressie en bereikte progressie zichtbaar te maken en om ideeën op te doen voor verdere progressie” (Visser, 2017). Voor studenten zal dit inhouden dat zij onder andere gemotiveerd de opleiding doorlopen (Visser, 2016).

Binnen de nieuwe missie van de opleiding is het thema progressiegericht onderwijs vastgelegd: “Wij werken progressiegericht en onderstrepen het belang van de psychologische basisbehoeften: verbinding; autonomie; competentie.” (Hanzehogeschool Groningen, 2018). Om aan de voorwaarden van progressiegericht onderwijs te voldoen moet er naar nieuwe invullingen worden gezocht om het onderwijs vorm te geven. Aankomend schooljaar 2019/2020 wordt hier een start mee gemaakt. Het curriculum van jaar één, semester één zal worden gewijzigd. Naast het thema progressiegericht ligt de focus ook op de hoeveelheid cursussen minimaliseren. In het huidige curriculumoverzicht staat de cursus Kijken, vragen en onderzoeken (KVO) centraal in het eerste blok. Overige vakken staan hiermee in verbinding door het overdragen van kennis en vaardigheden die toepasbaar zijn op de integrale leerlijn en dus op KVO. Binnen deze cursus voeren studenten in groepen een onderzoek uit. Deze verbinding wordt niet altijd ervaren door de studenten. Cursuseigenaren binnen blok één, jaar één geven aan dat studenten het overzicht kwijt zijn door de hoeveelheid cursussen, hierdoor kan het lastiger zijn om verbanden te zien.

1.1 Aanleiding

Een van de vaardigheden waar de opleiding waarde aan hecht is samenwerken. De opleiding bevat veel projectonderwijs en andere samenwerkingsopdrachten. Om als student progressie te kunnen maken binnen de opleiding is de vaardigheid om goed samen te kunnen werken van belang. Tot op heden wordt de cursus Effectief samenwerken aangeboden. De inhoud van deze cursus wordt als onvoldoende beschouwd door studenten en cursuseigenaar, blijkt uit ervaringen van de cursuseigenaar en lesgroep vertegenwoordigers bijeenkomsten (Hanzehogeschool Groningen, 2019). Binnen de lesgroep vertegenwoordigers bijeenkomsten leveren een aantal studenten een bijdrage aan de onderwijsverbetering. Dit doen ze doordat ze een signaleringsfunctie hebben en een aanspreekpunt zijn. Studenten geven aan het belang van de cursus niet te zien en zijn daarnaast wisselend in de beoordeling. De een vindt het prettig om begeleid te worden door een student assistent (studa), want deze staat dicht bij de groep. Anderen ervaren dat een studa minder snel ingrijpt en vinden dit vervelend. Daarnaast ervaren de studenten onnodige opdrachten in de les, ze zagen hier het doel niet van in. Terwijl het ook weer een fijne afwisseling gaf met de rest van het blok, door de creatieve oefeningen en energizers. Mogelijke factoren voor de wisselende beoordeling zijn de houding van de klas, van de studa die de cursus geeft en het verschil in basisniveau noemt de cursuseigenaar. Het verschil in basisniveau is te wijten aan de ervaringen die studenten hebben opgedaan omtrent samenwerken in bijvoorbeeld een vorige opleiding.

De cursuseigenaar geeft aan dat de nadruk binnen de cursus dient te liggen op praktische toepassingen omtrent het samenwerken. In haar rol als SLB'er ervaart ze dat er met name de eerste twee jaar van de opleiding problemen spelen binnen een projectgroep. Deze zijn met name gericht op elkaar niet durven aan te spreken, zoals feedback geven maar ook wanneer iemand zich niet aan de afspraak houdt. Daarnaast komt het ook voor dat één persoon al het werk doet. Nu worden in de cursus nog thema's besproken zoals presenteren, vergaderen en groepsproces. De cursuseigenaar wil dat de nadruk komt te liggen op thema's die aansluiten bij de wensen en problemen binnen het samenwerken van studenten. De cursuseigenaar ziet hier zelf de thema's: aanspreken, rol in de groep, talent in de groep, meelifters, verbondenheid en wat doe je als het moeilijk wordt voor. Deze thema's komen nu nog onvoldoende aanbod in de cursus. Binnen de docentenkring van Toegepaste Psychologie jaar één is nog enig verschil van mening in de definitie van het begrip samenwerken noemt de cursuseigenaar. Moet de cursus gericht zijn op problemen oplossen; zoals projectgenoten die afspraken niet nakomen. Of moet het gericht zijn op praktische zaken zoals een vergadering leiden en notulen opstellen.

De cursus Effectief samenwerken is in de huidige vorm niet wenselijk naar de behoeftes van studenten en cursuseigenaar. Binnen de nieuwe curriculumopbouw van semester één staat de cursus KVO centraal. Onderzocht moet worden hoe de cursus Effectief samenwerken kan worden ingestoken binnen de nieuwe curriculumopbouw, om een verbinding te maken met de cursus KVO. Deze verbinding moet zodanig worden gemaakt dat de studenten de vaardigheden en kennis vanuit effectief samenwerken kunnen toepassen binnen het project van KVO. Daarnaast moet er een basis worden gevormd aan vaardigheden die toepasbaar zijn op de eerst volgende cursus Assessmentpsychologie in de integrale leerlijn. Binnen deze cursus werken studenten samen in een projectgroep aan het ontwikkelen van een assessment.

Om de thema's omtrent samenwerken aan te laten sluiten op de studenten, en daarnaast te voldoen aan het thema progressiegericht, is het van belang de behoeftes van de studenten in kaart te brengen. Omdat de verwachtingen van docenten omtrent samenwerken binnen het semester één van de opleiding nog niet helder is, is het van belang om deze inzichtelijk te krijgen. Zo kan eenheid worden gecreëerd omtrent de opbouw van de samenwerkingsvaardigheden in het verloop van de rest van de opleiding. Het is echter nog onduidelijk wat precies deze behoeftes van de studenten en docenten zijn.

1.2 Doelstelling

Dit onderzoek draagt bij aan de invulling van het nieuwe curriculumopbouw in semester één. Het zal hierbij de studenten ondersteunen op het gebied van samenwerking. Deze ondersteuning zal bestaan uit samenwerkingsvaardigheden waar behoefte aan is ondervonden van studenten en docenten. Door de aansluiting op behoeftes hebben ze handvatten om de samenwerking binnen de eerste projectgroep van KVO en toekomstige projectgroepen van de opleiding in de integrale leerlijn te hanteren. Dit draagt bij aan de progressie van de student binnen de opleiding.

Dit vormt een basis omtrent samenwerken in semester één, jaar één. De opleiding kan deze samenwerkingsvaardigheden opbouwen in het verloop van de opleiding.

Daarnaast draagt het bij aan de minimalisering en verbinding van cursussen in semester één doordat de cursus Effectief samenwerken wordt vervangen door een nieuwe invulling die samengaat met de cursus KVO. Studenten zullen zo meer overzicht en verbanden ervaren tussen de cursussen. Dit sluit aan bij de nieuwe visie van de opleiding, progressiegericht onderwijs.

1.3 Onderzoeksvraag

Om de cursus Effectief samenwerken te herontwerpen is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

“Hoe kunnen we de cursus Effectief samenwerken progressiegericht herontwerpen, zodanig dat de vaardigheden omtrent samenwerken aansluiten op de behoeftes van studenten en docenten en in lijn staan met de progressiegerichte visie van de opleiding, binnen de integrale leerlijn van jaar één.”

1.4 Randvoorwaarden

De opleiding beschikt over beperkte financiële middelen waar rekening mee dient worden gehouden. Er is 25 uur per docent beschikbaar, inclusief voorbereidingstijd. Er zijn zeven lesmomenten gepland van ieder ruim één uur. Daarnaast noemt de opdrachtgever dat het samenwerkingscontract in de eerste les dient terug te komen. De opleiding heeft als doel om studenten klaar te stomen met vaardigheden en kennis voor het werkveld, dit moet leidend zijn voor de uitwerking van het draaiboek.

Aangezien de interventie onderdeel wordt van de cursus KVO bevatten ze geen EC's. De kennis en vaardigheden zullen daarom niet worden getoetst. Ook huiswerk hoeft niet worden verwerkt.

HOOFDSTUK 2

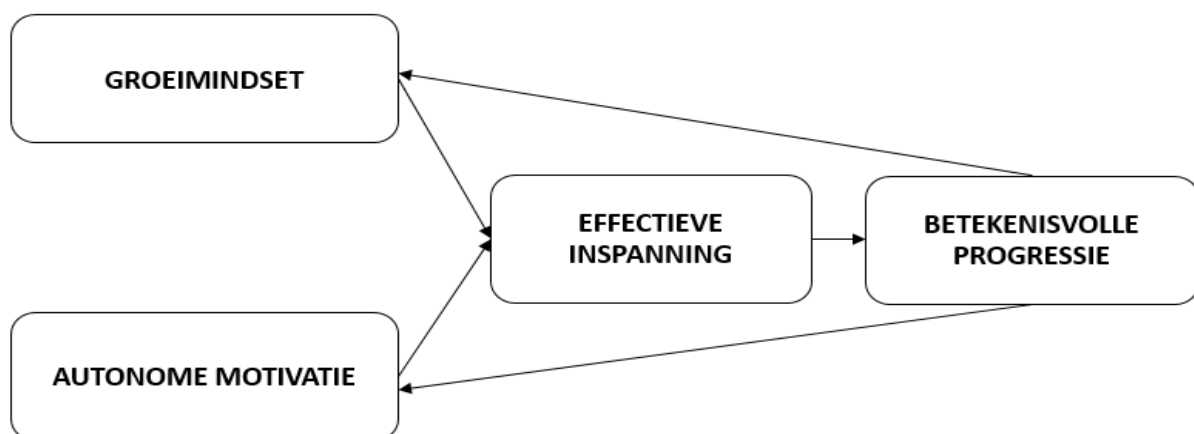
Theoretische verantwoording

In dit hoofdstuk zijn door middel van theorieën uit de literatuur een theoretisch kader geschetst over de onderwerpen progressiegericht werken, samenwerkingsprocessen en samenwerken in het onderwijs. Dit vormt het vooronderzoek.

Begin 2012 ontstond de term 'progressiegericht werken' bedacht door onder andere Visser (Visser, 2017). Om te voldoen aan progressiegericht werken is een aanpak ontworpen gebaseerd op een aantal wetenschappelijke theorieën. Deze aanpak is visueel weergegeven in Figuur 1. Binnen deze aanpak is het doel om tot betekenisvolle progressie te komen, dit is progressie in iets wat belangrijk of interessant is voor iemand. Dit leidt tot beter functioneren, beter voelen en gemotiveerd zijn (Visser, 2016). Om tot deze betekenisvolle progressie te komen is het begin punt in de aanpak de volgende twee factoren, de groei-mindset en autonome motivatie. Deze twee factoren zijn gebaseerd op wetenschappelijke theorieën.

Allereerst de groei-mindset, deze is ontwikkeld door Dweck (2015). Dit is de overtuiging dat intelligentie te ontwikkelen is. Dit staat tegenover de statische mindset waarbij de overtuiging is dat intelligentie vast staat (Claro, Paunesku & Dweck, 2016). Dweck stelt vast uit haar onderzoek dat studenten met een groei-mindset beter presteren dan studenten met een statische mindset. Visser (2016) benoemt naast intelligentie de overtuiging dat capaciteiten te ontwikkelen zijn, het aangaan van uitdagingen, het volhouden bij moeilijkheden en het leveren van inspanningen.

De tweede factor is autonome motivatie. Dit begrip is afkomstig uit de zelfdeterminatietheorie, ontwikkeld door Ryan en Deci (2017). De zelfdeterminatietheorie is gebaseerd op een empirische theorie over menselijk gedrag en motivatie. Binnen de theorie staat het belang van de mate waarin mensen zich autonoom bezighouden met een activiteit centraal (Ryan & Deci, 2017). De theorie stelt vast dat er drie psychologische basisbehoeftes zijn: autonomie, betrokkenheid en competentie. Wanneer deze basisbehoeftes zijn vervuld ontstaat er motivatie. Oftewel autonome motivatie, het doen wat iemand interessant en belangrijk vindt. Tijdens deze bezigheid wordt nieuwe energie, ideeën en motivatie opgedaan (Visser, 2016). Daarnaast vermijden studenten minder het werk en passen ze zich sneller aan (Ryan & Deci, 2017). De twee factoren, groei-mindset en autonome motivatie, leiden tot effectieve inspanning. Deze moet lang genoeg duren en volgens een functionerende aanpak gebeuren. Wanneer hieraan is voldaan is het doel binnen de aanpak bereikt: betekenisvolle progressie. De aanpak heeft geen statisch verloop, wanneer wordt ervaren dat aan een element meer gewerkt moet worden om tot betekenisvolle progressie te komen kan dit. Iemand kan bijvoorbeeld zijn autonome motivatie vergroten door zich te richten op zaken die interessant of belangrijk zijn (Visser, 2016).



Figuur 1. Aanpak Progressiegericht werken. Overgenomen uit *Wat is progressiegericht werken?* Van Visser, 2017 (<https://progressiegerichtwerken.nl/wat-is-progressiegericht-werken/>).

Binnen het onderwijs kunnen studenten worden ondersteund door docenten die een progressiegerichtte methode aanmoedigen, waardoor beide de methode hanteren. Bij de groei-mindset geldt dit wanneer studenten worden benaderd op een wijze die de studenten goed laat voelen op korte en lange termijn, door te helpen met uitdagingen en tegenslagen in het leerproces (Dweck, 2015).

Binnen het onderwijs wordt er veel gebruik gemaakt van de samenwerking tussen studenten. Door middel van projectgroepen werken studenten aan een gezamenlijk doel. Dit heeft verschillende voordelen voor de student. Johnson en Johnson (2011) benoemt dat onderlinge competitiedrang en vergelijkingen verdwijnen en plaats maken voor elkaar te helpen aan opdrachten. Dit draagt bij aan de prestaties, relaties en geestelijke gezondheid van de studenten. Hieraan wordt door Aronson, Wilson en Akert (2014) toegevoegd dat studenten diepgaander leren over een onderwerp gedurende een samenwerking wat leidt tot het behalen van prestaties binnen de opleiding. Daarnaast wordt geconcludeerd uit het onderzoek van Osman, Duffy, Chang en Lee (2011) dat het samenwerken in kleine groepen een significant positief effect heeft op de houding van de studenten tegenover leren. Deze effecten vinden plaats mits een groep effectief samenwerkt. Onder effectief samenwerken worden een reeks van nauw verwante activiteiten verstaan, zoals communiceren, coördineren en raadplegen, binnen een groep van twee tot vijf personen, die een integraal onderdeel vormen van het leerproces (Head, 2009).

Binnen het onderzoek van Jansen en Wubbels (2018) worden vier veroorzakers genoemd die onder studenten obstakels vormen voor het effectief samenwerken, namelijk het gebrek aan samenwerkingsvaardigheden, sociaal meeliften, competentie status en vriendschap. Een gebrek aan samenwerkingsvaardigheden belemmert de groepsinteractie, maar ook het gezamenlijke en individuele leerproces. In het geval van een gebrek aan deze vaardigheden, kan een groepslid niet volledig bijdragen aan de groep en niet aan zijn taken voldoen. Onder het samenwerken vallen twee relevante vaardigheden, namelijk taakgerichte en groepsgerichte (Johnson & Johnson, 2011). Om deze samenwerkingsvaardigheden te ontwikkelen is veel oefening en reflectie nodig stelt Sennet in een artikel voor het Tijdschrift voor Sociale Vraagstukken vast. Daarbij is het belangrijk om door middel van ervaring en oefening empathie en ruimte te geven aan de groepsleden (Gradener, 2013).

Het sociaal meeliften kan een mogelijke oorzaak zijn van een gebrek aan samenwerkingsvaardigheden van een individu. Sociaal meeliften is wanneer een groepslid eigen inspanning vermindert, wanneer moet worden samengewerkt aan een taak. Deze verleiding wordt het grootst wanneer profiteeracties niet traceerbaar zijn, bekend is wanneer het samenwerkingsverband stopt en kort van kracht zijn (Johnson & Johnson, 2011). De derde belemmerende factor binnen effectief samenwerken is competentie status. Studenten die een hoge status hebben, hebben een onevenredig grote invloed binnen de groep en meer kans om bij te dragen. In tegenstelling tot studenten met een lage status, zij worden regelmatig onderschat en genegeerd door studenten met een hoge status. Ondanks de bijdrage van belangrijke inzichten of informatie (Jansen & Wubbels, 2018). Deze status wordt bepaald door macht en invloed op groepsresultaten, de individuele bijdrage van de succes bepaling van de groep en het beschikken van een gewaardeerd kenmerk (Johnson & Johnson, 2011).

Tot slot werken vriendschappen binnen een groep als een belemmerde factor, doordat de focus minder op taken wordt gelegd en meer op het praten (Jansen & Wubbels, 2018).

Uit het onderzoek van Saghafian en O’Niell (2018) werd vastgesteld dat een gelijke visie op samenwerken onder groepsleden belangrijk is. Alleen dan kan er harmonieus worden samengewerkt. Tegengestelde overtuigingen binnen een groep bleken zo uitdagend te zijn, dat het mogelijk leidt tot een beëindiging van het samenwerken. Dit wordt beaamd door Johnson en Johnson (2011), zij noemen dat bij effectieve groepen de samenwerking, en de wijze waarop doelen behaald worden, duidelijk, meetbaar en gespecificeerd worden gemaakt. Dit valt onder positieve interdependentie en doelen stellen, twee elementen waardoor effectief samenwerking mogelijk is. Vertrouwen is hierbij het derde element.

Of een groep bovenstaande conflicten of juist effectieve samenwerking ervaart is afhankelijk van de ontwikkeling van de groep. In de theorie van Tuckman word vijf ontwikkelingsfases beschreven waarin elke fase ander gedrag wordt vertoont en andere vragen centraal staan. De fases volgen elkaar op en zijn chronologisch. Hoe een groep de fases doorloopt is verschillend, sommige groepen blijven steken in een fase en moeten terug naar een eerdere fase (Oudenhoeven & Giebels, 2010). Daarnaast is het tijdsbestek per fase ook per groep verschillend (Johnson & Johnson, 2011). De fases onderscheiden zich in: forming (de beginfase), storming (de conflictfase), norming (de normerende fase), performing (de productieve fase) en adjourning (de afscheidsfase) (Geert & Kralingen, 2016).¹

Forming kenmerkt zich als een kennismakingsfase. Groepsleden leren elkaar kennen en onzekerheid over omgang heerst. In storming ontstaat door het meer uitspreken, uittesten en het verzetten conflicten. In deze fase is het van belang om de conflicten op te lossen. Gebeurt dit niet dan is er een kans dat de groep uit elkaar valt. De fase norming staat voor de hechter wordende relaties, overeenstemming en groepsrollen. In de performing fase wordt er aan de groepstaken gewerkt. En tot slot de adjourning, hierin wordt de groep beëindigd wanneer de taken zijn voltooid.

Het groepsvormingsproces kan positief worden beïnvloed door middel van de juiste begeleiding. Iedere fase vraagt een andere vorm van aandacht, daarom is het belangrijk om te weten in welke fase een groep zich bevindt. In de forming fase kan de docent kennismakingsspellen aanbieden, maar in de storming fase zou dit niet aansluiten. Hier kan de docent de grenzen bewaken en individuele studenten in de gaten houden (Geert & Kralingen, 2016). Saghafian en O’Niell (2018) benoemen dat eerdere ervaringen van studenten omtrent samenwerking kunnen helpen om te begrijpen hoe zij omgaan met hoogte-, dieptepunten en uitdagingen binnen een groep. Hier kan een docent op in spelen door dit voorafgaand te reflecteren en zo studenten te ondersteunen waar nodig. Studenten kunnen zo zelf het meeste profiteren van het groepswork, dit leidt in de toekomst tot succesvollere deelname aan samenwerken in groepen.

¹ Gezien in de Nederlandse literatuur de termen verschillende benamingen hebben wordt om verwarring te voorkomen de Engelse termen gebruikt.

HOOFDSTUK 3

Onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk is toegelicht op welke wijze de onderzoeksvraag is beantwoord. Allereerst worden de onderzoeksmethodes toegelicht; de ontwerpstappen van Hoobroekx en Haak (2002) en design thinking. Hierbij is ingegaan op de uitvoering, steekproef en het ethische aspect van het onderzoek.

3.1 Ontwerpstappen

De onderzoeksvraag is gericht op het herontwerpen van een leermiddel, daarom is gekozen de ontwerpstappen van Hoobroekx en Haak toe te passen (2002). Deze methode maakt het namelijk mogelijk om een leermiddel te ontwikkelen, geschikt voor binnen het onderwijs. Deze methode werkt volgens zes stappen (in paragraaf 3.4 wordt dit nader uitgewerkt):

1. Vaststellen van de leernoodzaak.
2. Analyseren van het gewenste gedrag.
3. Vaststellen van leerdoelen.
4. Ordenen van de leerstof.
5. Didactisch vormgeven.
6. Evalueren.

3.2 Design thinking

Om deze stappen uit te kunnen werken is naast literatuur, data verzameld in de praktijk. Deze data is vergaard door middel van de methode design thinking. Binnen deze methode vindt er een samenwerkingsverband plaats tussen de representatieve doelgroep en mogelijke experts (Plattner, Meinel & Leifer, 2011). Binnen dit samenwerkingsverband vindt er een analytisch en creatief proces plaats waardoor er passende producten of oplossingen worden ontworpen (Razzouk & Shute, 2012). Dit proces bestaat uit 5 fases. Deze fases kunnen afzonderlijk in stappen worden uitgevoerd, maar zijn ook passend om in een sessie uit te voeren met een focusgroep. Voor dit onderzoek zijn fases één tot drie uitgevoerd in een sessie met een focusgroep. Gezien het ontwerpen van een leermiddel is gestopt na fase drie in de focusgroep. Mogelijk zou de verkregen informatie uit de opvolgende fases niet benut worden in het leermiddel wanneer ze niet overeenkomen met de ontwerpstappen van Hoobroekx en Haak (2002). Daarom zijn fase vier en vijf individueel door de onderzoeker uitgevoerd met behulp van de ontwerpstappen van Hoobroekx en Haak (2002). Omwille van de beperkte tijd van de respondenten is er gebruik gemaakt van sessies waarin de drie stappen achtereenvolgend zijn uitgevoerd. Verwacht werd dat het doorlopen van afzonderlijke stappen meer non respons zal opleveren, aangezien afzonderlijke stappen betekend dat er meerdere bijeenkomsten zijn.

1. Empathise
2. Define
3. Ideate
4. Prototype
5. Test

Gezien het open karakter van de onderzoeksvraag is de design thinking methode erg passend (Smit, 2018). In de basis is er een leermiddel gevormd over samenwerken maar hoe dit specifiek vorm krijgt is nog onduidelijk. Dit is afhankelijk van de input uit de focusgroepen. Daarnaast is de methode gezien zijn betrokkenheid met de doelgroep passend binnen dit onderzoek (Razzouk & Shute, 2012).

De sessie is vormgegeven door middel van een draaiboek (bijlage 1) die ongeveer anderhalf uur in beslag neemt. Aan de hand van het draaiboek zijn de sessies door de onderzoeker geleidt, waarbij een assistent het beeldmateriaal verzorgde door middel van video- en fotobeeld. Gedurende een sessie is informatie vergaard door middel van verschillende werkvormen, die aansluiten bij de stappen binnen design thinking. Door het gebruik van hetzelfde draaiboek bij iedere sessie is de betrouwbaarheid verhoogd. Elk programma is hetzelfde in opzet waardoor de data binnen de verschillende sessies op dezelfde wijze is vergaard. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van een methode die dit kan realiseren, dit heeft de validiteit vergoot. Design thinking en de ontwerpstappen van Hoobroekx en Haak (2002) vergaren namelijk gegevens die bijdragen aan het antwoord op de onderzoeksvraag.

3.3 Steekproef

Voor het onderzoek zijn er vier focusgroepen gevormd uit de volgende groepen: docenten van KVO, eerstejaars studenten, tweedejaars studenten en propedeusecoaches. (Propedeusecoaches zijn studa's die eerstejaars studenten begeleiden.)

De doelgroepen zijn opgesplitst in aparte focusgroepen om de veiligheid te waarborgen. Studenten en propedeusecoaches voelen zich mogelijk niet op hen gemak om vrij uit te spreken in het bijzijn van docenten. Ditzelfde geldt voor studenten in het bijzijn van propedeusecoaches. Aangezien de grote non-respons van eerstejaars studenten om een andere steekproefmethode vroeg, werden de jaarlagen van elkaar gesplitst.

Focusgroep één bestaat uit docenten KVO. Docenten van de cursus KVO hebben zicht op wat belangrijk is omtrent de samenwerkingsvaardigheden binnen de context van deze cursus. De tweede focusgroep bestaat uit propedeusecoaches. Zij begeleiden eerstejaars studenten en hebben kijk op de samenwerkingsvaardigheden van studenten. Gezien de populatie propedeusecoaches en docenten van KVO klein is, zijn alle propedeusecoaches werkzaam tot één jaar terug en de betreffende docenten benadert (zie bijlage 2 voor de wervingstekst).

Focusgroep drie bestaat uit tweedejaars studenten van de opleiding. Deze studenten hebben ook de huidige cursus Effectief samenwerken gevolgd, maar hebben al enige ervaring met het werken in projectgroepen. In jaar twee vinden er namelijk vier samenwerkingsprojecten plaats. De tweedejaars studenten zijn volgens een aselechte steekproef vergaard, door random namen te selecteren op de klassenlijsten. Dit vergroot de kans op een representatieve doelgroep. Om de respons te vergroten is een persoonlijke mail verzonden aan deze random selecteerde personen, waarin naast praktische informatie, het doel en een uitleg over het waarborgen van hun anonimiteit, een pizza gedurende de sessie is aangeboden (bijlage 2).

Tot slot focusgroep vier, bestaande uit eerstejaars studenten van de opleiding. Zij hebben het huidige schooljaar de cursus Effectief samenwerken doorlopen. Naast dat ze zicht op de huidige cursus hebben, hebben ze dat ook op samenwerken in projectgroepen. Ze werken namelijk gedurende het gehele eerste jaar in een projectgroep KVO en Assessmentpsychologie. Eerstejaars studenten zijn op locatie tijdens een studieloopbaan les benaderd.

Hierbij werd in plaats van via de mail rechtstreeks aan de klas om vrijwillige deelname gevraagd, met dezelfde informatie als bij de tweedejaars studenten.

Twee klassen zijn benaderd voor de sessie. Deze klassen zijn uitgekozen om praktische redenen, namelijk de roostering van de les. Er is gestopt met het werven op het moment dat er inhoudelijke verzadiging plaatsvond.

3.4 Uitvoering

Het onderzoek is uitgevoerd door de ontwerpstappen als leidraad te nemen en de methode design thinking toe te passen om gegevens te vergaren. Hieronder worden de ontwerpstappen kort beschreven met de bijbehorende uitwerking.

3.4.1 Vooronderzoek

Om een kader te schetsen over de onderwerpen die aanbod komen binnen dit onderzoek is vooronderzoek gedaan. Dit is aan de hand van literatuuronderzoek gedaan in verschillende databases. De gebruikte databases zijn: Springerlink platform, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Google Scholar, Worldcat en ERIC (Education Resource Information Center). Als zoektermen zijn gebruikt: progressiegericht onderwijs, progressiegericht werken, selfdetermination theory, growth mindset, autonome motivatie, collaboration student projects, obstacels collaboration students, groepsprocessen samenwerken. Daarnaast is gezocht op auteurs van theorieën. Aan de hand van literatuuronderzoek is meer informatie verkregen over verschillende theorieën die een context geven aan de onderwerpen progressiegericht onderwijs en samenwerken onder studenten. Dit vormt de theoretische verantwoording van dit onderzoek (hoofdstuk 2). Dit heeft plaatsgevonden voor de ontwerpstappen van Hoobroekx en Haak (2002).

3.4.2 Leernoodzaak vaststellen

Vervolgens is de leernoodzaak vastgesteld, hierbij is geanalyseerd wat het probleem is. Om dit vast te stellen ligt in de focusgroep de nadruk op wat de behoeftes zijn omtrent samenwerken van studenten in jaar één semester één. Om dit te achterhalen is de volgende vraag gesteld: “Wat is voor jou belangrijk omtrent de samenwerkingsvaardigheden voor studenten in het eerste jaar?” Gezien studenten, docenten en propedeusecoaches deelnemen zijn de vraag en daarmee de behoeftes van verschillende kanten belicht waardoor een divers beeld ontstaat. Tevens is gebruik gemaakt van wetenschappelijk literatuur om de leernoodzaak vast te stellen.

3.4.3 Gewenst gedrag analyseren

Vanuit de leernoodzaak is het gewenste gedrag geanalyseerd. De thema's die binnen de leernoodzaak wenselijk zijn voor in het leermiddel zijn omgezet naar een gewenste situatie. Hierin is beschreven welk concreet gedrag de studenten in welke context laten zien, om zo tot de gewenste situatie te komen. Door het expliciet maken van de situatie ontstaat er zekerheid wat er in het leermiddel aanbod moet komen. Daarnaast draagt het bij aan de aansluiting met de praktijk (Hoobroekx & Haak, 2002). Aangezien de nieuwe visie van Toegepaste Psychologie zich focust op progressiegericht onderwijs. Is dit thema meegenomen in de analyse van het gewenste gedrag. In design thinking komen bovenstaande twee stappen overeen met de eerste fase empathie.

3.4.4 Vaststellen van leerdoelen

Het gewenste gedrag is doorgevoerd in leerdoelen. Deze doelen geven concreet aan wat de studenten na afronding van een trainingsonderdeel geleerd moeten hebben. Voordat de leerdoelen worden gevormd is eerst de eindterm bepaald. Dit is een hoger doel dan het leerdoel en heeft betrekking op wat de studenten moeten kunnen na afronding van de gehele serie trainingen. De focusgroepen hebben mede de richting van de leerdoelen bepaald door in de sessie een 'hoe kunnen we'-vraag te formuleren gebaseerd op de eigen behoefte. Deze stap komt in design thinking overeen met fase twee definieer. Deze informatie is als basis genomen voor het formuleren van concrete leerdoelen en een eindterm. Het gewenste gedrag is leidend geweest.

3.4.5 Ordenen van de leerstof

Nadat de focusgroepen de 'hoe kunnen we'-vraag hebben bepaald, zijn zij in fase drie van design thinking gaan brainstormen. Hierin zijn zoveel mogelijk ideeën en oplossingen individueel verzameld die de 'hoe kunnen we'-vraag zouden kunnen beantwoorden. Deze oplossingen en ideeën zijn vervolgens gesorteerd door middel van een COCD box, waarbij individueel werd gekeken naar de uitvoerbaarheid van het idee (Demos, 2019). Alle ideeën zijn meegenomen als input voor de volgende ontwerpstappen. De nadruk is gelegd op de ideeën die de focusgroep aangaven als beste ideeën. Het ordenen van de leerstof en de daarop volgende stappen zijn door de onderzoeker uitgevoerd. In deze stap zijn de vastgestelde leerdoelen geordend. Dit houdt in dat er is bepaald welk leerdoel wanneer aan bod komt in de training. Dit is afhankelijk van in welke volgorde de leerdoelen het beste bereikt kunnen worden. Het ordenen is gedaan aan de hand van een ordeningsprincipe dat het beste aansluit op het leerdoel en de vorm van de training (dit is toegelicht in paragraaf 6.3). Dit is vervolgens in een schema visueel weergegeven; de blauwdruk (bijlage 6).

3.4.5 Didactisch vormgeven

Vervolgens is de didactische vormgeving vastgesteld door de visie van de opleiding, leerdoelen en doelgroep in acht te nemen (dit is toegelicht in hoofdstuk 7). Didactische vormgeving geeft aan wat er moet gebeuren om de leerdoelen te bereiken. Dit gebeurt op drie niveaus: het didactisch concept, didactisch model en didactische werkvormen. Het didactisch concept gaat over de totale serie aan trainingen en komt overeen met het ordeningsprincipe. Er is door het didactisch concept een visie gegeven aan de gehele training over hoe de leerdoelen het beste behaald worden. Het didactisch model gaat over de structuur en stappen binnen een trainingsonderdeel. Zo is het trainingsonderdeel in een logische volgorde opgebouwd. Binnen de didactische werkvormen is er een keuze gemaakt hoe de onderdelen binnen een training worden ingevuld. Dit vormt uiteindelijk het eindproduct, het draaiboek.

3.4.6 Evalueren

Tot slot, het evalueren. Om te testen of het draaiboek bijdraagt aan de gewenste situatie, is het draaiboek geëvalueerd. Dit komt overeen met de fase test uit design thinking. Het draaiboek is voorgelegd aan drie mensen die door middel van een open interview feedback hebben gegeven. Hiervoor zijn mensen gevraagd die met verschillende invalshoeken naar het draaiboek kijken, waarbij elke visie een belangrijke rol speelt binnen het product. Allereerst is een docent van de cursus Assessmentpsychologie gevraagd. Dit is de eerst volgende cursus waarbij de studenten samenwerken binnen de integrale leerlijn.

In deze cursus wordt een basisniveau verwacht van samenwerkingsvaardigheden. Daarnaast een expert binnen de Hanzehogeschool op het gebied van progressiegericht werken. Gezien de nieuwe visie van de opleiding is het van belang dat het draaiboek in lijn loopt met de visie. Tot slot is de opdrachtgever gevraagd. Om de belangen van de opleiding, studenten klaar te stomen met vaardigheden en kennis voor het werkveld, te waarborgen.

3.5 Ethische verantwoording

Tweedejaars studenten uit het tweede jaar, propedeusecoaches en docenten zijn benaderd via de mail met een uitnodiging om mee te doen aan dit onderzoek. In deze uitnodiging is transparant gecommuniceerd wat het belang is van het onderzoek, hoe een sessie eruit zal zien en hoe de data wordt verzameld. Zij die hier aan mee willen doen vormen de respondenten. Ten alle tijden konden ze participatie weigeren ook gedurende de sessie, het is compleet op vrijwillige basis.

Respondenten staan tijdens een sessie vrij in welke informatie ze delen binnen de groep. Deze informatie is geregistreerd door middel van beeld- en geluidsmateriaal, waarvoor aan het begin van de sessie toestemming is gevraagd en wat aangekondigd was in de informatie. Dit materiaal is getranscribeerd en vervolgens geanalyseerd door de informatie te sorteren en te vergelijken op basis van thema's. Een deel van de transcripten zijn anoniem opgenomen als citaten in het hoofdstuk resultaten. Na de verwerking zijn het beeldmateriaal en de transcripten verwijderd. Namen en overige persoonlijke gegevens blijven achterwege in het eindproduct. De anonimiteit is op deze wijze gewaarborgd doordat er geen persoonlijke gegevens naar buiten zijn gebracht, de informatie blijft binnen de groep. Deelname aan het onderzoek wordt geacht geen schadelijke gevolgen met zich mee te brengen, gezien het onderwerp geen beladen thema is, de respondenten mee doen op vrijwillige basis en vrij staan in wat ze delen met de groep (Aarts & Wouters, 2017). Voor gedetailleerde informatie wordt doorwezen naar het formulier zorgvuldig omgaan met proefpersonen in bijlage 3.

HOOFDSTUK 4

Leernoodzaak

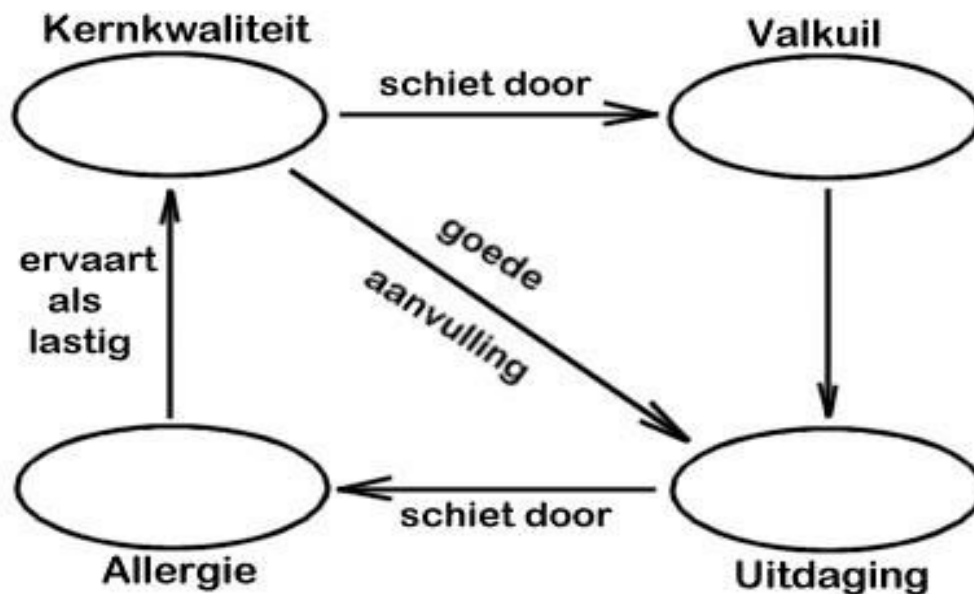
In dit hoofdstuk is de leernoodzaak verder uitgewerkt met de gegevens uit de empathize-fase. Docenten Kijken, vragen en onderzoeken, studenten uit het eerste jaar en tweede jaar en propedeusecoaches zijn benaderd met de vraag: “Wat is voor jou belangrijk omtrent de samenwerkingsvaardigheden voor studenten in het eerste jaar?” Antwoorden vormen de gegevens die worden aangevuld met literatuuronderzoek. Dit vormt samen de leernoodzaak.

4.1 Respondenten

Vanuit de steekproeftrekking hebben er in totaal vier docenten van KVO deelgenomen. Drie propedeusecoaches en vier tweedejaars studenten. Uit de twee benaderde klassen van eerstejaars studenten hebben in totaal negen studenten deelgenomen. Vanuit de steekproeftrekking hebben in totaal twintig respondenten deelgenomen aan de sessies. Onderstaande resultaten zijn hieruit naar voren gekomen.

4.2 Kwaliteiten en groepsrollen

In de empathize-fase binnen de sessie van de docenten werd het onderwerp talenten genoemd. Zo noemde een docent: *“Bundeling van verschillende sterke kanten en daarmee de diversiteit van verschillende talenten. Als dat samen komt is het voor mij samenwerken”*. Literatuur geeft aan dat door de diversiteit in groepsleden er een positief effect kan ontstaan op de productiviteit, prestaties en creatieve oplossingen (Gerritsen & Nauta, 2008). Maar alleen wanneer de groepsleden de diversiteit als waardevol beschouwen, herkennen en accepteren. Meredith Belbin heeft teamrollen in kaart gebracht die zich kenmerken door sterke en zwakke punten van een persoon (Johnson & Johnson, 2011). Hierop sluit het volgende citaat van een propedeusecoach aan: *“Elkaars sterke kanten gebruikt tijdens het samenwerken.”* Gerritsen en Nauta (2008) noemen dat groepsleden geen rol moeten aannemen die niet bij het karakter past. Om een passende rol binnen een groep aan te nemen gebruikt de Belbin rollen een vragenlijst waar de voorkeur voor één of meer van de negen teamrollen wordt aangeduid. Een andere docent benadrukt de kwaliteiten en valkuilen: *“[dat je] niet zozeer in gebreken moet denken maar juist waar iemand goed in is en dat je dat gebruikt als groep. [Dat je] vanuit kwaliteiten gaat denken. En [dat je] daardoor ook makkelijker kunt werken aan iemands valkuilen of gebreken.”* Gerritsen en Nauta (2008) concluderen in hun onderzoek dat er vijf invalshoeken zijn voor het leren samenwerken. Een van deze invalshoeken is de persoonlijke kwaliteiten, waarin het vergaren van inzicht in kwaliteiten en valkuilen centraal staat. Dit draagt bij aan de effectiviteit, aangezien groepsleden beter werken vanuit eigen kwaliteiten en rollen die daarbij aansluiten. Door middel van het kernkwadrant van Daniel Ofman kunnen valkuilen en kernkwaliteiten in kaart worden gebracht (Aronson, Wilson & Akert, 2014). Hierbij is het kernkwadrant een specifiek sterk punt. Naast de valkuil en kernkwaliteit, brengt het kernkwadrant ook een uitdaging en allergie in kaart. Zoals in het citaat van de docent staat beschreven zijn dit twee aspecten die als leerpunt gezien kunnen worden. Een allergie is een valkuil van iemand anders waar aan geërgerd wordt. Een uitdaging is het positief tegenovergestelde van de valkuil (figuur 4.1). In de sessie met de docenten is vanuit bovenstaande uitingen de volgende vraag ontstaan: *“Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de studenten in samenwerkingsopdrachten inzicht krijgen in en gebruiken maken van de talenten van alle groepsleden.”*



Figuur 4.1 Kernkwadrant Overgenomen uit *De kernkwadranten van Ofman – Maak een spel van irritaties op de werkvloer!* Van Careerwise, z.j. (<https://www.careerwise.nl/werkplezier/irritaties-op-de-werkvloer-maak-er-een-spel-van-met-ofmans-kernkwadrant/>).

4.3 Motivatie

In de sessies met de propedeusecoaches, eerste- en tweedejaars studenten kwam naar voren dat ze een motivator missen in de groep. In de literatuur komt motivatie naar voren als een aspect van het samenwerken (Johnson & Johnson, 2011). In bovenstaande alinea wordt verwezen naar de vijf invalshoeken van Gerritsen en Nauta (2008) en één van deze invalshoeken is Inspiratie. Onder inspiratie valt het inzichtelijk hebben van eigen motivatie in verband met samenwerking. Alleen dan kunnen andere samenwerkingsvaardigheden worden uitgevoerd.

Samenwerken, waaronder specifiek sociale interactie, zorgt voor meer motivatie noemen Waite en Davis (2006). Dit gebeurt door het wekken van elkaars nieuwsgierigheid, werken aan een gezamenlijk doel en elkaars expertise. Maar wat met name belangrijk is voor continue motivatie is de ondersteuning van groepsleden. Dit sluit aan op het volgende citaat van een eerstejaars student: "[Dat] je soms elkaar heel even bij de hand moet pakken – niet iedereen heeft altijd voor de volle 100% motivatie- om dan soms even te zeggen kom op, ik help je wel, we doen het samen" Hieruit komt naar voren dat die ondersteuning binnen de groep als waardevol wordt gezien. Daar sluit een propedeusecoach zich bij aan: "Ik vind het bij samenwerken vooral belangrijk dat je het met elkaar doet, elkaar verder helpt, niet afzeikt. Gevoel hebt dat je het kan, juist door de support van andere het gevoel hebben dat je het kan." Tweedejaars studenten leggen hierbij de nadruk op de communicatie: "Communicatie belangrijk, elkaar motiveren in wat je doet. Soms wel lastig. Als iemand iets minder leuk vindt dat je elkaar toch een beetje motiveert." Dennis, Phinney en Chuateco (2005) bevestigen dat face-to-face interactie en ondersteuning van groepsleden een belangrijke rol spelen in de academische uitkomsten van een student. Naast de ondersteuning vanuit de groep zijn er een aantal aspecten die bijdragen aan de motivatie. Een daarvan is het bevorderen van een positieve zelfevaluatie, waarbij de nadruk wordt gelegd op inspanning in plaats van kundigheid. En het geven van motiverende feedback (Waite & Davis, 2006).

Dit bevestigt het volgende inzicht van de propedeusecoaches: *“Wat mij opvalt is dat sommige groepen heel erg successen delen. Successen benadrukken ook. Ik mis een motivator vaak in de groepjes. Iemand die even als iedereen down is zegt; jongens kom op, dit gaat wel goed! Dus die eigenlijk zelf die successen deelt, ik denk dat dat wel heel belangrijk is. En dat kun je ze misschien niet aanleren, maar wel meegeven.”* In de sessie met de tweedejaars studenten is vanuit bovenstaande uitingen de volgende vraag ontstaan: *“Hoe kunnen we studenten TP in het eerste jaar leren om hun groepsleden te motiveren?”*

4.3 Verbondenheid

Iedere groep noemde tijdens de sessie het belang van acceptatie, compassie en verbondenheid in de groep. Een eerstejaars student vertelt hierover: *“Acceptatie, je ervan uit moet gaan dat niet iedereen met je mee gaat werken en het met je eens zal zijn. En iedereen zijn eigen mening heeft en dat je die moet accepteren. En op die manier samen moet werken. Bij kvo was het echt twee fronten tegen over elkaar waar ik tussen in zat waar ik de sfeer nog een beetje goed probeerde te houden.”* De hechtheid en acceptatie van de groep wordt ook wel groepscohesie genoemd. Wanneer groepsleden nauw met elkaar samenwerken zorgt cohesie voor betere prestaties (Aronson, Wilson & Akert, 2014). Dit sluit aan bij de opmerking van een eerstejaars student: *“Voor elkaar wat over hebben, stapje harder zetten voor je team. Stel een heeft een belangrijke afspraak is die vergeten en kan zijn opdrachten niet maken dat een ander dan aanbied, nou dat doe ik dan wel.”* Om bovenstaande te bereiken is vertrouwen in de groep belangrijk, dit is tevens een voorwaarde voor een effectieve samenwerking. Een docent sluit hierop aan: *“Compassie voor elkaar hebben, openheid. Als iemand iets niet heeft gedaan dat ze dan ook durven te vertellen wat er echt aan de hand is. Verbinding in de groep.”* Wanneer er vertrouwen is kunnen groepsleden open zijn in het delen van gevoelens, kennis en ideeën. Een propedeusecoach noemt het belang in het delen van emoties: *“Merk zelf dat ik het in projectgroepen het heel fijn vind als ik mezelf kan zijn. Mijn masker af kan en doen en persoonlijke dingen kan delen. En dat merk ik ook bij studenten ook, als ik even niet lekker in mijn vel zit dat ik dat wil kunnen delen. En dat een ander zegt komt goed, lossen we op, dan doe ik deze keer wat meer. Merk dat ze dat nog heel erg lastig vinden en dat vind ik zelf ook. Dat je je zo wil voelen in de groep dat er vertrouwen is dat je jezelf kunt laten zien.”* Het delen van gevoelens en emoties in een groep zorgt voor meer intimiteit en vertrouwen, waardoor andere groepsleden zich ook sneller durven te uiten. Dit zorgt voor een hechtere band en grote betrokkenheid (Johnson & Johnson, 2011). In de sessie met propedeusecoaches is vanuit bovenstaande opmerkingen de volgende vraag ontstaan: *“Hoe kunnen we een veilig sfeer in de groep creëren?”*

4.4 Conflicten

Bovenstaand punt, verbondenheid en compassie, lijkt een voorwaarde te zijn om zonder conflicten het project door te lopen. Dit komt ook naar voren uit een observatie van een docent: *“Groepjes waar het minder goed gaat zit het hem vaak in de verbondenheid: elkaar niet begrijpen, geen respect en conflicten. Soms halen ze nog wel eens een voldoende, maar ze zijn er niet blij mee.”* Literatuur geeft aan dat het niet aan de verbondenheid van de groep ligt, maar de botsende doelen en belangen van groepsleden (Johnson & Johnson, 2011). Door rivaliteit, schaarste aan middelen en verschillende waarden, wensen en doelen kan een belangenconflict ontstaan. Dit kan juist positief zijn voor de voortgang van een groep, wanneer dit conflict op een constructieve wijze gehanteerd wordt. Zo kunnen wensen, emoties en waarden aan het licht komen.

Om tot deze inzichten te komen draagt de verbondenheid en compassie van de groep bij om open tegen elkaar te zijn (Johnson & Johnson, 2011). De aanwezigheid van een docent kan, door zijn ondersteunende rol, groepen helpen naar een productieve werkwijze. Met name in een vroeg stadium van de samenwerking kan een docent veel invloed uitoefenen op de wijze van samenwerken (Oliveira, Tinoca & Pereira, 2011).

Verschillende studenten geven aan irritaties te ervaren op het gebied van taakverdeling en verantwoordelijkheid nemen. Een eerstejaars student vertelt hierover: *“Dat je persoonlijk aanspreekbaar bent en verantwoordelijk. Dat je je persoonlijke verantwoordelijkheid neemt voor het product. Uiteindelijk zijn het wel jou individuele producten die de opdracht maken of breken, daar moet je ook de verantwoordelijkheid voor nemen. Niet iedereen neemt die.”* Gedeelde verantwoordelijkheid in een groep neemt toe door positieve interdependentie. Dit houdt in dat er een wederzijdse afhankelijk is binnen de groep voor het inzetten van een gemeenschappelijk doel. De verantwoordelijkheid naar elkaar toe binnen een groep verhoogt wanneer onderlinge sympathie en respect wordt getoond. Het besef van verantwoordelijkheid wordt vergroot wanneer er sprake is van zowel groepsaansprakelijkheid (de groepsprestatie wordt beoordeeld) als individuele aansprakelijkheid (de prestatie van het individuele groepslid wordt beoordeeld). Hierbij wordt een groepslid door de groep verantwoordelijk gehouden voor zijn bijdrage in het succes (Johnson & Johnson, 2011). Dit sluit aan bij de opmerking van een eerstejaars student: *“Iedereen moet zijn eigen stukje bijdragen anders krijg je niet een geheel.”*

Wanneer een groep of groepslid gebrek heeft aan verantwoordelijkheidsgevoel kan het meelifteffect ontstaan. Sociaal meeliften is het verschijnsel wanneer opzettelijk iemand minder inspanningen dan groepsleden vertoont in een groepsproject. Wanneer meerdere groepsleden dit gedrag vertonen gaat dat vaak gepaard met het sukkeleffect. De overige groepsleden gaan eigen inspanningen verminderen, omdat ze niet gebruikt willen worden door de meelifters. Dit verschijnsel komt naar voren in een onderzoek van Burdett (2003).

Ook geven eerste- en tweedejaars studenten aan dat een groepslid zonder overleg veel werk doet. Studenten noemen daarbij niet altijd voorafgaande situaties met meelifters. Zo noemde een eerstejaars student: *“Een iemand neemt hele tijd het voortouw, soms moet je dingen uitbesteden. Iemand geeft dan aan dat die het erg vind, maar doet het toch weer. Hij doet bijna alles. Dan is het van, moeten we nog wat doen? Dan zegt hij ja dat heb ik al gedaan.”* Tweedejaars studenten sluiten zich hierbij aan maar voegen daaraan toe: *“Mensen die in hun eentje de hele opdracht gingen doen, omdat mensen of niks deden of omdat ze gewoon niet communiceerden.”* Propedeusecoaches noemen veel meelifters te zien waardoor anderen al snel het werk overnemen. De groepsleden die het werk overnemen kunnen verklaard worden met het onderzoek van Volet en Mansfield (2006). Studenten die alleen de focus hebben op prestaties en een negatief beeld hebben tegenover groepsprojecten neigen meer zelfgericht te zijn. Deze studenten zijn onaangepast aan de groepsactiviteiten en passen elementen van controle toe. In tegenstelling tot de studenten met een positief beeld over groepsprojecten. Zij zijn voornamelijk gericht op de leerresultaten als groep en passen sociale vaardigheden toe.

Eerstejaars studenten en propedeusecoaches noemen beide het belang van een eerlijke taakverdeling: *“Als je vind dat je zelf alles gedaan hebt daarvoor op kunnen komen en zorgen dat het alsnog eerlijk verdeeld wordt.”* Vanuit bovenstaande opmerkingen zijn de volgende vragen ontstaan vanuit eerstejaars studenten: *“Hoe kunnen we studenten leren georganiseerd taken te verdelen?”* en *“Hoe kunnen we het initiatief verhogen binnen de groep?”*

4.5 Communicatie

In alle groepen komt het belang van communicatie naar voren. Hierin wordt met name aangegeven dat luisteren, omgaan met feedback en mening durven geven als belangrijk worden gezien. Aangezien binnen een groep communicatie bestaat tussen meer dan twee personen is dit complexer. Binnen de processen die binnen communicatie afspelen is er het kenmerk ruis. Hiermee wordt de boodschap verstoord. Dit kan op verschillende manieren gebeuren, onder andere door het referentiekader, taalgebruik van de zender en ontvanger. Maar ook door omgevingsgeluiden of spraakproblemen. Er is pas sprake van effectieve communicatie wanneer de boodschap op de wijze is geïnterpreteerd als de zender bedoelde. Om als ontvanger van de boodschap ruis zo veel mogelijk te vermijden is luisteren erg belangrijk (Johnson & Johnson, 2011). Propedeusecoaches, eerste- en tweedejaars studenten geven allen het belang van luisteren aan. *“Luisteren naar elkaar, beeld hebt over hoe de ander er in staat en vindt.”* Voor het luisteren zijn een aantal vaardigheden van belang, namelijk het parafraseren van de boodschap (herhalen in eigen woorden), samenvatten en vragen stellen. Deze vaardigheden vallen onder de selectieve luistervaardigheden. Naast luisteren kan een omgeving de ruis ook verminderen. Bij een informele opstelling, waarbij groepsleden gemakkelijk oogcontact met elkaar kunnen maken neemt de communicatie toe (Johnson & Johnson, 2011). Propedeusecoaches merken op dat studenten regelmatig met andere dingen bezig zijn tijdens een vergadering: *“Daar hoor ik heel vaak storende dingen over.”*

Een docent gaf aan: *“Respecteren van elkaar mening, mening durven te geven, dat vind ik belangrijk.”* Een eerstejaars student legde de nadruk op het aanspreken: *“Duidelijk zijn in je taalgebruik, wat gaat er mis, wat wil je en niet omheen gaan draaien. Dan moet je iemand er gewoon op aanspreken. Licht aan je groepsgenoten of ze dat kunnen handelen of niet.”* Om je mening te kunnen geven en elkaar aan te spreken is het belangrijk dat er een tweezijdige communicatie is. Ieder groepslid kan een boodschap zenden. Deze methode blijkt op langere termijn voor de groep effectiever. Op deze manier kan er namelijk open worden gesproken over twijfels en weerstand. Een vorm waarin dit kan worden gedaan is het geven van feedback (Johnson & Johnson, 2011). Een docent kan hierin bijdragen door een open discussie te starten in de moeilijkheden en successen binnen het samenwerken. Gedurende het delen ontstaan er meer succesverhalen (King & Behnke, 2015).

Propedeusecoaches gaven aan dat te laat iemand aanspreken kan leiden tot conflicten. Een tweedejaars student vult hierop aan: *“Kunnen conflicten ontstaan, hoe je daarmee omgaat is ook verschillend. Als je feedback aan elkaar geeft dat sommige personen het heel persoonlijk opvat terwijl je dat helemaal niet zo is bedoelt en een ander vindt dat wel fijn dat gelijk feedback geeft.”* Literatuur concludeert dat sociale vaardigheden een belangrijke rol spelen in het oplossen van conflicten en het vergroten van samenwerking. Een gebrek aan sociale vaardigheden kan een conflict in gang zetten (Lee, Huh & Reigeluth, 2015).

Docenten dienen voorafgaand aan een groepsproject studenten te onderwijzen in samenwerken, sociaal gedrag en compromissen sluiten (Notari, Baumgartner & Herzog, 2014). Vanuit bovenstaande opmerkingen is de volgende vraag ontstaan door eerstejaars studenten: *“Hoe kunnen we communicatie verbeteren binnen de groep?”*

4.6 Fysieke nabijheid

Docenten noemen het belang van fysieke nabijheid: Docent: *“Fysiek bij elkaar zijn heel belangrijk, gaat vaak mis. Wordt de basis gelegd. Het rapport blijkt niet in een lijn geschreven te zijn maar allemaal individueel. Dat ze niet elkaars werk kritisch bekijken. Wordt ook makkelijker wanneer je fysiek bij elkaar bent. Dan ga je het minder opsplitsen. Verbondenheid onderling maar ook in het product.”* Literatuur geeft aan dat het met name om sociale nabijheid gaat bij studenten in een projectgroep. Het gevoel van onderlinge verbondenheid verhoogt de groepsbereidheid voor het project (So en Brush, 2008). Maar een ander onderzoek concludeert het belang van face-to-face contact wanneer een belangrijke beslissing moet worden genomen. Daarnaast ligt de werkdruk voor studenten die op afstand werken en online contact hebben tijdens het project hoger. schommelingen. Dit is te wijten aan het gebrek van concentratie op het project door banen, beperkte tijd en het vastzitten met problemen. Geconcludeerd wordt dat face-to-face contact belangrijk is voor complexe en zelfgekozen thema's (Helbo, Knudsen, Jensen, Borch & Rokkjær, 2001). Voor het face-to-face contact zijn werkruimtes van belang, een eerstejaars student benoemde dit: *“Je kan in de aula zitten maar daar is het heel luid, kun je elkaar niet volgen. Beter om een lokaal of ruimte te huren als je wilt samenwerken. Soms mis ik het als je snel een afspraak maakt. We gaan morgen zitten, dan is er gewoon geen ruimte meer te reserveren.”*

Docenten merken op dat dat er veel gebruik wordt gemaakt van Whatsapp, hierop vindt veel miscommunicatie plaats: *“maar er zijn ook hele handige tools om samen te werken. Benieuwd of mensen werken in OneDrive, of ze dat weten dat je tegelijk kan werken aan een stuk. Die kunnen dat niet, dus dan houdt het op. De basis weten ze eigenlijk al niet.”* In een onderzoek naar het gebruik van de mobiele telefoon tijdens samenwerken werd de applicatie LINE gebruikt. Dit is vergelijkbaar met WhatsApp. Studenten ervaarde het chatten ontspannend en leuk. De 'gelezen' notificatie werd beschouwd als een aanmoediging om te participeren in het gesprek. Voor een aantal studenten voelde dit als druk om snel te reageren (Mendoza, (2014). Een ander onderzoek noemt dat chats niet geschikt zijn voor moeilijke en complexe problemen, deze worden namelijk oppervlakkig behandeld. Daarnaast neemt niet iedereen altijd deel aan het gesprek ondanks dat er gestructureerde wekelijkse chatbijeenkomsten werden gehouden (Helbo, Knudsen, Jensen, Borch & Rokkjær, 2001). Dit wordt bevestigd in het onderzoek van So en Brush (2008) Zij concluderen dat het belangrijk is in een online leeromgeving dat studenten peer support ontvangen en perspectieven kunnen uitwisselen. Voor het gebruik van technologie is het raadzaam om via face-to-face contact studenten te leren online samenwerken. Het kan studenten namelijk bekrachtigen, maar alleen wanneer ze goed voorbereid zijn (Lee, Tsai, Chai & Koh, 2014). In de sessie met de docenten is vanuit bovenstaande uitingen de volgende vraag ontstaan: *“Hoe kunnen we studenten stimuleren om elkaar te ontmoeten om gezamenlijk aan een project te werken?”*

4.7 Creativiteit

Eerstejaars studenten geven aan creativiteit binnen het samenwerken belangrijk te vinden: *“Niet bang zijn voor out of the box ideeën. Nadelen van wat wildere ideeën is dat het moeilijker te vormgeven is/realiseren is. Daardoor gaan ze altijd naar de standaard dingen toe.”* Dit literatuur noemt *“creatief denken van vitaal belang voor effectieve groepen”* (Johnson & Johnson, 2011). Dit kan gestimuleerd worden door een gezamenlijk doel, verschillende ideeën duidelijk te uiten, tijd om na te denken over de ideeën en tijd om tot een eindoordeel te komen. Een onderzoek noemt het succesvol implementeren van een creatief denken cursus binnen een opleiding (Karpova, Marcketti & Barker, 2011). Hierbij wordt naast bovenstaande punten aandacht besteed aan wat creativiteit is. Geconcludeerd werd dat studenten significant hoger scoorden in creatief denken. In de cursus werd gebruik gemaakt van visuele oefeningen door te tekenen. Dit sluit aan op de opmerking van docenten, zij noemen meer gebruik te willen maken van knutselen en creatief bezig te zijn met materialen. Studenten uit jaar één hebben vanuit bovenstaande uitingen de volgende vraag ontwikkeld: *“Hoe kunnen we ervoor zorgen dat studenten het gevoel hebben dat ze zich creatief kunnen uiten.”*

4.8 Gezamenlijk doel

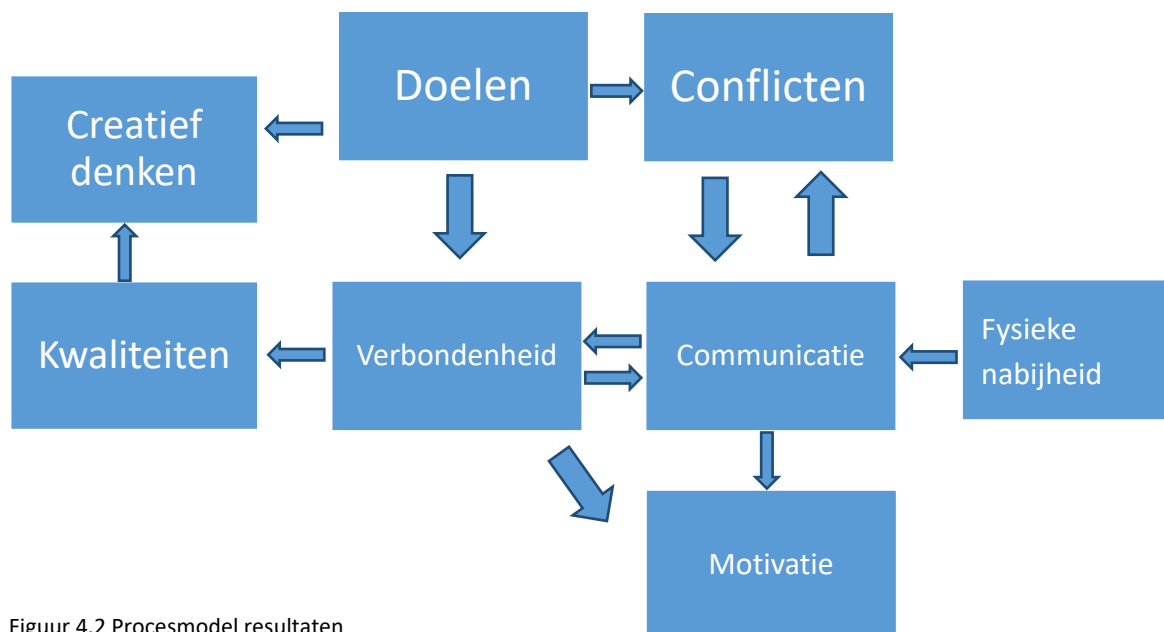
Alle groepen noemen het belang van een gezamenlijk doel hebben: *“Samen strijden voor het doel, dat je het samen doet.”* Een groepsdoel is de gewenste situatie van een groep. Om een doel te behalen is het belangrijk dat groepsleden betrokken zijn bij het doel. De betrokkenheid kan verhoogd worden door alle groepsleden mee te laten formuleren met het doel en het doel concreet en visueel te beschrijven (Johnson & Johnson, 2011). Een eerstejaars student gaf aan: *“De helft van de groep heeft vaak niet door wat de bedoeling is heb ik het idee. Colleges meer duidelijkheid dit is de bedoeling, of stimuleren om de SHL door te lezen. Wordt soms heel wollig omschreven maar niet concreet.”* Dit zou kunnen wijzen op bovenstaande factoren: concrete doelen en gezamenlijk formuleren. Daarnaast is het belangrijk dat doelen visueel zijn beschreven. Zo wordt het mogelijk om concrete stappen te ondernemen. Dit bevordert de communicatie binnen een groep, helpt bij het plannen en uitvoeren van taken, maakt het mogelijk om te evalueren en lost conflicten gerelateerd aan taakverdeling makkelijk op (Johnson & Johnson, 2011). Een tweedejaars student sluit hierop aan: *“Wordt vaak niet goed gecheckt of ze op een lijn zitten, niet zo zeer wie wat gaat doen, maar hoe je het gaat doen. Mensen willen altijd heel snel verder zo efficiënt mogelijk, maar soms moet je gewoon even stil zitten even kijken of alles goed loopt. Dat het uiteindelijke doel altijd duidelijk is.”* Ondanks dat het hebben van een gezamenlijk doel door alle groepen genoemd is, is er geen ‘hoe kunnen we...’ vraag ontwikkeld.

4.9 Conclusie

Bovenstaande factoren dragen bij aan een effectieve samenwerking. Maar hebben ook een onderling effect, waarin compassie en verbondenheid het fundament lijkt te zijn. Overige factoren kunnen alleen effectief worden uitgevoerd wanneer het fundament er is. Maar het heeft ook een wederkerig effect, een effectieve communicatie draagt bijvoorbeeld weer bij aan de verbondenheid in de groep (figuur 4.1).

Uit de 'hoe kunnen we'-vragen die zijn opgesteld is te zien dat aan alle onderwerpen veel belang wordt gehecht (bijlage 4). Behalve het thema doelen zijn alle thema's aanbod gekomen in een 'hoe kunnen we'-vraag. Maar doelen wordt toch door iedere doelgroep genoemd en komt ook in de literatuur naar voren als een belangrijk punt van samenwerken.

Er is besloten om vanuit alle thema's verder te werken in het ontwikkelen van een draaiboek. Deze beslissing is ontstaan doordat naast de behoefte van de doelgroepen de literatuur ook het belang bevestigt van deze thema's. In de literatuur wordt binnen fysieke nabijheid meer de focus gelegd op goed gebruik maken van online technieken en samen komen voor complexe beslissingen in plaats van werkruimtes te creëren. Daarom is dit thema vanuit deze inzichten uitgewerkt.



Figuur 4.2 Procesmodel resultaten

HOOFDSTUK 5

Analyse van gewenst gedrag

In dit hoofdstuk is de analyse van gewenste gedrag beschreven aan de hand van Hoobroekx en Haak (2002). Hierin is beschreven welk concreet gedrag de studenten in welke context moeten laten zien, nadat zij de training succesvol hebben doorlopen. En hoe dit in verband wordt gebracht met progressiegericht onderwijs.

5.1 Analyse gewenst gedrag

Na de serie trainingen zijn eerstejaars Toegepaste Psychologie studenten aan de Hanzehogeschool Groningen in staat om een aantal samenwerkingsvaardigheden toe te passen in huidige en toekomstige projectgroepen. Deze samenwerkingsvaardigheden richten zich op een aantal thema's die gezamenlijk een effectieve samenwerking beogen. Deze vaardigheden dienen op een niveau te zijn dat studenten in staat zijn om een projectgroep effectief te doorlopen.

Allereerst het thema verbondenheid. De studenten hebben inzicht in het belang van verbondenheid binnen projectgroepen en kunnen hier een bijdrage aan leveren. Deze bijdrage kan komen vanuit het delen van successen, openstellen en het onderlinge vertrouwen. Dit draagt bij aan de mate van verbondenheid binnen het huidige projectgroep.

De studenten kunnen met elkaar communiceren op een effectieve wijze die zich kenmerkt door het naar elkaar te luisteren, waarin gebruik wordt gemaakt van samenvatten, parafraseren en vragen te stellen. Daarnaast kunnen studenten feedback geven waarin concreet wordt beschreven wat van de ander verlangd wordt. De ontvangende student kan door de feedback te begrijpen deze mogelijk aannemen en ingaan op de mogelijkheden tot gedragsverandering. De studenten kunnen mede projectleden aanspreken op gedrag, ook gedurende een conflict, door tijdig iemand aan te spreken waarbij positief veranderbaar gedrag wordt benadrukt.

Studenten kunnen een gezamenlijk groepsdoel opstellen waarin progressie centraal staat. Ze beschrijven de weg naar het doel toe en hoe ze dit voor zich zien. Dit komt onder andere in een samenwerkingscontract tot uiting, waarin studenten verwachtingen en afspraken omtrent de samenwerking inzetten. Hierin komen ook gezamenlijke waardes omtrent samenwerking van de studenten te staan. Studenten kunnen gebruik maken van een online hulpmiddel, waarop feedback en meningen over het product kunnen worden gedeeld.

Studenten krijgen inzicht in eigen kwaliteiten en groepsrollen en kunnen deze toepassen binnen het project. Tot slot kunnen projectgroepen gebruik maken van creatief denken voor het generen van ideeën.

Binnen de analyse van gewenst gedrag is rekening gehouden met de visie van Toegepaste Psychologie; progressiegericht onderwijs, hierin staan de basisbehoefte competentie, autonomie en verbondenheid centraal (Ryan & Deci, 2017). Door middel van het oefenen van verschillende vaardigheden zoals feedback geven in de les voelen de studenten zich competent. Autonomie is bereikt doordat studenten zelf bepalen hoe ze de stof toepassen. Je hoeft bijvoorbeeld niet altijd iets met de ontvangen feedback te doen. De betrokkenheid vormt zich door de praktische toepassingen op eigen projectgroep. Binnen de serie trainingen is door middel van de stof de link gelegd naar progressiegericht onderwijs. Dit is gedaan door binnen de groepsdoelen en het samenwerkingscontract de nadruk te leggen op het proces, dit ondersteunt de autonome motivatie (Visser, 2018). Daarnaast kunnen studenten door het krijgen van feedback progressie maken.

HOOFDSTUK 6

Leerdoelen en eindterm

In dit hoofdstuk zijn de eindterm en leerdoelen beschreven aan de hand van Hoobroekx en Haak (2002) vanuit de analyse van gewenst gedrag. De leerdoelen geven concreet aan wat de studenten na afronding van de training geleerd moeten hebben. De eindterm vormt het geheel aan vaardigheden wat een student moet kunnen na afronding van de gehele serie trainingen. De vraagstellingen die vanuit de sessies naar voren zijn gekomen vormen een basis voor het formuleren van de concrete leerdoelen en eindterm.

6.1 Eindterm

Na de serie trainingen kan een student de aangeleerde inzichten en vaardigheden op het gebied van samenwerken toepassen binnen huidige en toekomstige projectgroepen.

6.2 Leerdoelen

Na het formuleren van de eindterm zijn de leerdoelen opgesteld die centraal zullen staan tijdens de trainingen. Deze leerdoelen zijn uitgewerkt in bijlage 5. De leerdoelen omvatten de volgende thema's:

- Progressiegerichte groepsdoelen
- Samenwerkingswaarden
- Digitale samenwerking
- Samenwerkingscontract
- Verbondenheid in de groep
- Luistervaardigheden
- Feedback geven en ontvangen
- Kwaliteiten
- Groepsrollen van Belbin
- Progressiegerichte conflicthantering
- Creatief denken

6.3 Leerdoelen ordenen

Om de leerstof te kunnen ordenen is het psychologisch ordeningsprincipe gebruikt. Uitgangspunt is de leervraag van de student, wat moeten zij als eerste kunnen om effectief samen te werken.

Daarnaast is er een combinatie gemaakt met het thematische ordeningsprincipe. De lessen kunnen na les twee in een andere volgorde worden geven, doordat de lessen niet opbouwend zijn en daarom afzonderlijk gegeven kunnen worden. Dit is afhankelijk van de behoefte van de studenten en docent. Mogelijk hebben de studenten al vroeg te maken met conflicten binnen het project en is dit thema eerder gewenst. Dit uitgangspunt sluit ook weer aan bij het psychologische ordeningsprincipe, omdat er zo vanuit de behoefte van de student gehandeld kan worden. Daarnaast verhoogt dit voor student en docent de autonomie wat weer aansluit bij van progressiegericht onderwijs.

HOOFDSTUK 7

Didactische vormgeving

In dit hoofdstuk is de didactische vormgeving weergegeven. Didactische vormgeving geeft aan wat er moet gebeuren om de leerdoelen te bereiken. Dit gebeurt op drie niveaus: het didactisch concept, didactisch model en didactische werkvormen.

7.1 Didactisch concept

Het didactisch concept gaat over de totale serie aan trainingen. Er wordt door het didactisch concept een vorm gegeven aan de gehele training over hoe de leerdoelen het beste behaald worden. Voor deze training is gekozen voor een combinatie van klassikaal en procesgericht onderwijs. Allereerst het klassikale onderwijs, de training wordt namelijk gegeven aan een klas waarbij alle studenten dezelfde stof krijgt aangeboden. Deze vorm past gezien de praktische kant goed binnen het onderwijs. Het procesgericht onderwijs draait om activerende werkvormen waarbij de student wordt gestimuleerd om zelf na te denken. Dit wordt bereikt door activerende werkvormen te laten overheersen in een training. Theorie krijgt een minder grote rol en studenten worden vragen gesteld waarbij aangespoord wordt om zelf na te denken. Deze vorm past bij de visie progressiegericht onderwijs omdat studenten door het oefenen binnen de activerende werkvormen zich competent zullen voelen over de stof.

7.2 Didactisch model

Het didactisch model gaat over de structuur en stappen binnen een trainingsonderdeel. Zo wordt het trainingsonderdeel in een logische volgorde opgebouwd. De training is opgebouwd volgens het OPOE-model. Dit model is gekozen omdat het veel in het onderwijs wordt toegepast en aansluit bij progressiegericht onderwijs. Studenten kunnen namelijk progressie ervaren in dit model doordat ze eerst een oriëntatie oefening doen en daarna gaan oefenen met de verkregen theorie. Het OEPOE-model kent de volgende fases:

1. Oriëntatie op de leerstof
2. Presentatie van de leerstof
3. Oefening
4. Evaluatie en toetsing

7.3 Didactische werkvormen

Binnen de didactische werkvormen wordt er een keuze gemaakt hoe de onderdelen binnen een training worden ingevuld. De invulling van de werkvormen zijn gebaseerd op de ideeën afkomstig uit de ideate fase binnen de sessies (bijlage 7). Tijdens de training worden er afwisselende werkvormen gebruikt. Hiervoor is gekozen om het aantrekkelijk voor de studenten te houden, ze kunnen hierdoor langer hun aandacht bewaren. Per fase in het OPOE-model staan verschillende werkvormen centraal, bijvoorbeeld:

1. Oriëntatie op de leerstof

Binnen deze fase wordt een oefening uitgevoerd waarbij het onderwerp wordt geïntroduceerd. Studenten ervaren bijvoorbeeld zelf hoe belangrijk luisteren is en hoe moeilijk het is om iemand aan te spreken. Door studenten dit zelf te laten ervaren in een actieve werkvorm zal het doel en het nut voor de student duidelijker worden.

2. Presentatie van de leerstof

In de presentatie van de leerstof wordt de theorie toegelicht. Deze theorie bestaat voornamelijk uit vaardigheden die de studenten aanleren. Studenten worden betrokken bij de theorie door vragen te stellen wat zij hebben ondervonden in hun eigen projectgroep.

3. Oefening

Naar aanleiding van de theorie gaan de studenten in de fase oefening, oefenen binnen eigen projectgroep met een actieve werkvorm. Zo geven studenten elkaar feedback aan de hand van feedbackregels die in de vorige fase zijn toegelicht.

4. Evaluatie en toetsing

Tijdens de evaluatie en toetsing fase wordt de training plenair nabesproken. Hierin staat centraal wat er in de training geleerd is. Studenten wordt naar concrete voorbeelden gevraagd of ze iets gaan toepassen en hoe ze dit gaan toepassen aan de hand van de leerdoelen. Doordat de studenten dit bij zichzelf nagaan, evalueren zij hun eigen kennis en vaardigheden met betrekking tot de leerdoelen.

HOOFDSTUK 8

Evaluatie

In dit hoofdstuk is de evaluatie van het draaiboek weergegeven. De evaluatie heeft als doel om de training te verbeteren voordat het in de praktijk gebruikt gaat worden.

De evaluatie is uitgevoerd aan de hand van open interviews. Als eerste feedbackpunt werd meegegeven om gebruik te maken van het kernkwadrant in de les kwaliteiten, omdat hiermee inzicht kan worden vergaard in eigen kernkwadrant. Maar ook of er groepsleden in elkaars kernkwadrant zitten. Dit draagt bij aan het groepsinzicht. Daarnaast wordt als feedback gegeven om de les feedback eerder in het programma te zetten, studenten zouden dit namelijk in een vroeg stadium al moeten kunnen. Ook werd geadviseerd om de les communiceren te vervangen voor de les feedback.

Om de training goed aan te laten sluiten bij progressiegericht onderwijs werd geadviseerd om binnen de les conflicten gebruik te maken van de theorie over progressiegericht werken voor manieren om elkaar onderling aan te spreken. Ten tweede om docenten de vrijheid te geven in het wisselen van thema's binnen het programma. Ten derde om in de laatste les de vraag te stellen wat studenten meenemen naar het volgende project. Ten vierde om geen gebruik te maken van SMART doelen maar progressiegerichte doelen. Tot slot om het samenwerkingscontract aan te passen met vragen gericht op progressie en deze iedere les terug te laten komen als een groeidocument.

8.1 Uitwerking evaluatie

Op basis van deze feedback zijn de verantwoording en het draaiboek aangepast. Om te bepalen welke feedback kon worden doorgevoerd is gekeken naar de bevindingen afkomstig uit de leernoodzaak. Daarom is gekozen om de les communiceren niet te verwijderen. In de leernoodzaak kwam namelijk naar voren dat er veel belang wordt gehecht aan luisteren binnen samenwerken. Wel is de les omtrent feedback verschoven in het programma zodat het eerder aanbod komt.

In plaats van SMART doelen is gebruik gemaakt van progressiegerichte doelen. Ook de theorie omtrent conflicten is uitgebreid naar progressiegerichte conflicthantering. Naast dat deze punten als feedback naar voren kwamen sluit het ook aan op de nieuwe visie van Toegepaste Psychologie. Dit is ook doorgetrokken tot het samenwerkingscontract waarin de basis bestaat uit vragen omtrent de progressie van studenten. Het samenwerkingscontract is niet opgenomen als een groeidocument, gezien de verschillende meningen in de evaluatie. Het groeidocument zou nog niet van eerstejaars studenten gevraagd kunnen worden. Daarnaast is er binnen een les beperkte tijd.

Het draaiboek biedt vrijheid aan de docenten doordat ze thema's kunnen wisselen. Zo kunnen ze zelf bepalen waar behoefte aan is in de groep studenten. Daarnaast is de laatste les optioneel, de docent mag deze les uitvoeren zoals in het draaiboek, maar kan ook zelf een invulling geven. Dit kunnen de docent en studenten samen beslissen. Dit draagt bij aan de autonomie van docent en student wat een basisbehoefte is binnen progressiegericht werken (Ryan & Deci, 2017).

HOOFDSTUK 9

Discussie

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek geëvalueerd. Allereerst worden de sterke punten binnen dit onderzoek toegelicht. Daarnaast de tekortkomingen in de werkwijze.

Vanuit het onderzoek zijn nieuwe inzichten verkregen betreffende de behoeftes omtrent samenwerkingsvaardigheden binnen het eerste jaar Toegepaste Psychologie. Deze nieuwe inzichten zijn het belang omtrent conflicthantering en verbondenheid binnen samenwerken. Deze inzichten zijn verwerkt in het draaiboek.

Hoobroekx en Haak (2002) concludeert dat het aan te raden is om betrokkenen mee te laten denken in het ontwerpen van een leermiddel. Dit is gewaarborgd door naast de ontwerpstappen van Hoobroekx en Haak (2002) de methode design thinking toe te passen. Daarnaast zorgt design thinking voor meer diepgang in de bevindingen dan bijvoorbeeld enquêtes.

In de bevindingen zijn alleen docenten van KVO meegenomen. Docenten van Assessmentpsychologie konden namelijk niet aanwezig zijn bij de sessie. Dit maakt dat de serie trainingen mogelijk niet representatief is voor de gehele integrale leerlijn in jaar één. Om dit te compenseren is in de evaluatie van het draaiboek een docent Assessmentpsychologie om feedback gevraagd.

Gedurende de sessies is het mogelijk dat respondenten sociaal wenselijk geantwoord hebben, doordat ze zich niet veilig voelden in de groep of ervaarde dat er druk op hun antwoord stond. Mogelijkerwijs heeft dit de validiteit van het onderzoek aangetast. Dit verschijnsel is zoveel mogelijk ingeperkt door in kleine groepen te werken met alleen studenten, docenten of propedeusecoaches en een veilige sfeer te waarborgen door de respondenten in stilte, zonder discussie, hun mening te laten uiten.

Binnen het onderzoek is gebruik gemaakt van sessies met studenten. Gezien de hoeveelheid non respons kon er bij eerstejaars studenten geen gebruik worden gemaakt van een aselecte steekproef. Studenten waren als alternatief ter plekke benadert om vrijwillig mee te doen aan een sessie. Door de hoeveelheid non respons is de dataverzameling gehouden met een beperkte steekproef. Bezwaar hierbij is dat hiermee waarschijnlijk niet een representatieve groep respondenten is verzameld. Er kan dus niet over de gehele populatie uitspraken worden gedaan of er behoefte is aan het ontworpen draaiboek. Dit had onderzocht kunnen worden door het draaiboek te evalueren middels een evaluatie instrument. Dit had ingezet kunnen worden gedurende een proeftraining waarbij wordt op reactieniveau wordt gemeten. Dit is een evaluatieniveau waarbij wordt gemeten of het leermiddel aansluit op de wensen van de studenten (Hoobroekx en Haak, 2002). In verband met beperkte tijd is het draaiboek niet geëvalueerd op deze wijze.

Om het reactieniveau te bepalen en te waarborgen in de training wordt aangeraden om een evaluatie instrument te ontwerpen. Naast het reactieniveau wordt aangeraden om het leerdoelniveau (zijn de leerdoelen bereikt) en gedragsniveau (zijn de leerdoelen geschikt voor het bereiken van het gewenste gedrag) mee te nemen in het instrument (Hoobroekx en Haak, 2002). Het evaluatie instrument kan in een proeftraining worden ingezet waarbij de meningen van studenten maar ook docenten kunnen worden geëvalueerd. Op deze wijze wordt duidelijk of het leermiddel het geschikt is om het gewenste gedrag te bewerkstelligen.

9. Literatuurlijst

Aarts, S., Wouters, E. (2017). *Ethiek van praktijkgericht onderzoek: Zonder ethiek is het al moeilijk genoeg*. Houten: BohnStafleu van Loghum

Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (2014). *Sociale psychologie*. Amsterdam: Pearson.

Burdett, J. (2003). Making groups work: University students' perceptions. *International Education Journal*, 4(3), 177-191.

Claro, S., Paunesku, D., Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *PNAS* 113 (31), 8664-8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>

De Galan, K. (2015). *Trainen een praktijkgids*. Amsterdam, Nederland: Pearson Benelux.

Demos: voor participatie en democratie. (z.d.). *De COCD-box. Je ideeën selecteren op een gestructureerde manier*. Geraadpleegd op 16 april 2019, van <https://demos.be/kenniscentrum/methodiek/de-cocd-box-je-ideeen-selecteren-op-een-gestructureerde-maniër>

Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of college student development*, 46(3), 223-236.

Dweck, C. (2015, 13 september). Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset'. *Education Week*, p.24.

Geerts, W., Krallingen, R. van. (2016). *Handboek voor leraren*. Bussem: Uitgeverij Coutinho

Gradener, J. (2013, 14 mei). Richard Sennett: 'Samenwerking is een ambacht' Geraadpleegd op 6 maart 2018, van <https://www.socialevraagstukken.nl/interview/richard-sennett-samenwerking-is-een-ambacht/>

Gerritsen, A., Nauta N. (2008). *Samenwerking is te leren! Maar hoe?* Tijdschrift voor Medisch Onderwijs, 27 (3), 109-119

Hanzehogeschool Groningen. (2019). *Hanzehogeschool Groningen*. Geraadpleegd op 29 mei 2019 van <https://www.hanze.nl/nld/organisatie/hanzehogeschool/hanzehogeschool-groningen>

Hanzehogeschool Groningen. (2019, 14 februari). Hanzehogeschool Groningen - Progressiegericht Onderwijs Toegepaste Psychologie [Word]. Geraadpleegd op 18 februari 2019, van <https://www.hanze.nl/nld/onderwijs/maatschappij/academie-voor-sociale-studies/opleidingen/bachelor/toegepaste-psychologie/studieloopbaan/afstuderen/afstudeervacatures-februari-2019>

Hanzehogeschool Groningen. (31 januari 2019). Kwaliteitszorg binnen Toegepaste Psychologie [Word]. Geraadpleegd op 20 februari 2019, van <https://www.hanze.nl/nld/onderwijs/maatschappij/academie-voor-sociale-studies/opleidingen/bachelor/toegepaste-psychologie/organisatie/kwaliteitsmonitoring/kwaliteitszorg#/klassenvertegenwoordigers>

Hanzehogeschool Groningen. (2018, 19 juni). Missie en visie Toegepaste Psychologie [Website]. Geraadpleegd op 18 februari 2019, van <https://www.hanze.nl/nld/onderwijs/maatschappij/academie-voor-sociale-studies/opleidingen/bachelor/toegepaste-psychologie/organisatie/kwaliteitsmonitoring/kernwaarden-toegepaste-psychologie>

Head, G. (2009). Effective collaboration: deep collaboration as an essential element of the learning process. *The Journal of Educational Enquiry*, 4(2).

Helbo, J., Knudsen, M., Jensen, L. P., Borch, O., & Rokkjær, O. (2001, July). Group organized project work in distance education. In ITHET 2001 Conference, Kumamoto.

Hoobroeckx, F., Haak, E. (2002). *Onderwijskundig ontwerpen*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.

Johnson, D.W. & Johnson, F.P. (2011). *Groepsdynamica*. Amsterdam: Pearson Benelux B.V.

Karpova, E., Marcketti, S. B., & Barker, J. (2011). The efficacy of teaching creativity: Assessment of student creative thinking before and after exercises. *Clothing and Textiles Research Journal*, 29(1), 52-66.

King, P. E., & Behnke, R. R. (2005). Problems associated with evaluating student performance in groups. *College Teaching*, 53(2), 57-61.

Lee, K., Tsai, P. S., Chai, C. S., & Koh, J. H. L. (2014). Students' perceptions of self-directed learning and collaborative learning with and without technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(5), 425-437.

Lee, D., Huh, Y. & Reigeluth, C.M. (2015) 43: 561. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9348-7>

Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122.

Mendoza, G. A. G. (2014). A comparative study of computer and mobile phone-mediated collaboration: the case of university students in Japan. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 11(1), 222-237.

Notari, M. , Baumgartner, A. and Herzog, W. (2014), Social skills in project-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30: 132-147. doi:10.1111/jcal.12026

Oliveira, I., Tinoca, L., & Pereira, A. (2011). Online group work patterns: How to promote a successful collaboration. *Computers & Education*, 57(1), 1348-1357.

Osman, G., Duffy, T.M., Chang, J., Lee, J. (2011). Learning through collaboration: student perspectives. *Asia Pacific Education Review*, 4, 547–558. doi:https://doi-org.nlhhg.idm.oclc.org/10.1007/s12564-011-9156-y

Oudenhoven, J. P. van., Giebels, E. (2010). *Groepen aan het werk*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers

Plattner, H., Meinel, C., & Leifer, L. (2011). *Design Thinking: Understand – Improve – Apply*. doi:10.1007/978-3-642-13757-0

Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82, 330–348. doi: 10.3102/0034654312457429

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publications.

Saghafian, M., & O'Neill, D. K. (2018). A phenomenological study of teamwork in online and face-to-face student teams. *Higher Education*, 75(1), 57-73. doi: <https://doi-org.nlhhg.idm.oclc.org/10.1007/s10734-017-0122-4>

Schewe, A. (2016). *Making Student Engagement Visible: Using Self-Determination Theory to Examine How Two Social Studies Teachers Support Students' Needs for Autonomy, Competence, and Relatedness* (Proefschrift) [ScholarWorks]. Geraadpleegd op 6 maart 2019 van https://scholarworks.gsu.edu/mse_diss/28

SchlundtBodien, G., Visser, C. F. (2013). What Works in Conversations With University Students? An Exploratory Study. *International Journal of Solution-Focused Practices*, 1, 31-43. doi:http://dx.doi.org/10.14335/ijfsp.v1i1.13

Smit, A. J. (2018). Complexe problemen oplossen: design thinking of ontwerpgericht onderzoek? *OnderwijsInnovatie*, 2, 17-24. Geraadpleegd op 26 februari 2019, van https://issuu.com/open_universiteit/docs/oi_2018_2_web

So, H. J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & education*, 51(1), 318-336.

Visser, C. (2016). *De progressiespiraal*. Geraadpleegd op 8 maart 2019, van <https://progressiegerichtwerken.nl/de-progressiespiraal/>

Afstudeeronderzoek Toegepaste Psychologie Hanzehogeschool Groningen
Vera Hermes | Samenwerkingsvaardigheden voor de startende student

Visser, C. (2017). *Wat is progressiegericht werken?*. Geraadpleegd op 8 maart 2019, van <https://progressiegerichtwerken.nl/wat-is-progressiegericht-werken/>

Visser, C. (2018). *Is SMART progressiegericht?* Geraadpleegd op 25 mei 2019 van <https://progressiegerichtwerken.nl/is-smart-progressiegericht/>

Volet, S., & Mansfield, C. (2006). Group work at university: Significance of personal goals in the regulation strategies of students with positive and negative appraisals. *Higher Education Research & Development*, 25(4), 341-356.

Waite, S., & Davis, B. (2006). Developing undergraduate research skills in a faculty of education: Motivation through collaboration. *Higher Education Research & Development*, 25(4), 403-419.

Sessie design thinking

Draaiboek



Hanzehogeschool Groningen
University of Applied Sciences

Vera Hermes

TOEGEPASTE PSYCHOLOGIE | HANZEHOGESCHOOL GRONINGEN

Overzicht sessie

Tijdsduur	Onderdeel	Doel	Benodigd materiaal
5 min.	Welkom	Na dit onderdeel heeft de training structuur en voelen de deelnemers zich welkom.	-
15 min.	Onderdeel 1: Stroom aan meningen; Emphatize fase	De deelnemers vormen en delen de eigen mening. Daarnaast horen ze de mening van ander deelnemers.	Associatie kaarten
10 min.	Onderdeel 2: Hoe kunnen we...?; Define fase	Zorgen dat ieder (groepje) een eenduidige vraag heeft.	Pennen Grote vellen papier Stopwatch
10 min.	Pauze		
3 min.	Onderdeel 3: Creatieve oefening	Creatief proces aan de gang zetten, zo bereid je de hersenen erop voor om straks ideeën te bedenken. En met name buiten je vaste patronen te denken.	-
10 min.	Onderdeel 4: Stroom aan ideeën; Ideate fase	Zoveel mogelijk ideeën verzamelen	Post its Pennen Omdenk kaarten
10 min.	Onderdeel 5: COCD box; Ideate fase	De ideeën ordenen	Gekleurd papier
5 min.	Afsluiting	Sessie afsluiten.	-

Programma

Onderwerp	Welkom
Tijd	5 minuten
Doel	Na dit onderdeel heeft de training structuur en voelen de deelnemers zich welkom.
--Instructie & verloop	→ De trainer heet iedereen welkom. → De trainer stelt zichzelf en assistent voor. → De trainer licht het doel van de sessie toe. → De trainer benoemt de camera en hierbij de dataverwerking. En vraagt toestemming aan de respondenten. → De trainer licht het programma toe. → De trainer benoemt dat tijdens de sessie het gaat om iedereen zijn eigen mening, deze mag je vrijuit benoemen en worden geen reacties en discussies op gegeven, alleen als dit nadrukkelijk wordt benoemt. → De trainer vraagt of er onduidelijkheden en/of vragen zijn.

Onderwerp	Onderdeel 1: Stroom aan meningen; Emphatize fase
Tijd	15 minuten
Doel	De deelnemers vormen en delen de eigen mening. Daarnaast horen ze de mening van ander deelnemers.
Materiaal	Associatie kaarten
Theorie	Ideate. (z.d.). Design Thinking als basis voor innovatie. Geraadpleegd op 15 april 2019, van https://www.ideate.nl/design-thinking/
Instructie & verloop	→ Trainer benoemt het onderdeel van de oefening. De instructie luidt als volgt: → Iedereen mag straks door middel van een associatie kaart zijn mening geven op de vraag die ik straks ga stellen. → Deze kaarten kunnen je helpen om je mening te formuleren. Je mag meerdere kaarten gebruiken en ook de kaarten van iemand anders. → Ik stel je strak de vraag, hier mag je 30 sec over na denken in stilte, waarbij je je eigen associatie kaarten verzameld. → Vervolgens mag iedereen om de buurt zijn mening te noemen. Hierop wordt door ons (trainer en assistent) mogelijk doorgevraagd, maar geen reacties op geven door de rest van de deelnemers, alleen luisteren. We kunnen afspreken om te zeggen +1 al je het ermee eens bent. Geef de volgende vraag: "Wat is voor jou belangrijk omtrent de samenwerkingsvaardigheden voor studenten in het eerste jaar?" → Start na 30 seconden met het startsein, de deelnemers hebben nu allemaal

	de associatie kaarten verzameld. Ze beginnen om de beurt met de pitch. → De assistent schrijft bij iedere deelnemers de mening in steekwoorden op een flap-over. → De trainer benoemt nadat iedereen is geweest de steekwoorden op het bord en merkt op wat er veelvuldig is genoemd. → De trainer vraagt aan de groep of ze zich willen opsplitsen per onderwerp (als er verschillende onderwerpen zijn). Alleen bij instemming met de groep. → Indien een persoon achterblijft mag hij ervoor kiezen zich aan te sluiten bij een groep, maar dit hoeft niet. Wel de nadelen benoemen voor het verloop van de sessie.
--	--

Onderwerp	Onderdeel 2: Hoe kunnen we...? Define fase
Tijd	10 minuten
Doel	Zorgen dat ieder groepje een eenduidige vraag heeft.
Materiaal	Pennen Grote vellen papier Stopwatch
Theorie	Smit, A. J. (2018). Complexe problemen oplossen: design thinking of ontwerpgericht onderzoek? OnderwijsInnovatie, 2, 17-24. Geraadpleegd op 26 februari 2019, van https://issuu.com/open_universiteit/docs/oi_2018_2_web
Instructie & verloop	→ Trainer benoemt het onderdeel van de oefening. De instructie luidt als volgt: → Alle groepjes krijgen een groot vel papier, hierop schrijven zij "Hoe kunnen we...?" → Aan de hand van de vorige opdracht mogen jullie samen een vraag formuleren. Hierbij gaat het erom dat je een vraag formuleert die aangeeft wat jullie verandert willen hebben. Daarnaast moet er door middel van de vraag naar oplossingen en ideeën kunnen worden gezocht. → Geef aan dat ze nu mogen beginnen en dat ze ongeveer 7 minuten hebben voor het formuleren van de vraag. → Als deelnemers over oplossingen beginnen, is het aan de trainers om hen even bij te sturen: 'Het is de bedoeling dat er op dit moment eerst een vraag geformuleerd wordt, daarna kunnen we doorgaan met de oplossingen. Dat komt straks.' → Loop rond terwijl de groepjes hun vraag formuleren. Help en assisteer waar nodig. Geef aan als de deelnemers nog 2 minuten hebben. Roep de groep weer bij elkaar als de 7 minuten verstreken zijn. → De vragen zijn nu geformuleerd. Geef aan dat de deelnemers elkaars vragen mogen lezen door de posters even omhoog te houden. Las nog een kort moment in waar deelnemers van groep kunnen wisselen als ze dat willen.

Onderwerp	Onderdeel 3: Creatieve oefening
Tijd	3 min.
Doel	Creatief proces aan de gang zetten, zo bereid je de hersenen erop voor om straks ideeën te bedenken. En met name buiten je vaste patronen te denken.
Materiaal	-
Theorie	Ruijter, J, de. (2014). Warm de creatieve spieren op. Geraadpleegd op 16 april 2019, van https://hatrabbits.com/beter-brainstormen-23/
Instructie & verloop	Oefening 1: → Iedereen staat in een kring. → De trainer geeft kort de uitleg dat we een klap gaan doorgeven. → Trainer geeft de klap door naar links, "zo gaan we verder" Er worden geen vragen gesteld. → Trainer moedigt aan om snel de klap door te geven. → Bij derde rondje Geeft de trainer een klap naar rechts. De deelnemers zullen nu beseffen dat ze beide kanten mogen klappen. Oefening 2: → De trainer noemt een woord, hierop gaan we door associëren. Bijvoorbeeld: Aap → dierentuin → park. → Het is de bedoeling dat je zo snel mogelijk wat nieuws zegt, het maakt niet uit of het klopt.

Onderwerp	Onderdeel 4: Stroom aan ideeën; Ideate fase
Tijd	10 min.
Doel	Zoveel mogelijk ideeën verzamelen
Materiaal	Post its (per groep veel post its) omdenkkaarten Pennen
Theorie	Ideate. (z.d.). Design Thinking als basis voor innovatie. Geraadpleegd op 15 april 2019, van https://www.ideate.nl/design-thinking/
Instructie & verloop	→ Ieder groepslid krijgt individueel de tijd om ideeën op post its schrijven, die de "hoe kunnen we..." vraag beantwoord. Voor ieder idee één post it. De deelnemers hoeven geen rekening te houden met de kwaliteit van het idee, budget of andere randvoorwaarden. Ieder idee mag opgeschreven worden, dit is juist goed. → Wanneer de deelnemers geen ideeën meer hebben kunnen ze omdenken kaartjes pakken of de vragen van de Powerpoint.

Onderwerp	Onderdeel 5: COCD box; Ideate fase
Tijd	10 min.
Doel	De ideeën ordenen
Materiaal	Vellen gekleurd papier (per groep drie vellen) COCD box bijlage 1

Theorie	Démos: voor participatie en democratie. (z.d.). <i>De COCD-box. Je ideeën selecteren op een gestructureerde manier.</i> Geraadpleegd op 16 april 2019, van https://demos.be/kenniscentrum/methodiek/de-cocd-box-je-ideeen-selecteren-op-een-gestructureerde-maniër
Instructie & verloop	→ De deelnemers gaan individueel de eigen ideeën sorteren in de COCD box. We zijn opzoek naar de wow ideeën. Maar er zijn ook now en how ideeën. Leg de COCD box uit aan de hand van bijlage 1. → Plak de post it op het juiste vel papier. → Wanneer je groep hiermee klaar is, ga je gezamenlijk de wow vragen bekijken. Probeer uit deze ideeën een top drie te maken. Geef dit aan op de post its.

Onderwerp	Afsluiting
Tijd	5 min.
Doel	Sessie afsluiten.
Instructie & verloop	→ Nabespreken hoe de sessie is gegaan. Wat vond de groep ervan. → Bespreek voortgang van het onderzoek en data verwerking → Bedanken voor de inzet en creatieve ideeën

Afstudeeronderzoek Toegepaste Psychologie Hanzehogeschool Groningen
Vera Hermes | Samenwerkingsvaardigheden voor de startende student



11. Bijlage 2. Wervingstekst

Voor de sessies zijn respondenten geworven, bestaande uit propedeusecoaches, docenten Kijken, vragen en onderzoeken, studenten uit jaar één en studenten uit jaar twee. Van in totaal acht benaderde docenten vormen vier de respondenten. Van de elf benaderde propedeusecoaches vormen drie de respondenten. Van de 34 benaderde tweede jaars studenten vormen vier de respondenten. In totaal komt dit neer op een non respons van 42 en een respons van 20 respondenten.

Met uitzondering van de studenten uit jaar één, zijn alle groepen benadert via een persoonlijke mail. Hieronder volgen per subgroep is de mails:

Studenten uit jaar twee:

Beste *naam*,

Gefeliciteerd! Jij bent geselecteerd om mee te doen aan een pizza sessie op 9 mei om 12.30.

Vanuit mijn scriptie ben ik bezig om de cursus Effectief samenwerken uit jaar één binnen onze opleiding te herontwerpen. De inhoud voor de te herontwerpen cursus staat nog open. Voor de invulling ben ik opzoek naar inbreng van jou! Samen met andere eerste en tweede jaar studenten kan jij mij helpen door je mening te geven over samenwerken. Zo draag je bij aan het verbeteren van de cursus waar straks nieuwe studenten profijt van hebben.

Daarnaast zit er voor jezelf ook nog iets leuks in, tijdens de sessie zijn er pizza's! Wat moet je voor het deelnemen doen? 9 mei organiseer ik een eenmalige sessie van ongeveer anderhalf uur op het Zernikecampus, locatie Greenhouse ZP 11, waarin actief en interactief om jou inbreng wordt gevraagd. Hiervoor hoeft je je niet voor te bereiden, want het gaat om jou mening.

Tijdens de sessie wordt gebruik gemaakt van camera's om de sessie vast te leggen. Dit is zodat ik de gegevens in mijn scriptie kan verwerken. Het materiaal wordt na verwerking verwijderd en iedereen blijft anoniem.

Wil je weten of je deelneemt aan de sessie door op accepteren te klikken?

Alvast bedankt!

Met vriendelijke groet,

Vera Hermes

Propedeusecoaches:

Beste *naam*,

Aangezien ik heb vernomen dat jij een propedeusecoach bent, mail ik je met de volgende vraag:

Vanuit mijn scriptie ben ik bezig om de cursus Effectief samenwerken uit jaar één binnen onze opleiding te herontwerpen (ook wel bekend als Werken in projectgroepen). De inhoud voor de te herontwerpen cursus staat nog open, voor de invulling ben ik opzoek naar inbreng van belanghebbende. Dit wil ik graag in samenwerking doen met jou, de propedeusecoach. Gezien je dicht bij de groep eerste jaar studenten staat is jou mening omtrent samenwerking van de eerste jaar studenten van belang. Zo draag je bij aan het verbeteren van de cursus waar straks nieuwe studenten profijt van hebben.

Op korte termijn wil ik een sessie organiseren waarin op een actieve en interactieve manier naar je mening wordt gevraagd. Dit zal een eenmalige sessie zijn, van ongeveer twee uur op het Zernikecampus. Hiervoor hoef je je niet voor te bereiden, want het gaat om jou mening. Om de sessie te plannen vraag ik je om onderstaand formulier in te vullen. Hierbij geef ik vijf mogelijke datums: 9, 11, 12, 18 en 19 april. Gezien ik hoop op een zo groot mogelijke opkomst geef ik jullie de mogelijkheid om aan te geven welke datum jou het beste schikt. Graag deze datum(s) beschikbaar houden. Na een week mail ik je de definitieve datum en locatie.

Tijdens de sessie wordt gebruik gemaakt van camera's om de sessie vast te leggen. Dit is zodat ik de gegevens in mijn scriptie kan verwerken. Het materiaal wordt na verwerking verwijderd en iedereen blijft anoniem. Laat via onderstaand online formulier weten of je deelneemt aan de sessie en welke dagen je kunt.

<https://forms.gle/i2om5bR9YddLuoWa6>

Alvast bedankt!

Met vriendelijke groet,

Vera Hermes

Docenten Kijken, vragen en onderzoeken:

Beste TP docenten,

Graag nodigen we u uit voor een design thinking sessie waarin u meedenkt over de verbetering van de opleiding. Op dit moment zijn wij, Daisy Dam en Vera Hermes, bezig met ieder een afzonderlijke scriptie wat bijdraagt aan de verbetering van de opleiding. Gezien wij beide de mening van docenten mee willen nemen in ons onderzoek houden we vanuit praktisch oogpunt twee design thinking sessies na elkaar. Hieronder een korte toelichting wat u in iedere sessie kunt verwachten:

Vera is bezig binnen haar scriptie om de cursus Effectief samenwerken uit jaar één te herontwerpen. De inhoud voor de te herontwerpen cursus staat nog open, voor de invulling ben ik opzoek naar inbreng van belanghebbende. Dit wil ik graag in samenwerking doen met jullie, docenten van Kijken, vragen en onderzoeken en Assessmentpsychologie. Door middel van onder andere deze sessie zal ik een vernieuwde cursus kunnen opstellen. Door jullie hulp kan de vernieuwde cursus Kijken, vragen en onderzoeken ondersteunen en een basis vormen voor Assessmentpsychologie op het gebied van samenwerking. Jullie dragen hierin bij aan de opbouw van samenwerkingsvaardigheden in het eerste semester van jaar één.

Daisy is aan het onderzoeken hoe de formatieve evaluatie binnen de integrale leerlijn zo vormgegeven kan worden dat de overgang van het eerste naar het tweede leerjaar bevorderd kan worden. Hiervoor ben ik benieuwd naar de meningen van docenten van de vakken Kijken, vragen en onderzoeken, Assessmentpsychologie en Trainingsontwerp. Binnen de sessie zal de focus liggen op wat volgens jullie knelpunten zijn en hoe de formatieve evaluatie volgens jullie verbeterd zou kunnen worden. Doormiddel van deze sessie (en nog twee andere sessies met eerste- en tweedejaarsstudenten) zal ik een advies uitbrengen aan opdrachtgever Laura Schuringa.

Aangezien Daisy zich richt op de docenten van Kijken, Vragen en Onderzoeken, Assessmentpsychologie én Trainingsontwerp, zal haar sessie als eerste worden gehouden. Vera richt zich enkel op de docenten van Kijken, Vragen en Onderzoeken en Assessmentpsychologie. De docenten van Trainingsontwerp hoeven daarom niet beide sessies aanwezig te zijn.

De sessie vindt plaats op donderdag 25 april a.s. om 13.00 tot ongeveer 16.00 uur. Hierbij is eventuele uitloop-tijd inbegrepen, dus het kan zijn dat de sessie eerder afgelopen is. Mocht u maar een gedeelte van deze tijd aanwezig kunnen zijn, dan zouden wij het alsnog zeer op prijs stellen als u aanwezig bent. Dit kan namelijk alsnog erg waardevol zijn voor ons. De sessie is eenmalig en zal plaatsvinden in lokaal L1.05 (Marie Kamphuisborg). Deze sessie vraagt geen voorbereiding, er zal op een actieve en interactieve manier naar jullie mening wordt gevraagd.

Tijdens de sessie wordt gebruik gemaakt van camera's om de sessie vast te leggen. Dit is zodat we de gegevens in onze scripties kan verwerken. Het materiaal wordt na verwerking verwijderd en iedereen blijft anoniem.

Voor eventuele vragen kunt u ons bereiken via onze mailadressen:

a.h.a.dam@st.hanze.nl (Daisy)

v.hermes@st.hanze.nl (Vera)

Alvast bedankt!

Met vriendelijke groet,

Daisy Dam en Vera Hermes

12. Bijlage 3. Formulier omgang met proefpersonen

Zorgvuldigheidsmaatregelen onderzoek door studenten Toegepaste Psychologie

	Aankruisen indien van toepassing		Beantwoord onderstaande vragen als in de vorige kolom het vakje met → is aangekruist.	Kan hier redelijkerwijs toch nog schade uit ontstaan? (kruis het juiste vakje aan)	
	A		B	C	
1 Privacy / anonimiteit				Nee	Ja
1.1 Ken je de naam van proefpersonen? Heb je adresgegevens?	Nee ↙	Ja → X	Hoe is de anonimiteit gegarandeerd? (Denk aan het niet opnemen van persoonlijke gegevens in een verslag, het veranderen van namen en gegevens enzovoort.) Wanneer worden de gegevens vernietigd en wie is daar verantwoordelijk voor? Als naam van proefpersoon of een bedrijf of dergelijke tóch wordt gepubliceerd, geven de betrokkenen daar dan expliciet toestemming voor?		De anonimiteit wordt gegarandeerd doordat er geen persoonlijke gegevens in het verslag zijn opgenomen. Daarnaast is beeldmateriaal vernietigd door de onderzoeker na de verwerking.
1.2 Ken je het e-mailadres van de proefpersonen?	Nee ↙	Ja → X	Hoe zorg je ervoor dat het adres uit je adressenlijst verdwijnt (sent items, contactpersonen, inbox, andere mappen enzovoort), o.a. met het oog op spam / verspreiding van virussen? (Verder als bij 1.1)		Aangezien via de Hanze alle studenten en docenten te benaderen zijn via het Hanze mailaccount is hier geen sprake van.
1.3					

Beschik je over (andere) persoonlijke gegevens?	Nee ↙ X	Ja →	Zijn deze gegevens nodig? Waarom? (Verder als bij 1.1)		
1.4 Komen proefpersonen op foto of op beeld- of geluidband te staan?	Nee ↙ X	Ja → X	Zijn proefpersonen hiervan vooraf op de hoogte? Wie krijgen dit materiaal te zien / horen? Geven proefpersonen hier nadrukkelijk toestemming voor? (Verder als bij 1.1)		De proefpersonen zijn vooraf op de hoogte gesteld van de opnames, ze konden op ieder moment weigeren. Alleen de onderzoeker heeft het beeld materiaal gezien.
1.5 Wordt er gewerkt met bekenden van de onderzoekers?	Nee X ↙	Ja →	Bestaat de mogelijkheid van rolverwarring? Zijn er problemen denkbaar op het gebied van privacy of bijvoorbeeld strijdigheid van belangen en de verhouding die kan ontstaan door een lastige testuitslag? Wat wordt er gedaan om deze problemen te voorkomen? Welke alternatieve oplossingen zijn overwogen en waarom zijn die niet toegepast?		

2 Informatie en toestemming					
2.1 Wordt proefpersonen expliciet om toestemming gevraagd?	Ja X ↙	Nee →	Waarom niet?		

2.2 Worden proefpersonen vooraf op de hoogte gebracht van het doel van het onderzoek / de interventie?	Ja X ⬇	Nee →	Waarom niet? Worden proefpersonen achteraf op de hoogte gebracht?		
2.3 Wordt proefpersonen naar waarheid duidelijk gemaakt wie de opdrachtgever is / welke belangen de opdrachtgever heeft?	Ja X ⬇	Nee →	Waarom niet? Worden proefpersonen achteraf op de hoogte gebracht?		
2.4 Kunnen proefpersonen deelname weigeren?	Ja X ⬇	Nee →	Waarom niet?		
2.5 Kunnen proefpersonen op elk moment stoppen / van verdere medewerking afzien?	Ja X ⬇	Nee →	Waarom niet?		
2.6 Wordt het proefpersonen duidelijk gemaakt in welke rol je met ze werkt? (Bijvoorbeeld om van te leren, als medewerker voor een opdrachtgever)	Ja X ⬇	Nee →	Waarom niet? Worden proefpersonen achteraf op de hoogte gebracht?		
2.7 Wordt proefpersonen de					

mogelijkheid geboden op de hoogte te worden gebracht van uitkomsten / resultaten?	Ja X ↙	Nee →	Waarom niet?		
2.8 Wordt aan proefpersonen onjuiste informatie verstrekt over de opdrachtgever, het doel van het onderzoek of dergelijke.?	Nee X ↙	Ja →	Waarom? Worden proefpersonen achteraf op de hoogte gebracht?		
2.9 Zijn (sommige) proefpersonen minderjarig?	Nee ↙	Ja X →	Is toestemming geregeld met ouders/verzorgers? Zo nee, waarom niet?		Aangezien de leeftijd onbekend is, is dit niet met zekerheid te zeggen. Mogelijk waren er eerste jaar studenten minderjarig. Gezien het niet schadelijke karakter van de sessie is hier geen rekening mee gehouden
2.10 Zijn (sommige) proefpersonen wilsonbekwaam?	Nee ↙ X	Ja →	Is toestemming geregeld met eventuele andere verantwoordelijken? Zo nee, waarom niet?		
2.11 Is er een protocol gemaakt waarin staat hoe en in welke bewoordingen	Ja →		Voeg het protocol bij.		

proefpersonen over de punten 2.1 tot en met 2.8 op de hoogte worden gebracht?				
		Nee → X	Waarom niet? Geen protocol maar wel een draaiboek waarin bovenstaande punten naar voren komen.	

3 Mogelijke schadelijke effecten					
3.1 Is er tijdens het onderzoek sprake van misleiding van proefpersonen?	Nee X ↙	Ja →	Waarom is dit nodig? Wat is de aard van de misleiding? Wanneer en hoe worden proefpersonen op de hoogte gebracht (debriefing)?		
3.2 Kan de proefpersoon door deelname geestelijk, sociaal, fysiek of andere nadeel ondervinden? Denk hierbij <i>onder andere</i> aan bewustwording van iets onaangenaams, in verlegenheid, frustratie of stress worden gebracht, het ongewenst bekend worden van uitkomsten enzovoort.	Nee X ↙	Ja →	Welke nadelen zijn denkbaar? Wat wordt er gedaan om deze nadelen te voorkomen? Wat om de schade te beperken? Zijn proefpersonen hiervan vooraf op de hoogte?		
3.3 Kunnen er groeperingen (denk ook aan kwetsbare groepen / minderheden) door deelname aan of bijvoorbeeld uitkomsten van onderzoek of publiciteit erover ervan nadeel ondervinden?	Nee X	Ja →	Welke nadelen zijn denkbaar? Wat wordt er gedaan om deze nadelen te voorkomen? Wat om de schade te beperken? Zijn proefpersonen hiervan vooraf op de hoogte?		

	↙				
3.4 Kunnen organisaties en dergelijke (bijvoorbeeld school of woningbouwcorporatie die er 'slecht' van afkomt) nadelen ondervinden van de uitkomsten van of publiciteit rond het onderzoek?	Nee X ↙	Ja →	Welke nadelen zijn denkbaar? Wat wordt er gedaan om deze nadelen te voorkomen? Wat om de schade te beperken? Zijn proefpersonen hiervan vooraf op de hoogte? Zijn betreffende organisaties hiervan op de hoogte?		
3.5 Kunnen er op basis van het onderzoek beslissingen worden genomen (door bijvoorbeeld opdrachtgever) die nadelig kunnen zijn voor bepaalde (groepen) mensen?	Nee X ↙	Ja →	Welke beslissingen kunnen voor wie nadelig zijn? Wat wordt er gedaan om deze nadelen te voorkomen? Wat om de schade te beperken? Zijn proefpersonen hiervan vooraf op de hoogte? Zijn andere betrokkenen hiervan op de hoogte?		
3.6 Kunnen uitkomsten / testuitslagen schokkend / naar zijn voor de betrokkene?	Nee X ↙	Ja →	Worden er vooraf afspraken gemaakt over de bespreking van de uitkomsten / uitslagen? Is er de mogelijkheid van opvang, nazorg of doorverwijzing geregeld?		

4. Afweging voor- en nadelen					
Als er in het voorgaande zaken zijn waarmee proefpersonen of anderen te kort kan worden gedaan, staan daar wellicht	Ja	Nee →	Welke voordelen zijn dat? In hoeverre wegen de nadelen op tegen deze voordelen?		

voordelen van het onderzoek tegenover (verbetering van de situatie van mensen, onderwijs-/leerdoeleinden, verdiensten e.d.). Zijn er zulke voordelen?					
---	--	--	--	--	--

13. Bijlage 4. 'Hoe kunnen we'-vragen

Docenten van Kijken, vragen en onderzoeken:

"Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de studenten in samenwerkingsopdrachten inzicht krijgen in en gebruik maken van de talenten van alle groepsleden."

"Hoe kunnen we studenten stimuleren om elkaar te ontmoeten om gezamenlijk aan het project te werken."

Propedeusecoaches:

"Hoe kunnen we een veilige sfeer in de groep creëren."

Studenten uit jaar twee:

"Hoe kunnen we studenten tp in het eerste jaar leren om hun groepsgenoten te motiveren."

Studenten uit jaar één:

"Hoe kunnen we de communicatie verhogen binnen een groep."

"Hoe kunnen we ervoor zorgen dat studenten het gevoel hebben zich creatief te kunnen uiten."

"Hoe kunnen we studenten leren georganiseerd taken te verdelen."

"Hoe kunnen we het initiatief verhogen binnen de groep."

14. Bijlage 5: Leerdoelen

- Na de training kunnen studenten gezamenlijk progressiegerichte groepsdoelen formuleren.
- Na de training hebben studenten inzicht in eigen waarden binnen het samenwerken en die van groepsleden.
- Na de training hebben studenten nagedacht wat ze belangrijk vinden binnen een digitale samenwerking door middel van stellingen.
- Na de training hebben studenten inzicht in de voor- en nadelen van Whatsapp en Google Drive.
- Na de training kunnen studenten gezamenlijk aan het product werken via Google Drive.
- Na de training kunnen studenten gezamenlijke afspraken maken die worden opgenomen in het samenwerkingscontract.
- Na de training kunnen studenten successen gericht op het project delen met groepsleden
- Na de training ervaren de studenten meer verbondenheid binnen het projectgroep
 - Na de training hebben studenten elkaar beter leren kennen door zichzelf open te stellen.
 - Na de training hebben de studenten inzicht in het belang van verbondenheid.
 - Na de training voelen de studenten meer vertrouwen binnen het projectgroep.
- Na de training hebben de studenten inzicht in het belang van luisteren
 - Na de training kunnen studenten selectieve luistervaardigheden toepassen in een projectgroep
- Na de training hebben de studenten inzicht in de feedbackregels
 - Na de training ervaren de studenten de moeilijkheden binnen het geven en krijgen van feedback
 - Na de training kunnen de studenten door middel van de feedbackregels feedback geven
 - Na de training kunnen de studenten door middel van de feedbackregels feedback ontvangen
- Na de training hebben de studenten inzicht in eigen kwaliteiten
- Na de training hebben de studenten inzicht in kernkwadranten
- Na de training hebben de studenten inzicht in eigen kernkwadrant
- Na de training kunnen studenten eigen kernkwadrant toepassen in complexe doelen
- Na de training kunnen studenten eigen kernkwadrant toepassen binnen de projectgroep
- Na de training heeft de student inzicht in zijn dominante groepsrol
- Na de training heeft de student inzicht in de groepsrollen van Belbin
- Na de training heeft de student inzicht in de groepsrollen binnen de projectgroep en kan hier in het project gebruik van maken
- Na de training hebben de studenten ervaren wat de moeilijkheden zijn in het aanspreken van een projectlid
- Na de training hebben de studenten inzicht in progressiegerichte conflicthantering
- Na de training kunnen de studenten gebruik maken van progressiegericht conflicthantering voor het aanspreken van een projectlid

- Na de training kunnen de studenten een gezamenlijke uitdaging formuleren om ideeën voor te verzamelen
- Na de training hebben de studenten inzicht in het belang van creatief denken
- Na de training kunnen studenten door middel van creatief denken ideeën verzamelen voor een groepsuitdaging

15. Bijlage 6: Blauwdruk

Tabel 1: Blauwdruk

Onderwerpen	Leerdoelen	Tijd
Samenwerken; hoe doe je dat?	• Na de training kunnen studenten gezamenlijk progressiegericht groepsdoelen formuleren. • Na de training hebben studenten inzicht in eigen waarden binnen het samenwerken en die van groepsleden. • Na de training hebben studenten nagedacht wat ze belangrijk vinden binnen een digitale samenwerking door middel van stellingen. • Na de training hebben studenten inzicht in de voor- en nadelen van Whatsapp en Google Drive. • Na de training kunnen studenten gezamenlijk aan het product werken via Google Drive. • Na de training kunnen studenten gezamenlijke afspraken maken die worden opgenomen in het samenwerkingscontract.	80 min.
Verbondenheid	• Na de training kunnen studenten successen gericht op het project delen met groepsleden • Na de training ervaren de studenten meer verbondenheid binnen het projectgroep a. Na de training hebben studenten elkaar beter leren kennen door zichzelf open te stellen. b. Na de training hebben de studenten inzicht in het belang van verbondenheid. • Na de training voelen de studenten meer vertrouwen binnen het projectgroep.	65 min.
Effectief communiceren	• Na de training hebben de studenten inzicht in het belang van luisteren ○ Na de training kunnen studenten selectieve luistervaardigheden toepassen in een projectgroep • Na de training hebben de studenten inzicht in de feedbackregels ○ Na de training ervaren de studenten de moeilijkheden binnen het geven en krijgen van feedback ○ Na de training kunnen de studenten door middel van de feedbackregels feedback geven ○ Na de training kunnen de studenten door middel	70 min.

	van de feedbackregels feedback ontvangen	
Kwaliteiten	• Na de training hebben de studenten inzicht in eigen kwaliteiten • Na de training hebben de studenten inzicht in kernkwadranten • Na de training hebben de studenten inzicht in eigen kernkwadrant • Na de training kunnen studenten eigen kernkwadrant toepassen in complexe doelen • Na de training kunnen studenten eigen kernkwadrant toepassen binnen de projectgroep	70 min
Groepsrollen	• Na de training heeft de student inzicht in zijn dominante groepsrol • Na de training heeft de student inzicht in de groepsrollen van Belbin • Na de training heeft de student inzicht in de groepsrollen binnen de projectgroep en kan hier in het project gebruik van maken	70 min
Conflicten	• Na de training hebben de studenten ervaren wat de moeilijkheden zijn in het aanspreken van een projectlid • Na de training hebben de studenten inzicht in progressiegericht conflicthantering • Na de training kunnen de studenten gebruik maken van progressiegericht conflicthantering voor het aanspreken van een projectlid	70 min
Creatief denken	• Na de training kunnen de studenten een gezamenlijke uitdaging formuleren om ideeën voor te verzamelen • Na de training hebben de studenten inzicht in het belang van creatief denken • Na de training kunnen studenten door middel van creatief denken ideeën verzamelen voor een groepsuitdaging	60 min
Of eigen invulling		

16. Bijlage 7: Resultaten ideate fase

Nog) niet realiseerbaar		How! - Groepen indelen op talenten - Eigen manier van product laten kiezen door studenten (verslag, presentatie, poster, artikel)
	Now! - Gebruik wisselde rollen en taken - Samen zijn - Kennismaking door middel van...	Wow! - . Geen leerdoelen maar kwaliteiten in het samenwerkingscontract - Laten kiezen wie welk onderdeel mag maken - Groep laten bedenken welke talenten nodig zijn om tot een doel te komen - Feedback geven op onderdelen die goed zijn - Coach die helpt bij het gebruik maken van... - Bewijsmateriaal verzamelen over eigen talenten: 2 talenten 1 leugen spel, talentenspel, vragenlijst talenten
Realiseerbaar	Gewone ideeën	Originele ideeën

Figuur 14.1 COCD-box docenten; *'Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de studenten in samenwerkingsopdrachten inzicht krijgen in en gebruiken maken van de talenten van alle groepsleden.'*

Nog) niet realiseerbaar		How! - Inroosteren - Ook ontspanningsmogelijkheden - Studenten hebben zelf sleutel van het lokaal - Samen schoonmaken - Kleinere projectgroepen max 4
	Now! - Scrum - Studenten tools geven te reflecteren op samenwerking - Digitale samenwerking tool/online samenwerken - Verbinden opdrachten - Werktijd docent in rooster - Positieve en negatieve voorbeelden noemen Beloning voor studenten die aanwezig zijn	Wow! - Werk blijft liggen - Meer knutselmateriaal - Eigen lokaal 'huiskamer inrichting' - Vrijdag = bitterballen dag - Ruimte ook voor sociale dingen gebruiken (trakteren/versieren bij jarige) - Gezellig campus, meer ruimte voor ontmoeting - Baken + koffie/thee voor studenten - Samenwerken wordt levensstijl (norm/cultuur) - Elkaar waarderen - Veel op school zijn - Klein docententeam
	Gewone ideeën	Originele ideeën

Figuur 14.2 COCD-box docenten; 'Hoe kunnen we studenten stimuleren om elkaar te ontmoeten om gezamenlijk aan het project te werken

Nog) niet realiseerbaar		How! - Over de streep - Eerste gesprek waarin iedereen zich kwetsbaar opsteld -
	Now! - Kwaliteiten benoemen - Vertellen hoe het gaat - Durven delen aan het begin van de les - Bouwestenen oefenen, afspraken regels, of samenwerkingscontract - Wat ging goed die week - Over jezelf vertellen/ delen - Vragen stellen - Elkaar kunnen en durven aanspreken op gedrag i.p.v. aan te vallen - Conflicten meteen uitspreken - Knuffelen - Meer meenemen in agenda	Wow! - Een sociale activiteit met je groepje - Als stude of docent ook kwetsbaar opstellen - Wekelijkse vergadering parel en steen te laten delen - Positief schelden - Kwetsbaar durven zijn - Een groep eerst samen iets leuks laten doen - Samenwerking vaker gespreksonderwerp - Coach/stude op project laten zetten voor voortgang samenwerking
	Gewone ideeën	Originele ideeën

Afstu Vera l Figuur 14.3 COCD-box propedeusecoaches; "Hoe kunnen we een veilige sfeer in de groep creëren?"

Nog niet realiseerbaar		How!
	Now! - Doelen bespreken studie/jaar (waar naartoe werken?) - Motiverende gespreksvoering - Studenten laten benoemen wat ze leuk vinden - Motivatie uit laten spreken/ onderling bespreken - Doel voor iedereen duidelijk hebben(gemeenschappelijk doel) - Vertellen hoeveel geld het kost als het een jaar vertraging oplevert - Leren plezier te krijgen in het doen van de opdracht - Iedereen tevreden is in de groep, op zelfde level zit - Opdrachten doen die te maken hebben met motivatie - Weten wat groepsgenoten fijne motivatie vinden	Wow! - Ongemotiveerde student vragen waarvoor ze het eigenlijk doen en ze daaraan herinneren - Studenten leren hoe ze kunnen herkennen dat de motivatie minder wordt - Open communicatie - Groepsleden elkaar kennen, verbondenheid - Persoonlijke band creëren\nut vak uitleggen - Vertellen wat ze leren van een opdracht
Realiseerbaar	Gewone ideeën	Originele ideeën

Figuur 14.4 COCD-box studenten jaar twee; "Hoe kunnen we studenten tp in het eerste jaar leren om hun groepsgenoten te motiveren"

- Leerlingen mogelijkheid geven om zelf een nieuwe onderzoeksvraag te bedenken
- Team building om vertrouwen tussen personen te stimuleren
- Leerlingen stimuleren uit hun comfort-zone te komen door gekke opdrachten en activiteiten te voegen in het vakkenpakket
- Docent deelt zelf wat ideeën
- Cursus creatief denken
- Mensen stimuleren levensvragen te beantwoorden aan de hand van psychologie (groepsopdracht over doen)
- Psychologische aspect van verschillende kunstvormen onderzoeken
- Regels opzetten omtrent ideeën uitwisselen
- Vrije associatie aan begin opdracht
- Een vrije indeling cursus met hanze uit creatief ontwerpen

Figuur 14.5 Studenten jaar één; "Hoe kunnen we ervoor zorgen dat studenten het gevoel hebben zich creatief te kunnen uiten?"

- Workshop taakverdeling
- Organiseer een reis naar Amerika, laat studenten zelf nadenken wat hier voor nodig is
- Aan het begin van elke opdracht een lijst met taken maken en deze verdelen per persoon
- Laten zien in wat voor taken een grote opdracht kan worden verdeeld
- Studenten een takenformulier laten maken die goed gekeurd wordt door de docent
- Speurtocht waarin opdrachten moeten worden uitgevoerd
- Drop studenten midden in de nacht in een bos en laat ze met beperkte middelen de weg terug vinden

Figuur 14.6 Studenten jaar één; "Hoe kunnen we studenten leren georganiseerd taken te verdelen?"

- De motivatie van groepsleden verhogen
- Gezamenlijk doel bespreken om de inzet te verhogen
- Goeie aanwezigheid
- Duidelijke rolverdeling
- De leden van de groep overtuigen dat een voldoende niet voldoende is
- Eigen mening kunnen geven
- Duidelijke deadlines afspreken met groepje
- Duidelijk in communicatie in wat je van iemand verwacht en verlangt

Figuur 14.7 Studenten jaar één; "Hoe kunnen we het initiatief verhogen binnen de groep?"

- (opbouwende) feedback
- Feedback geven
- Met respect met elkaar omgaan
- Niet achter elkaars rug om praten
- Accepteren van elkaars mening
- Elkaar als persoon accepteren
- Eerlijk zijn
- Elkaar aanspreken

Figuur 14.8 Studenten jaar één; "Hoe kunnen we communicatie verhogen binnen een groep?"