

DE VERSCHILLEN IN BEOORDELING VAN
INTERCULTUREEL GROEPSWERK IN HET HOGER
ONDERWIJS

Naam: Bente Hol

Studentnummer: 4937090

Eerste begeleider: J.W. Strijbos

Tweede begeleider: E.S. Ritzema

Aantal woorden: 7836

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Pedagogische Wetenschappen

Datum: 07/06/2024

Abstract

In higher education, group work between students from diverse cultural backgrounds has many advantages. Assessment of group work often leads to important decisions for students and occurs in different ways, depending on the focus and method of assessment. Due to the lack of clear literature on the influence of culture on assessment of group work and the differences therein, it may not be applied and assessed in the most successful and effective way in higher education. This scoping review aims to examine the extent to which differences occur in the assessment of intercultural group work in higher education. Twenty articles were coded using a deductive approach to coding. By using narrative analysis, patterns in the data were identified to describe differences. Several categories emerged, including group size, the task or assignment students were required to complete, guidance and different aspects within the assessment of group work. The analysis shows that assessment varies at different levels, but the substantiation of the cross-cultural aspects is often lacking.

Inleiding

Samenwerkend leren is een veelvoorkomende strategie in de onderwijspraktijk. Bij samenwerkend leren werken individuen samen aan dezelfde of verschillende aspecten van een gedeelde taak om gedeelde of individuele doelen te behalen (Strijbos, 2016). Het samenwerken van studenten biedt in het onderwijs veel voordelen, niet alleen op het gebied van schoolprestaties maar bijvoorbeeld ook in het verbeteren van sociale vaardigheden (Kyndt et al., 2013). Het GLAID model van De Hei et al. (2016) beschrijft acht componenten voor het ontwerp van samenwerkend leren: interactie, leerdoelen en -uitkomsten, beoordeling, taakkenmerken, structurering, begeleiding, groepsconstellatie en faciliteiten. Door variatie in deze componenten wordt samenwerkend leren op verschillende manieren toegepast en uitgevoerd (De Hei et al., 2016). Ook de beoordeling van samenwerkend leren kan op diverse wijzen gedaan worden. Zo kan er bijvoorbeeld gebruik worden gemaakt van een groepsbeoordeling, waarbij elk individueel groepslid hetzelfde cijfer krijgt (Meijer et al., 2020). Door de wereldwijde globalisatie is er sprake van verhoogde internationalisatie binnen het hoger onderwijs. Om deze reden is er steeds meer intercultureel contact in de klas (Dunne, 2013). Gecombineerd met de opkomst van samenwerkend leren in het onderwijs, is intercultureel samenwerken een belangrijk onderwerp en een steeds vaker voorkomend verschijnsel. De verschillende culturele achtergronden in het onderwijs kunnen zorgen voor samenwerking tussen studenten met een individualistische of een collectivistische cultuur. De heersende cultuur zorgt volgens Hofstede (2001) voor andere perspectieven ten opzichte van samenwerking en beoordeling van groepswork.

Sinds 1970 is er wetenschappelijk onderzoek gedaan naar het onderwerp samenwerkend leren (Gillies & Ashman, 2003). In het vervolg worden zowel de termen samenwerkend leren als groepswork gebruikt en als synoniemen beschouwd. Er zijn verschillende onderzoeken te vinden over de beoordeling van groepswork (Meijer et al.,

2020; Meijer et al., 2022; Strijbos, 2016) en de invloed van diverse culturen op samenwerkend leren (Sweeney et al., 2008; Kunwar, 2021). Bijvoorbeeld de studie van Millán-Scheiding (2022) naar het gebruik van samenwerkend leren met studenten van diverse culturele achtergronden om interculturele vaardigheden aan te leren. Echter, wanneer de drie begrippen samenwerkend leren, beoordeling en interculturaliteit in samenhang beschouwd en onderzocht worden, bestaan er nog hiaten in de kennis.

Beoordeling van groepswerk

De beoordeling van groepswerk heeft vaak beslissingen tot gevolg die zowel bewust als onbewust positieve of negatieve consequenties kunnen hebben voor de student (Kane, 2013; Slomp et al., 2014). Om deze reden is de wijze waarop groepswerk wordt beoordeeld van groot belang. Studenten verschillen in hun individuele vaardigheden en de mate waarin zij bijdragen aan de samenwerking (Brookhart, 2013). In veel gevallen levert niet elke student werk van dezelfde kwaliteit, waardoor de beoordeling van groepswerk lastig kan zijn (Brulles & Brown, 2018). Volgens Strijbos (2016) is onderzoek naar de beoordeling van groepswerk niet nieuw, maar historisch gezien al onderzocht met een evaluatief doel en als middel om de interactie tussen groepsleden te bevorderen. De beoordeling van groepswerk kan vanuit verschillende perspectieven gedaan worden. Op het hoger onderwijs ligt de focus van beoordeling in de meeste gevallen op de individuele vaardigheden en kennis van een student (Meijer et al., 2022). Door verschillen in het doel, de gewenste uitkomsten en bijvoorbeeld de keuze voor een individuele of groepsbeoordeling bestaan er diverse manieren van beoordeling van samenwerkend leren. Strijbos (2016) schetst verschillende uitdagingen in het beoordelen van groepswerk, waaronder het niveau van beoordeling en de uitkomst van groepswerk.

Ten eerste kan groepswerk beoordeeld worden op individueel niveau, groepsniveau of door middel van een combinatie van beide. Forsell et al. (2020) geeft een overzicht van

verschillende methodes van beoordeling en gaat dieper in op het onderscheid tussen een individuele beoordeling, groepsbeoordeling en een combinatie van een individuele en groepsbeoordeling. Voorbeelden van individuele beoordeling zijn een zelfevaluatie door de student, een portfolio of een observatie door de docent (Forsell et al., 2020). Bij een groepsbeoordeling krijgt elke student in de groep hetzelfde cijfer, gebaseerd op het gezamenlijke product (Alden, 2011). Ook kan de gehele groep samen een test maken, om zo tot een uiteindelijke groepsbeoordeling te komen (Forsell et al., 2020). Bij een combinatie van individuele en groepsbeoordeling, zijn er minimaal twee verschillende beoordelingen. Een voorbeeld hiervan is het combineren van een gezamenlijk verslag met individuele reflecties van elke student (Daemmrigh, 2010). Door middel van een combinatie van beide niveaus van beoordelingen kunnen zowel individuele verantwoordelijkheid als positieve wederzijdse afhankelijkheid bevorderd worden (Meijer et al., 2022). Individuele verantwoordelijkheid omvat de mate waarin elke student verantwoordelijk wordt gehouden voor de bijdrage aan het groepswerk (Slavin, 1980). Positieve wederzijdse afhankelijkheid beschrijft de mate waarin de prestatie van individuele groepsleden afhangt van de prestatie van de andere groepsleden (Johnson, 1981).

Ten tweede ligt volgens Strijbos (2016) een verschil in beoordeling bij de uitkomsten van samenwerkend leren. Volgens Slavin (1996) zijn hierin drie perspectieven te onderscheiden: motivationele uitkomsten, sociale uitkomsten en cognitieve uitkomsten. Cognitieve uitkomsten staan centraal in studies naar de beoordeling van samenwerkend leren (Gress et al., 2010). De focus op één van deze uitkomsten van samenwerkend leren kan gevolgen hebben voor de manier van beoordeling, waardoor verschillen ontstaan.

De beoordelingsmethode hangt daarnaast af van wat er precies gemeten wordt. Het onderzoek van Forsell et al. (2020) maakt onderscheid tussen de bijdrage, de kennis en het product. Het meten van de bijdrage bevat de mate waarin studenten met elkaar samenwerken,

suggesties inbrengen in de groep en elke student evenveel moeite steekt in het groepswerk (Brooks & Ammons, 2003). Kennis omvat zowel domeinkennis als samenwerkingsvaardigheden en kan omschreven worden als een uitkomst die door docenten op zowel een individueel als een groepsniveau gemeten kan worden (McKechan & Ellis, 2012). Het product is het eindresultaat van het groepswerk, bijvoorbeeld een presentatie, poster of verslag (Forsell et al., 2020).

Daarnaast kan de beoordeling van groepswerk door de docent, maar ook door medestudenten of door de student zelf gedaan worden. De beoordeling door de docent kan tevens in de mate van begeleiding verschillen, in het GLAID model van De Hei et al. (2016) wordt bijvoorbeeld beschreven dat niet-directieve begeleiding ervoor zorgt dat studenten het eigen leerproces zelfstandig reguleren. Wanneer er sprake is van peer assessment beoordelen studenten elkaars leerproces, bijdrage en/of inspanningen (Johnson & Johnson, 2004). Op deze wijze kan er van binnenuit informatie verkregen worden over het gehele groepsproces (Zhang & Oland, 2009) en de individuele bijdrage van studenten aan het groepswerk (Murray & Boyd, 2015). Zelf assessment kan omschreven worden als een proces waarin een student een zelf-report creëert om zijn eigen werk te evalueren (McMillan, 2014). Ook hierdoor kan informatie over groepsprocessen en individuele bijdrage in kaart worden gebracht, om mee te nemen in de beoordeling (Griesbaum & Görtz, 2010; Orr, 2010).

Formatief en summatief

De beoordeling van groepswerk wordt gedaan door middel van eerder gemaakte beoordelingscriteria of standaarden die gevormd zijn door het doel van de beoordeling (Strijbos, 2016). Het doel van de beoordeling van groepswerk kan gericht zijn op de voortdurende ontwikkeling tijdens het proces, dit wordt een formatieve beoordeling genoemd (Forsell et al., 2020). Door middel van formatief beoordelen tijdens het groepswerk, kan de docent inschatten hoe goed een groep en/of individuele groepsleden de stof of opdracht

begrijpen gedurende het leerproces (Brulles & Brown, 2018). Een voorbeeld van een strategie voor een formatieve beoordeling van groepswork is het maken van observerende notities, door te kijken naar de manier van aanpak en het gehele leerproces van zowel de individuele studenten als van de groep gezamenlijk.

Het doel van de beoordeling van groepswork kan daarnaast gericht zijn op het inschatten van de kennis van een student, om een eindcijfer te geven. Deze summatieve beoordeling is gericht op het geven van een oordeel aan het einde van de groepstaak (Forsell et al., 2020). Met behulp van een summatieve beoordeling op individueel niveau, kan de motivatie van studenten om individuele verantwoordelijkheid te nemen vergroot worden (Forsell et al., 2020). Er zijn verschillende vormen van summatieve beoordeling, zoals een eindexamen of een cijfer op de eindprestatie (Brulles & Brown, 2018). Door middel van deze beoordeling kan een inschatting gemaakt worden van het niveau van beheersing van de stof door de student (Brulles & Brown, 2018).

Samenwerkend leren in interculturele groepen

In de afgelopen vier eeuwen is het aantal internationale studenten in het hoger onderwijs fors gestegen, door voortdurende globalisatie en diversiteit in de maatschappij (Poort et al., 2019). Het samenkomen van diverse culturen in het onderwijs levert zowel voor- als nadelen op voor studenten. Om deze gevolgen van interculturele invloeden te schetsen is het van belang een eenduidige definitie van cultuur te hanteren. Volgens Hofstede (2001) kan cultuur als volgt gedefinieerd worden: “De collectieve programmering van de geest die de leden van één categorie onderscheidt van mensen van een andere categorie.” (p.9)

Het samenkomen van diverse culturele achtergronden van studenten zorgt voor verschillende perspectieven in één groep, wat kan leiden tot een verhoogde kwaliteit van leren en besluitvorming (Poort et al., 2019). Uit onderzoek van Sweeney et al. (2008) blijkt

dat het samenwerken met diverse culturen studenten de mogelijkheid geeft om tot nieuwe ideeën te komen, wat tot een nieuw globaal perspectief leidt. Daarnaast komt uit onderzoek van Cantor (2004) naar voren dat intercultureel samenwerken een positieve invloed heeft op het vermogen om zich in een ander te kunnen verplaatsen. Ook blijkt uit dit onderzoek dat interculturele samenwerking leidt tot verbeterde probleemoplossende vaardigheden en verbeterd sociaal bewustzijn.

De culturele samenstelling van een groep blijkt een kritische rol te spelen in het functioneren en het succes van groepswork (Cox et al., 1991; Lim & Liu, 2006). De voorkeuren voor samenwerkend leren kunnen per cultuur echter verschillen (Kunwar, 2021). Samenwerkend leren is gebaseerd op een vorm van leren waarbij er een minimale hiërarchische structuur is, de relatie tussen student en docent is minder hiërarchisch ten opzichte van het directe instructiemodel. Om deze reden zou het fenomeen samenwerkend leren minder vaak kunnen voorkomen in landen met een hiërarchische cultuur in het onderwijs, waar de positie van de docent veel hoger is dan die van de studenten (Manikutty et al., 2007). Deze culturele achtergrond kan van invloed zijn op de perceptie van samenwerkend leren van studenten, wat gevolgen kan hebben voor bijvoorbeeld de mate van bijdrage aan het groepswork (Hofstede, 2001). Uit onderzoek van Hofstede (2001) blijkt bijvoorbeeld dat studenten met een individualistische cultuur een eerlijke verdeling van taken en beoordeling belangrijk vinden. Wanneer er geen sprake is van een passend beoordelingssysteem met een individuele beloning, kan het voorkomen dat individualistische studenten niet volledig meewerken aan het groepswork, ook wel social loafing genoemd (Kunwar, 2021). Social loafing is binnen samenwerkend leren een regelmatig voorkomend probleem (Forsell et al., 2020). Dit fenomeen doet zich voor wanneer één of meer groepsleden niet evenveel bijdragen aan het groepswork als de andere groepsleden (Brooks & Ammons, 2003). Door rekening te houden met de mate van individuele verantwoordelijkheid

en positieve wederzijdse afhankelijkheid in de beoordeling kan dit probleem beperkt worden (Forsell et al., 2020). Uit het onderzoek van Kunwar (2021) blijkt dat de verschillen in culturele waarden van invloed zijn op de standpunten van studenten ten opzichte van de individuele verantwoordelijkheid en positieve wederzijdse afhankelijkheid.

In collectivistische culturen ligt de focus daarentegen meer op het bewaren van de harmonie binnen de groep, waardoor studenten minder snel persoonlijke perspectieven zullen communiceren. De uitkomst van het groepswerk wordt in collectivistische culturen meer gezien als een gezamenlijk product (Kunwar, 2021). Daarnaast bestaan er volgens onderzoek van Kunwar (2021) ook verschillen in het opbouwen van relaties; onder andere in de mate van confrontatie, communicatiestijl en de cognitie tussen individualistische en collectivistische culturen. Wanneer beoordelingen van groepswerk met interculturele samenstellingen met elkaar vergeleken worden, moet er rekening mee gehouden worden dat de heersende cultuur ook van invloed kan zijn op de beoordeling door docenten.

Huidige studie

Door middel van een scoping review worden verschillen in de beoordeling van intercultureel groepswerk in het hoger onderwijs in kaart gebracht. De onderzoeksvraag is als volgt: *In hoeverre bestaan er verschillen in de beoordeling van intercultureel groepswerk in het hoger onderwijs?*

Door een gebrek aan overzichtelijke kennis over de invloed van cultuur op de beoordeling van samenwerkend leren en de verschillen hierin, wordt intercultureel samenwerkend leren mogelijk niet op de meest succesvolle en efficiënte manier toegepast en beoordeeld in het onderwijs. Door de verschillen te analyseren en overzichtelijk weer te geven kunnen knelpunten geïdentificeerd worden. Vervolgens kunnen hiermee verbeterpunten gesuggereerd worden om de beoordeling van samenwerkend leren bij

studenten met diverse culturele achtergronden te optimaliseren. Docenten zouden hierdoor beter kunnen aansluiten bij diverse culturen om groepswork gepaster te beoordelen.

Methode

Design

Een scoping review is uitgevoerd om de belangrijkste aspecten van intercultureel groepswork te identificeren. Daarnaast wordt de relatie tussen interculturele aspecten en de beoordelingsmethode van groepswork in kaart gebracht. Hierdoor kunnen hiaten in de bestaande kennis over het verband tussen culturele achtergrond, samenwerkend leren en de beoordeling van intercultureel groepswork geïnventariseerd worden. Dit type review is daarnaast minder tijdsintensief dan bijvoorbeeld een systematische literatuurreview (Munn et al., 2018). Deze scoping review hanteert een kwalitatieve analysemethode en narratieve analyse.

Zoekstrategie

Voor deze review is gebruik gemaakt van zeven databases: ERIC, PsycInfo, SocIndex, Smartcat, Web of Science, Medline en Econlit. Deze databases zijn gebruikt om relevante studies uit verschillende onderwijsdomeinen te betrekken, aangezien samenwerkend leren en culturele invloeden in verschillende contexten naar voren komen. Aanvankelijk zijn er brede zoektermen gebruikt om vervolgens meer toegespitst te worden op het onderzoeksonderwerp. De beginterm 'Culture' is bijvoorbeeld vervangen door 'Intercultural OR Multicultural', waardoor de specificiteit werd verhoogd en irrelevante studies die alleen het brede begrip 'Culture' bevatten uit te sluiten. De uiteindelijke zoektermen zijn als volgt: 'Collaborative learning' OR 'Group Work' AND 'Intercultural' OR 'Multicultural' AND 'Assessment' OR 'Evaluation.' Door synoniemen van de zoektermen te gebruiken zoals 'Evaluation' en 'Assessment' wordt rekening gehouden met de sensitiviteit. Op deze wijze komen er zo veel mogelijk relevante studies naar voren.

Inclusie- en exclusiecriteria

Literatuur is geselecteerd op basis van de volgende inclusiecriteria:

- De studies zijn verschenen na het jaar 2000.
- De studies zijn peer-reviewed.
- De studies zijn geschreven in het Nederlands of Engels, of vertaald naar het Nederlands of Engels.
- De studies omschrijven de beoordeling van intercultureel groepswerk.
- De studies omschrijven groepswerk van studenten met verschillende culturele achtergronden.
- De onderzoeken in de studies zijn uitgevoerd bij docenten of studenten in het hoger onderwijs.

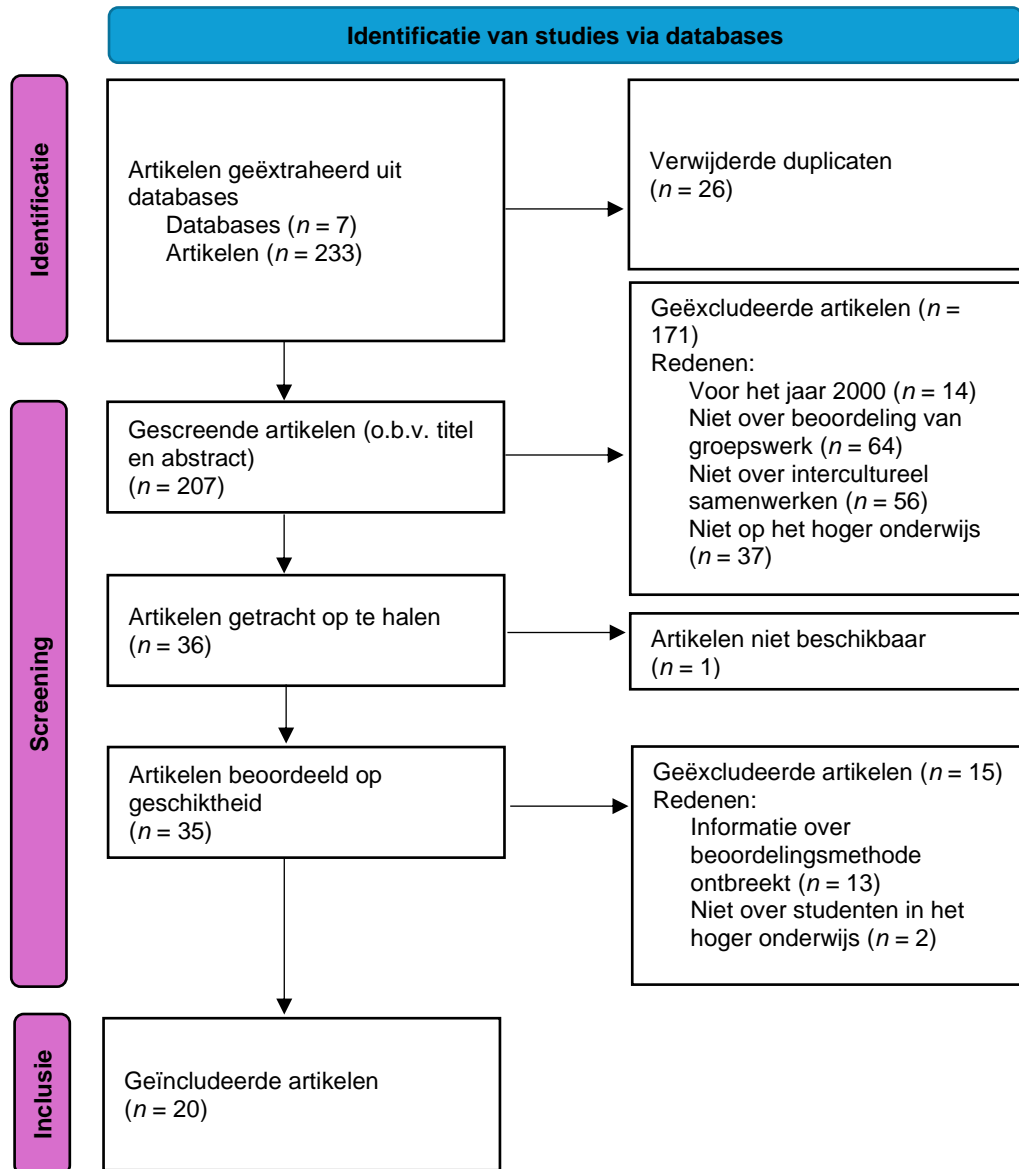
Selectieproces

Uit de zoekslag kwamen 233 studies naar voren. De resultaten zijn vervolgens geëxporteerd naar het programma Rayyan en 26 duplicaten zijn verwijderd, waarna 207 studies over bleven. Dit is weergegeven in het PRISMA diagram (Page et al., 2021) in Figuur 1. De titels en abstracts van 207 studies zijn door de onderzoeker gescreend en volledig gelezen. Studies die voor het jaar 2000 zijn uitgegeven, zijn door middel van Rayyan geëxcludeerd ($n = 14$). De meeste studies ($n = 77$) die niet zijn geïncludeerd bevatten geen of onvoldoende informatie over de beoordeling van intercultureel groepswerk. Voor een groot aantal studies ($n = 56$) lag de reden voor exclusie bij het ontbreken van intercultureel samenwerken binnen een groep. Vaak was sprake van een groep studenten die samenwerkten om interculturele competenties te leren, waarbij de studenten dezelfde culturele achtergrond hadden. Daarnaast zijn artikelen die zich niet richten op het hoger onderwijs geëxcludeerd ($n = 39$). Deze onderzoeken vonden bijvoorbeeld plaats in maatschappelijke contexten of bij

medewerkers van bedrijven. Van één artikel kon de volledige tekst niet worden opgehaald. Artikelen die alleen informatie bevatten over het fenomeen samenwerkend leren, maar geen verbinding maakten met culturele invloeden en de beoordeling hiervan zijn ook niet geïncludeerd. Uiteindelijk zijn er twintig studies geïncludeerd.

Figuur 1

PRISMA Flow Diagram



Data extractie

Om de informatie uit de artikelen te verzamelen is er gebruikgemaakt van een codeerschema met studiekekenmerken en drie hoofdcategorieën: 'groepswork', 'beoordeling van groepswork' en 'culturele diversiteit'. De studiekekenmerken zijn gebaseerd op het codeerschema van Alqassab et al. (2023). De categorieën zijn van tevoren opgesteld, waardoor er sprake is van een deductieve benadering. De opgestelde hoofdcategorieën en codes zijn deels gebaseerd op het GLAID model van de Hei et al. (2016). Uit de componenten van het model, de groepsconstellatie, taakkenmerken, begeleiding en beoordeling, zijn individuele codes afgeleid. In het codeerschema is hier het culturele aspect aan toegevoegd, opgedeeld in drie codes. Tabel 1 geeft een overzicht van het codeerschema met zowel de studiekekenmerken als de hoofdcategorieën met codes.

Tabel 1*Codeerschema*

Categorie en codes	Beschrijving
Studiekenmerken	De kenmerken van de studie
Studietitel	De titel van de studie
Auteur(s)	De auteur(s) van de studie
Jaar van publicatie	Het jaar waarin de studie gepubliceerd is
Type studie	<ul style="list-style-type: none"> • Kwalitatief • Kwantitatief • Mixed methods
Doel studie	Het doel van de studie
Studiedesign	Het gebruikte design om de data te verzamelen
Steekproefgrootte	Het aantal participanten
Groepswerk	Groepswerk kan op verschillende manieren geïmplementeerd worden in het onderwijs. Door onderstaande codes kunnen de kenmerken van het type groepswerk in kaart worden gebracht.
Grootte groep	Het aantal studenten in elke groep
Hoeveelheid groepen	Het volledige aantal groepen studenten meegenomen in de studie
Taak/opdracht	De taak of opdracht die de groep studenten uitvoeren waar zij op beoordeeld worden
Begeleiding	In hoeverre de studenten begeleid worden of bijvoorbeeld om hulp kunnen vragen tijdens het volbrengen van de taak

Beoordeling van groepswerk	De wijze van beoordelen van het groepswerk. Er wordt gekeken naar de focus en methode van beoordeling en de verschillende aspecten die hierin naar voren komen.
Focus van de beoordeling	De focus van de beoordeling van het groepswerk. Legt de beoordeling bijvoorbeeld de nadruk op de kwaliteit van het eindproduct of op de samenwerking en bijdrage?
Beoordelingsmethode	De wijze van beoordeling van het groepswerk. Door wie is de beoordeling bijvoorbeeld uitgevoerd en op welk niveau vond dit plaats?
Individueel of groepsbeoordeling	Is er sprake van een individuele beoordeling voor de student, een groepsbeoordeling voor de gehele groep studenten of een combinatie van beide
Formatief of summatief	Is er sprake van een formatieve beoordeling, een summatieve beoordeling of een combinatie van beide
Culturele diversiteit	De samenstelling van de groep en de mate van culturele diversiteit kan van invloed zijn op zowel het groepswerk als de beoordeling hiervan, door onderstaande aspecten wordt dit in kaart gebracht.
Culturele achtergronden	De verschillende culturele achtergronden van elke student in de groep
Aantal culturen	Het aantal verschillende culturen in de groep
Land van studie	Het land waarin de studie is uitgevoerd

Analyse

Met behulp van een deductieve benadering is een thematische analyse uitgevoerd aan de hand van de zes fases uit het artikel van Terry et al. (2017). Eerst is de onderzoeker bekend geraakt met de data, door zich in te lezen en de gehele dataset grondig door te nemen. In de tweede fase zijn codes gegenereerd, om betekenisvolle labels te geven aan relevante segmenten van de data. De resultaten per code worden weergegeven in een Excel bestand om verschillende tekstfragmenten met relevante informatie overzichtelijk bij te houden en samen te vatten. In de derde fase wordt er gezocht naar patronen en zijn thema's geïdentificeerd, door verschillende codes samen te voegen en te clusteren. In de vierde fase zijn de thema's nogmaals bestudeerd, om na te gaan of de opgestelde thema's alle codes voldoende representeren en de onderzoeksvraag kunnen beantwoorden. In de vijfde fase zijn de thema's gedefinieerd, door deze een naam te geven en duidelijk af te bakenen. In de laatste fase zijn patronen ontdekt en is de gehele dataset met elkaar in verband gebracht, om de uiteindelijke resultaten te schrijven (Terry et al., 2017).

Resultaten

Uit de studiekenmerken van de twintig geïnccludeerde studies bleek dat het studiedesign varieerde, zo werd er bijvoorbeeld gebruikgemaakt van vragenlijsten of van case studies. Bij negen studies was er sprake van een mixed methods methode, tien studies maakten gebruik van een kwalitatieve methode en bij één studie was er sprake van een kwantitatieve methode (zie Appendix A voor meer informatie over de studiekenmerken). Tijdens het coderen bleek dat een aantal artikelen niet alle informatie bevatte waar aanvankelijk naar werd gezocht. Deze codes zijn in het codeerschema in Appendix A met '?' weergegeven. Op basis van patronen in de data zijn er diverse thema's gevormd en deze zullen aan de hand van voorbeelden nader worden beschreven.

Groepssamenstelling: Groepsgrootte en aantal groepen

Een voorbeeld van variatie in groepswerk is de groepsconstellatie, zoals het aantal studenten per groep (De Hei et al., 2016). Uit de codering van de artikelen bleek dat de meeste groepen relatief klein waren: in elf studies bestonden de groepen uit drie tot zes studenten. De groepsgrootte in de studie van Singh (2007) was relatief groter, studenten werkten samen in groepen van zes tot tien studenten. In twee artikelen werden er geen specifieke groepen samengesteld, maar was er sprake van één groot digitaal project en klassikale discussies (Clarke, 2005; Izmaylova, 2022). In het artikel van Llopis-García (2012) werden slechts twee studenten met een verschillende culturele achtergrond aan elkaar gekoppeld. Studenten konden zo op een informele wijze samenwerken, door middel van natuurlijke interactie met een student van dezelfde leeftijd en met gelijke interesses. Bij vijf artikelen wordt de grootte van de groepen waarin studenten samenwerken niet genoemd.

Tevens is gebleken dat het aantal groepen verschilt. De aard en vormgeving van het groepswerk zou hier een rol in kunnen hebben gespeeld. De artikelen van De Vita (2002) en Liu en Dall'Alba (2012) maakten bijvoorbeeld gebruik van een grotere steekproef, waardoor er respectievelijk 54 en 82 groepen zijn gevormd. Er zijn ook studies waarin het aantal groepen heel klein is: in de studie van Meletiadou (2023) zijn de studenten bijvoorbeeld ingedeeld in slechts twee groepen. In zeven artikelen wordt geen informatie gegeven over het aantal groepen.

Taak/opdracht

De taak of opdracht die studenten moesten uitvoeren binnen het groepswerk is op diverse manieren naar voren gekomen in de gecodeerde artikelen. In acht van de twintig studies werden studenten gevraagd om samen een presentatie te maken. In het artikel van Alt en Raichel (2020) waren studenten bijvoorbeeld vereist samen te werken om oplossingen te

vinden voor een professioneel moreel dilemma, waarna een presentatie werd gehouden. In alle acht studies die een presentatie bevatte als taak, was er sprake van een groepspresentatie. Een andere vorm van samenwerkend leren die meerdere keren naar voren is gekomen, is het communiceren via een online platform. In de studie van Izmaylova (2022) vond deze communicatie bijvoorbeeld plaats via reacties op Facebook. Ook in de artikelen van Callahan (2022) en Llopis-García (2012) werd er onder andere gebruikgemaakt van online communicatie. Een derde soort taak is het schrijven van een artikel of essay, dit is in zes van de twintig studies aan bod gekomen. In het artikel van Brautlacht en Ducrocq (2013) is dit als volgt vormgegeven:

Students freely chose a topic they wished to discuss and write about. Afterwards, the group members jointly wrote an article comparing French and German attitudes about a topic they negotiated freely in their groups, which they published on a blog set up for this purpose. (Brautlacht & Ducrocq, 2013, p. 58)

Naast de bovenstaande vormen van groepswerk kwamen in de artikelen ook andere opdrachten voor. In de studie van Sachtleben (2015) schreven studenten bijvoorbeeld een reflectieverslag over het leerproces, net als in vier andere artikelen. Andere opdrachten die voorkwamen waren het afnemen van interviews ($n = 2$), het maken van een groepsverslag ($n = 2$), het zoeken naar een oplossing voor een dilemma of probleem ($n = 2$), het creëren van een nieuw product ($n = 2$), het maken van een vragenlijst ($n = 1$), het maken van een poster ($n = 1$) en het voeren van klassikale discussies ($n = 1$). In vijftien studies vond een combinatie van meerdere vormen van bovengenoemd groepswerk plaats.

Begeleiding

In twaalf artikelen werd de mate van begeleiding tijdens het groepswerk beschreven. In het artikel van Law en Nguyen-Ngoc (2010) is bijvoorbeeld aangegeven dat studenten

zelfstandig samenwerkten maar zowel fysiek als online vragen konden stellen en aanwezig konden zijn bij video-conferenties. In de studie van Sisto (2009) werden de beoordelingscriteria voor de eindopdracht aan studenten meegegeven bij aanvang van de cursus, dit wordt door de docent gezien als voldoende begeleiding: “For courses above the introductory level, less guidance may be appropriate in order to mimic a consulting experience, but for introductory courses with students coming from diverse backgrounds and cultures, I prefer this more structured approach.” (Sisto, 2009, sectie 6.1). In het artikel van Cruickshank et al. (2012) en Eliyahu-Levi en Chen (2023) is er ook voor gekozen om de beoordelingscriteria aan studenten te tonen. In de studie van Callahan (2022) wordt beschreven dat experts introductie video’s hebben gemaakt als voorbeeld voor de studenten. Verder geven acht van deze twaalf studies expliciet aan duidelijke richtlijnen of heldere uitleg te geven. In de acht overige studies wordt geen specifieke informatie gegeven over de begeleiding.

Focus van de beoordeling

Uit de codering van de geïncludeerde artikelen zijn binnen de focus van de beoordeling verschillende categorieën naar voren gekomen. In Tabel 2 zijn de categorieën, het aantal artikelen per categorie en de referenties van de desbetreffende artikelen weergegeven. De categorieën taakuitvoering, samenwerking, grammatica en taal en bijdrage zijn vervolgens nader beschreven aan de hand van voorbeelden.

Tabel 2*Focus van de beoordeling*

Focus van beoordeling	Aantal artikelen	Referenties
Taakuitvoering	20	Adelopo et al. (2017), Alt en Raichel (2020), Bohemia en Davison (2012), Brautlacht en Ducrocq (2013), Callahan (2022), Clarke (2005), Cruickshank et al. (2012), De Vita (2002), Eliyuhu-Levi en Chen (2022), Izmaylova (2022), Law en Nguyen-Ngoc (2010), Liu en Dall'Alba (2012), Llopis-García (2012), Meletiadou (2023), Reid en Garson (2016), Sachtleben (2015), Sarrafzadeh en Williamson (2012), Singh (2007), Sisto (2009), Tseng (2017)
Samenwerking	4	Law en Nguyen-Ngoc (2010), Reid en Garson (2016), Sachtleben (2015), Sarrafzadeh en Williamson (2012)
Grammatica en taal	8	Brautlacht en Ducrocq (2013), Cruickshank et al. (2012) Eliyahu-Levi en Chen (2022), Izmaylova (2022), Llopis-García (2012), Meletiadou (2023), Sachtleben (2015), Sisto (2009)
Bijdrage	5	Clarke (2005), Izmaylova (2022), Liu en Dall'Alba (2012), Sachtleben (2015), Tseng (2017)

Taakuitvoering

In alle twintig geïncludeerde studies focust de beoordeling op de taak die de studenten moeten volbrengen. Law en Nguyen-Ngoc (2010) omschrijven dit als taakuitvoering, ofwel de mate waarin het in samenwerking geproduceerde product voldoet aan de kwaliteitscriteria. In het artikel van Sisto (2009) worden studenten bijvoorbeeld beoordeeld aan de hand van een beoordelingsschema met specifieke criteria. In dit beoordelingsschema wordt voor studenten van een lager niveau (*undergraduates*) concreet uitgelegd welke aspecten elke opdracht moet bevatten en studenten van een hoger niveau (*graduates*) worden beoordeeld aan de hand van beschrijvingen van de vier aspecten.

Samenwerking

In vier geïncludeerde studies is de kwaliteit van samenwerking tussen studenten beoordeeld. Een voorbeeld hiervan is het artikel van Reid en Garson (2016), waarin de mate van samenwerking tussen studenten wordt meegenomen in de beoordeling. Studenten werden gevraagd om hun medestudenten te beoordelen in hoeverre zij bereid waren om samen te werken en andere perspectieven te includeren. Zij werden ook gevraagd om het vermogen van medestudenten om samen te werken met verschillende communicatiestijlen te evalueren. Deze peer assessment telde voor 10% mee in de uiteindelijke beoordeling.

Grammatica en taal

In acht studies komt de beoordeling van correcte grammatica en taalgebruik naar voren, zoals in het artikel van Llopis-García (2012). Zo waren studenten in deze studie vereist een essay te schrijven dat onder andere beoordeeld werd op grammatica en gevarieerde vocabulaire. Daarnaast werden zij gevraagd spelfouten en nieuwe woordenschat bij te houden in een individueel verslag. Ook in de studie van Cruickshank et al. (2012), waarbij

internationale en lokale studenten samenwerkten, werd de beheersing van de Engelse taal getoetst: “Students were given three informal in-class tests on aspects of English grammar. These were difficult for local students, many of whom could not initially identify nouns or verbs.” (Cruickshank et al., 2012, p. 802).

Bijdrage

In vijf artikelen weegt de bijdrage aan het groepswerk mee in de uiteindelijke beoordeling. In de studie van Liu en Dall’Alba (2012) schreven studenten bijvoorbeeld een gezamenlijk rapport. Naast de beoordeling van de taakuitvoering, evalueerden de studenten in elke groep elkaars prestaties. Door middel van een schaal met vijf niveaus (1 = poor, 2 = fair, 3 = satisfactory, 4 = good and 5 = very good) werd de bijdrage van elke student beoordeeld (Liu & Dall’Alba, 2012). Wanneer een individuele student een lagere bijdrage had geleverd, kreeg deze student een cijfer dat 20% lager was dan de andere studenten van dezelfde groep. Ook in het artikel van Tseng (2017) wordt de bijdrage in de vorm van algemene participatie van de student aan de lessen voor 20% meegewogen in de beoordeling.

Beoordelingsmethode

Uit de codering van de geïnccludeerde artikelen zijn binnen de methode van beoordeling verschillende categorieën naar voren gekomen. In Tabel 3 zijn de categorieën, het aantal artikelen per categorie en de referenties van de desbetreffende artikelen weergegeven. De categorieën docent, peer assessment, zelf assessment, individuele of groepsbeoordeling en formatief of summatief zijn vervolgens nader beschreven aan de hand van voorbeelden.

Tabel 3*Beoordelingsmethoden*

Beoordelingsmethode	Aantal artikelen	Referenties
Docent	16	Adelopo et al. (2017), Alt en Raichel (2020), Callahan (2022), Clarke (2005), Cruickshank et al. (2012), De Vita (2002), Izmaylova (2022), Law en Nguyen-Ngoc (2010), Liu en Dall'Alba (2012), Llopis-García (2012), Meletiadou (2023), Reid en Garson (2016), Sarrafzadeh en Williamson (2012), Singh (2007), Sisto (2009), Tseng (2017)
Peer assessment	10	Alt en Raichel (2020), Brautlacht en Ducrocq (2013), Eliyahu-Levi en Chen (2022), Law en Nguyen-Ngoc (2010), Liu en Dall'Alba (2012), Llopis-García (2012), Reid en Garson (2016), Sarrafzadeh en Williamson (2012), Sisto (2009), Tseng (2017)
Zelf-assessment	6	Bohemia en Davison (2012), Clarke (2005), Eliyahu-Levi en Chen (2022), Llopis-García (2012), Reid en Garson (2016), Sisto (2009)
Individuele beoordeling	2	Clarke (2005), Izmaylova (2022)
Groepsbeoordeling	5	Adelopo et al. (2017), Brautlacht en Ducrocq (2013), Callahan (2022), Meletiadou (2023), Singh (2007)
Individuele en groepsbeoordeling	13	Alt en Raichel (2020), Bohemia en Davison (2012), Cruickshank et al. (2012), De Vita (2002), Eliyahu-Levi en Chen (2022), Law en Nguyen-Ngoc (2010), Liu en Dall'Alba (2012), Llopis-García (2012), Reid en Garson (2016), Sachtleben (2015), Sarrafzadeh en Williamson (2012), Sisto (2009), Tseng (2017)
Formatief	1	Bohemia en Davison (2012)

Summatief	7	Alt en Raichel (2020), Brautlacht en Ducrocq (2013), Clarke (2005), De Vita (2002), Izmaylova (2022), Singh (2007), Tseng (2017)
Formatief en summatief	12	Adelopo et al. (2017), Callahan (2022), Cruickshank et al. (2012), Eliyahu-Levi en Chen (2022), Law en Nguyen-Ngoc (2010), Liu en Dall'Alba (2012), Llopis-García (2012), Meletiadou (2023), Reid en Garson (2016), Sachtleben (2015), Sarrafzadeh en Williamson (2012), Sisto (2009)

Docent

In zestien van de twintig artikelen werd het groepswerk beoordeeld door de docent. In het artikel van Izmaylova (2022) wordt bijvoorbeeld een rubric beschreven, waarin de docent een score van 1-4 toewijst aan de geplaatste reacties van studenten. In één artikel maakt de docent gebruik van field notes (Meletiadou, 2023) om de impact van de interventie op presentatie- en schrijfvaardigheden te onderzoeken. Voor, tijdens en na de interventie werden er notities bijgehouden door de docent, om de studenten op het doorgemaakte leerproces te kunnen beoordelen. In vier artikelen wordt het geven van feedback door docenten expliciet beschreven. In het artikel van Callahan (2022) werd bijvoorbeeld wekelijks formatieve feedback gegeven op video's die studenten inleveren. Daarnaast wordt het geven van tussentijdse feedback ook beschreven in het artikel van Cruickshank et al. (2012): studenten konden een eerste versie van een essay opsturen, zodat zij hier via email commentaar op kregen. Twee andere artikelen beschrijven het geven van feedback als onderdeel van de eindbeoordeling, om groepswerk in de toekomst te kunnen verbeteren (Brautlacht & Ducrocq, 2013; Sisto, 2009). In één artikel werd gebruikgemaakt van een *pass/fail* systeem om presentaties te beoordelen (Singh, 2007).

Peer assessment

In tien artikelen is gebruikgemaakt van peer assessment, waarbij er diverse vormen van deze beoordeling naar voren zijn gekomen. In de studie van Alt en Raichel (2020) is bijvoorbeeld gebruikgemaakt van een Likertschaal om mondelinge presentaties op de taakuitvoering te beoordelen:

Next, the students were asked to assess the presentations of their learning, individually, and in groups, based on an indicator that was previously designed in

collaboration with the teacher on a 6-point Likert scale (from 1 = strongly disagree to 6 = strongly agree). (Alt & Raichel, 2020, p. 572)

Ten slotte is in de studie van Eliyahu-Levi en Chen (2022) peer assessment gebruikt voor het verbeteren van grammatica- en taalfouten bij het leren van de Hebreeuwse taal.

Zelf-assessment

Een andere beoordelingsvorm is zelf-assessment, deze methode kwam in zes artikelen naar voren. In vier artikelen lag de nadruk op het reflecteren op het eigen leerproces (Clarke, 2005; Eliyahu-Levi & Chen, 2022; Llopis-García, 2012; Reid & Garson, 2016). In de studie van Reid en Garson (2016) waren studenten bijvoorbeeld vereist een zelfreflectie te schrijven waarin zij reflecteren op hun leerproces en ervaringen, die voor 10% meetelt in de uiteindelijke beoordeling. In het artikel van Sisto (2009) wordt beschreven dat studenten hun eigen taakuitvoering beoordelen, door het individueel invullen van een rubric met kwaliteitscriteria. Deze zelfbeoordelingen werden vervolgens vergeleken met de door de docent ingevulde rubric, om daarna de verschillen te kunnen bespreken.

Individuele of groepsbeoordeling

Uit de gecodeerde artikelen kwamen twee studies naar voren die uitsluitend gebruikmaakten van een individuele beoordeling. In de studie van Izmaylova (2022) werden individuele reacties van studenten op een facebookpagina beoordeeld, evenals een individueel portfolio over hun ervaringen en leerproces. In de studie van Clarke (2005) schreven studenten een individueel essay, een academisch paper en een portfolio. Vijf studies gebruikten een groepsbeoordeling om de studenten te evalueren. Verreweg de meeste studies ($n = 13$) maakten gebruik van zowel een individuele als groepsbeoordeling. In deze gevallen

bestond de eindbeoordeling bijvoorbeeld uit een gezamenlijke presentatie en een individuele zelfreflectie, zoals in het artikel van Reid en Garson (2016).

Formatief of summatief

Bij één studie was er sprake van uitsluitend een formatieve beoordeling. In de studie van Bohemia en Davison (2012) evalueren studenten zichzelf en blikken zij terug op hun persoonlijke leerproces. De studenten evalueren zichzelf aan de hand van acht thema's over de geleerde vaardigheden door dit te scoren op een schaal (van 1 = niet van toepassing tot 5 = volledig van toepassing). In zeven studies kwam een summatieve beoordeling voor. In deze artikelen werd bijvoorbeeld alleen een beoordeling van de leerprestaties gegeven, aan het einde van de cursus of het project. In twaalf studies werd er zowel een formatieve als summatieve beoordeling gebruikt.

Culturele achtergronden

Binnen de geïncludeerde studies hebben studenten van diverse culturen met elkaar samengewerkt. Studenten uit Europa, Noord-Amerika, Zuid-Amerika, Azië, Afrika en Oceanië komen in de twintig artikelen voor. De gecodeerde studies vonden plaats in twaalf verschillende landen. Vijf studies zijn afkomstig uit Engeland, drie uit Australië en drie uit de Verenigde Staten. Het aantal studenten met verschillende culturele achtergronden die samenwerkten varieerde. In Tabel 4 zijn het aantal diverse culturele achtergronden weergegeven. In de studie van Adelojo et al. (2017) is bijvoorbeeld beschreven dat een groep studenten bestond uit minimaal twee verschillende nationaliteiten. Uit de gecodeerde artikelen komt één uitschieter naar voren, de studie van De Vita (2002), waarin studenten van 24 verschillende culturele achtergronden met elkaar samenwerkten. Informatie over de specifieke culturen of nationaliteiten wordt echter niet gegeven. In de studie van Sarrafzadeh en Williamson (2012) wordt beschreven dat 34% van de studenten uit een ander land dan

Australië kwam, maar meer informatie over de culturele achtergronden wordt ook in dit artikel niet gegeven. Naast deze ontbrekende informatie worden andere factoren van de achtergronden van studenten in de artikelen ook niet beschreven. Er wordt in de artikelen geen onderscheid gemaakt tussen bijvoorbeeld het land van herkomst, de huidige woonplaats of achtergronden van ouders van studenten. In acht studies werd helemaal geen informatie gegeven over het aantal verschillende nationaliteiten van de studenten.

In één artikel wordt de keuze voor een beoordelingsmethode van intercultureel groepswork enigszins onderbouwd. In het artikel van Clarke (2005) worden studenten van verschillende nationaliteiten gevraagd klassikale discussies te houden met ieder zijn eigen socio-culturele perspectief, waarbij er expliciet wordt gezorgd voor een veilige omgeving. Studenten waren vereist een essay en persoonlijk portfolio te schrijven, hier is voor gekozen zodat iedere student zijn persoonlijke socio-culturele achtergrond kon verbinden aan de discussies. Dit werd gezien als de meest inclusieve manier van beoordeling.

Tabel 4*Aantal culturele achtergronden*

Aantal culturele achtergronden	Aantal artikelen	Referenties
2	5	Adelopo et al. (2017), Brautlacht en Ducrocq (2013), Callahan (2022), Izmaylova (2022), Llopis-García (2012)
4	2	Eliyahu-Levi en Chen (2022), Law en Nguyen-Ngoc (2010)
7	2	Bohemia en Davison (2012), Cruickshank et al. (2012)
10-24	3	Clarke (2005), De Vita (2002), Sisto (2009)
?	8	Alt en Raichel (2020), Liu en Dall'Alba (2012), Meletiadou (2023), Reid en Garson (2016), Sachtleben (2015), Sarrafzadeh en Williamson (2012), Singh (2007), Tseng (2017)

Discussie

Door middel van een scoping review zijn de verschillen in beoordeling van intercultureel samenwerken in kaart gebracht om de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: *In hoeverre bestaan er verschillen in de beoordeling van intercultureel groepswork in het hoger onderwijs?* In de twintig geïnccludeerde artikelen zijn diverse patronen geïdentificeerd, waaruit blijkt dat de beoordelingen op meerdere manieren verschillen. Uit de analyse zijn verschillende thema's naar voren gekomen.

Groepssamenstelling

Een van de componenten van het GLAID model van De Hei et al. (2016) voor het ontwerp van samenwerkend leren is de groepsconstellatie. Uit de analyse van de twintig artikelen is gebleken dat de helft van de studies gebruikmaakten van een groeps grootte van drie tot zes studenten, wat goed aansluit bij de voorkeuren van studenten volgens De Hei et al. (2016). In één artikel, van Llopis-García (2012), werkten studenten samen in tweetallen om een informele samenwerking te creëren. Ook dit komt overeen met de studie van De Hei et al. (2016), hierin wordt omschreven dat kleine groepen studenten zorgen voor een veilige omgeving om ideeën en ervaringen te delen. In het artikel van Llopis-García (2012) wordt de keuze voor de kleine groeps grootte enigszins beschreven, maar in andere artikelen was dit vaak niet het geval. In de gecodeerde studies ligt de nadruk niet op de samenstelling van groepen, waardoor de keuze voor de groeps grootte wel wordt genoemd, maar niet onderbouwd.

Taak/opdracht

Uit de analyse is gebleken dat het interculturele groepswork verschillende taken en opdrachten omvat. In verreweg de meeste studies vond een combinatie van meerdere

opdrachten plaats. Volgens Strijbos (2016) is de beoordeling van samenwerkend leren direct afhankelijk van wat er gemeten wordt, wat vervolgens van invloed is op de soort taak of opdracht die studenten moeten uitvoeren. Forsell et al. (2020) beschrijven dat wanneer het product beoordeeld wordt, de taak bijvoorbeeld bestaat uit een presentatie of verslag. Uit de analyse van de geïncludeerde artikelen blijkt dat een presentatie of verslag veelgebruikte opdrachten zijn in het beoordelen van de taakuitvoering binnen intercultureel groepswork. De geïncludeerde studies bevatten in veel gevallen een case study of beschrijving van een project. Ook hierbij ligt de nadruk niet op de specifieke keuzes voor de vormgeving van het interculturele groepswork, waardoor de opdrachten en principes hierachter niet onderbouwd worden.

Begeleiding

In twaalf artikelen worden verschillende soorten begeleiding beschreven, zoals het geven van richtlijnen, beoordelingscriteria of voorbeeldvideo's. In het GLAID model van De Hei et al. (2016) wordt beschreven dat niet-directieve begeleiding ervoor zorgt dat studenten het eigen leerproces zelfstandig reguleren. In het artikel van Llopis-García (2012) wordt een soortgelijke aanpak beschreven, namelijk dat twee studenten van verschillende culturele achtergronden vereist waren elkaar te mailen om op deze manier een nieuwe taal en cultuur te leren kennen. Hierbij kregen zij een lijst met onderwerpen om over te mailen, maar werd expliciet vermeld dat studenten vrij waren om deze onderwerpen te gebruiken.

Focus van de beoordeling

Uit het onderzoek van Meijer et al. (2022) blijkt dat de focus van beoordeling op het hoger onderwijs in de meeste gevallen ligt op de individuele vaardigheden en kennis van een student. Alle twintig geïncludeerde artikelen richten zich op taakuitvoering en acht artikelen ook op grammatica en taal. Deze resultaten benadrukken de focus op kennisverwerving, wat

overeenkomt met de bevindingen van Meijer et al. (2022). Uit de analyse van de geïnccludeerde studies zijn de categorieën taakuitvoering, grammatica en taal, samenwerking en bijdrage naar voren gekomen, die passen binnen de drie onderscheidingen die Forsell et al. (2020) maken: het product, de kennis en de bijdrage. Ook deze bevindingen komen dus overeen met verwachtingen op basis van eerder onderzoek.

Beoordelingsmethode

Uit de resultaten kwamen verschillende beoordelingsmethoden naar voren, zoals beoordeling door de docent, medestudenten, de student zelf, op individueel of groepsniveau en op formatief of summatieve wijze. In de meeste geïnccludeerde studies werden de studenten beoordeeld door de docent. Door het beoordelen van intercultureel groepswork in het vervolg meer te combineren met peer- en zelf assessment, kan er meer informatie verkregen worden over het gehele groepsproces en de individuele bijdrage van studenten aan het interculturele groepswork (Zhang & Oland, 2009; Murray & Boyd, 2015). Aangezien de culturele normen en waarden van invloed kunnen zijn op de perceptie en de bijdrage aan het groepswork (Hofstede, 2001), kan deze informatie gebruikt worden om de verschillen in kaart te brengen en intercultureel groepswork gepaster te beoordelen. Uit de analyse zijn elk van de voorbeelden van een individuele beoordeling zoals beschreven door Forsell et al. (2020) naar voren gekomen. De meeste geïnccludeerde studies gebruikten een combinatie van zowel een groeps- als individuele beoordeling, waardoor het bereiken van individuele verantwoordelijkheid en positieve wederzijdse afhankelijkheid volgens Meijer et al. (2022) bevorderd wordt. In zeven van de geïnccludeerde artikelen bevat de beoordeling van het interculturele groepswork geen formatieve aspecten. Hieruit blijkt dat de beoordeling van intercultureel samenwerken dus minder de nadruk legt op de voortdurende ontwikkeling tijdens het leerproces (Forsell et al., 2020). Door formatieve beoordelingen in de toekomst

meer in te zetten, kan de docent beter inschatten in hoeverre een groep of individuele groepsleden de stof of opdracht gedurende het leerproces begrijpen (Bulles & Brown, 2018). Uit de analyse van de twintig artikelen is er een vorm van een summatieve beoordeling bij totaal negentien artikelen naar voren gekomen. Volgens Bulles en Brown (2018) wordt er door een summatieve beoordeling een inschatting gemaakt van de beheersing van de stof, om een eindoordeel te geven aan de groepstaak. Door het gebruiken van summatieve methodes blijkt dat de beoordeling van intercultureel samenwerkend leren voornamelijk focust op het inschatten van de kennis van een student (Forsell et al., 2020), wat overeenkomt met eerder onderzoek van Meijer et al. (2022).

Culturele achtergronden en beoordeling

Uit de geïncludeerde artikelen is gebleken dat de culturele achtergronden en diverse samenstellingen van studenten weinig benoemd wordt. In acht artikelen wordt geen enkele informatie gegeven over het aantal verschillende nationaliteiten, terwijl de culturele samenstelling van een groep een kritische rol blijkt te spelen in het functioneren van groepswork (Cox et al., 1991; Lim & Liu, 2006). Uit het artikel van Clarke (2005) is gebleken dat het integreren van een portfolio met eigen invulling een manier van beoordeling van intercultureel samenwerken is waarin rekening gehouden wordt met verschillende culturele achtergronden. Aansluitend bij Kunwar (2021) en Hofstede (2001) blijkt dit van belang, aangezien de culturele achtergrond van studenten gevolgen heeft voor de voorkeuren, percepties en de mate van bijdrage aan het groepswork. Het onderbouwen van een beoordelingsmethode voor intercultureel groepswork is in andere artikelen bijna niet voorgekomen. Voor vervolgonderzoek zou het daarom interessant kunnen zijn om de focus te leggen op een aantal vooraf geselecteerde landen, om zo tot gedetailleerde informatie over de verschillende culturele achtergronden van studenten te kunnen komen. Vervolgens kan in

kaart worden gebracht op welke wijze hier rekening mee is gehouden in de beoordeling, of op welke wijze dit zou moeten gebeuren. Tevens zou de culturele achtergrond van studenten meer uitgediept kunnen worden door bijvoorbeeld factoren als het geboorteland, de achtergrond van de ouders of de huidige woonplaats ook te bestuderen.

Beperkingen

Voor deze scoping review is gebruikgemaakt van een deductieve analyse, waarbij de categorieën voor het codeerschema van tevoren opgesteld zijn. Op deze manier is er vervolgens gezocht naar patronen in de data (Terry et al., 2017). Doordat de categorieën voor de thema's waarnaar gezocht wordt vooraf zijn opgesteld, kunnen eventuele andere patronen in de data gemist worden. Wanneer gebruikgemaakt wordt van een inductieve benadering zou dit in toekomstig onderzoek voorkomen kunnen worden. Daarnaast is er omwille van de omvang en het tijdsbestek van de thesis sprake van slechts één codeur, waardoor een risico bestaat op subjectiviteit. Wanneer meerdere codeurs de data zouden analyseren kan de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bepaald worden, zodat de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek verbeterd kan worden en de subjectiviteit verminderd kan worden (Church et al., 2019). Daarnaast hadden er bij de zoekslag meer synoniemen gebruikt kunnen worden, om meer relevante artikelen te analyseren en een completer beeld te geven van de literatuur. Tevens was er in de geïncludeerde artikelen relatief vaak er sprake van missende gegevens. Zo werd de methode van beoordeling bijvoorbeeld kort genoemd in de abstract van een studie, maar vervolgens niet nader onderbouwd of uitgelegd in de volledige tekst, waardoor thema's zoals de mate van begeleiding vaak onvolledig gevonden werden. Dit kan zorgen voor een incompleet beeld van de beoordeling van intercultureel groepswork. Door de minimale informatie over culturele achtergronden van studenten is het lastig om betrouwbare patronen te achterhalen. Daarnaast is de dimensie cultuur in de artikelen gereduceerd tot het

land van herkomst, andere meespelende factoren worden niet meegenomen. Wanneer de afkomst van studenten wordt gegeven, is hier verder geen nadere beschrijving van bijvoorbeeld de huidige woonplaats van de student. De intentie om intercultureel samenwerkend leren te bevorderen is duidelijk, maar er wordt niet specifiek naar culturele achtergronden gekeken. Deze achtergronden worden vervolgens ook niet meegenomen in het overwegen van een beoordelingsmethode.

Implicaties voor de praktijk

De resultaten van dit onderzoek kunnen in de praktijk gebruikt worden om het beoordelen van intercultureel samenwerkend leren op het hoger onderwijs op een gepaste en rechtvaardige wijze toe te passen. Door verschillende beoordelingsmethoden in het onderwijs meer te combineren, zal de focus van beoordeling naast het vergaren van kennis bijvoorbeeld ook komen te liggen op de mate van samenwerking tussen interculturele studenten. Daarnaast zouden er in het hoger onderwijs vrijere vormen van taken kunnen worden gegeven, zoals het schrijven van een portfolio beschreven in het artikel van Clarke (2005). Op deze manier heeft elke student de ruimte de taak te volbrengen vanuit zijn eigen socio-culturele perspectief. Uit de analyse van de artikelen is gebleken dat er behoefte is aan gedetailleerde onderzoeken die specifiek ingaan op de verschillende culturele achtergronden van studenten. Wanneer er in het hoger onderwijs standaard beoordelingsmethoden worden gebruikt terwijl er sprake is van intercultureel groepswork, zouden docenten hier kritisch bij stil moeten staan. Tevens zouden docenten passende trainingen aangeboden kunnen krijgen in het aanleren van interculturele competenties en in het omgaan met studenten van diverse culturele achtergronden. Vervolgens kan er in de beoordeling van intercultureel groepswork rekening gehouden worden met verschillende culturele normen en waarden, om bij te dragen aan een verhoogde

inclusiviteit in het onderwijs. Ook worden studenten op deze manier beter voorbereid op de toenemende internationalisering op de toekomstige werkplek.

Referenties

- * Geïnccludeerde studies zijn gemarkeerd met een asterisk.
- * Adelofo, I., Asante, J., Dart, E., & Rufai, I. (2017). Learning groups: the effects of group diversity on the quality of group reflection. *Accounting Education*, 26(5–6), 553–575.
<https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1327360>
- Alden J. (2011). Assessment of individual student performance in online team projects. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 15, 5-20.
<https://doi.org/10.24059/olj.v15i3.193>
- Alqassab, M., Strijbos, J.W., Panadero, E., Ruiz, J. F., Warrens, M., & To, J. (2023). A systematic review of peer assessment design elements. *Educational Psychology Review*, 35(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09723-7>
- * Alt, D., & Raichel, N. (2020). Higher education students' perceptions of and attitudes towards peer assessment in multicultural classrooms. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(6), 567–580. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00507-z>
- * Bohemia, E., & Davison, G. (2012). Authentic learning: the gift project. *Design And Technology Education: An International Journal*, 17(2), 49–61.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996065.pdf>
- * Brautlacht, R., & Ducrocq, C. (2013). German-French case study: Using multi-online tools to collaborate across borders. In L. Bradley & S. Thouésny (Eds.), *20 years of EUROCALL: Learning from the past, looking to the future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference, Évora, Portugal* (pp. 57-63). Dublin/Voillans: Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2013.000139>

Brookhart, S. M. (2013). *Grading and group work: How do I assess individual learning when students work together?* (ASCD Arias). ASCD.

Brooks, C. M., & Ammons, J. L. (2003). Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessments. *Journal Of Education For Business*, 78(5), 268–272.

<https://doi.org/10.1080/08832320309598613>

Brulles, D., & Brown, K. L. (2018). *A teacher's guide to flexible grouping and collaborative learning: form, manage, assess, and differentiate in groups*. Free Spirit Publishing.

* Callahan, C. (2022). Adding international elements to a social studies teacher education program. *The Social Studies*, 113(6), 271–282.

<https://doi.org/10.1080/00377996.2022.2053831>

Cantor, N. (2004). Introduction. In Gurin, P., Lehman, J. S., Lewis, E., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G (Eds.), *Defending diversity: affirmative action at the University of Michigan* (pp. 1–16). University of Michigan Press.

<https://doi.org/10.3998/mpub.17844>

Church, S. P., Dunn, M., & Prokopy, L. S. (2019). Benefits to qualitative data quality with multiple coders: Two case studies in multi-coder data analysis. *Journal Of Rural Social Sciences*, 34(1), 2.

<https://egrove.olemiss.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=jrss>

* Clarke, K. (2005). Critical, multicultural education for remembering and reconciliation: A discussion of an interdisciplinary social science course for international students in Finland. *Compare*, 35(4), 479–494. <https://doi.org/10.1080/03057920500331447>

Cox, T. H., Lobel, S. A., & McLeod, P. L. (1991). Effects of ethnic group cultural differences on cooperative and competitive behavior on a group task. *Academy Of Management Journal/The Academy Of Management Journal*, 34(4), 827–847.

<https://doi.org/10.2307/256391>

- * Cruickshank, K. E., Chen, H., & Warren, S. (2012). Increasing international and domestic student interaction through group work: A case study from the humanities. *Higher Education Research & Development/Higher Education Research and Development*, 31(6), 797–810. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.669748>
- Daemmrch I. G. (2010). Assessing collaborative writing in nontraditional and traditional first-year college writing courses. *Teaching English in the Two-Year College*, 38, 161-175. <https://doi.org/10.58680/tetyc201013316>
- De Hei, M. S. A., Sjoer, E., Admiraal, W., & Strijbos, J. (2016). Teacher educators' design and implementation of group learning activities. *Educational Studies*, 42(4), 394–409. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1206461>
- De Hei, M. S., J. W. Strijbos, E. Sjoer, and W. F. Admiraal. (2016). “Thematic review of approaches to design group learning activities in higher education: The development of a comprehensive framework.” <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.01.001>
- * De Vita, G. (2002). Does assessed multicultural group work really pull UK students' average down? *Assessment And Evaluation in Higher Education/Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 153–161. <https://doi.org/10.1080/02602930220128724>
- Dunne, C. (2013). Exploring motivations for intercultural contact among host country university students: An Irish case study. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(5), 567-578. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.06.003>
- * Eliyahu-Levi, D., & Chen, S. (2022). Hebrew in Tel Aviv, Beijing, Denver, and Melbourne: assessing peer learning in a multicultural environment. *Interactive*

Learning Environments, 31(10), 7005–7016.

<https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2059519>

Forsell, J., Frykedal, K. F., & Chiriac, E. H. (2020). Group work assessment: Assessing social skills at group level. *Small Group Research*, 51(1), 87–124.

<https://doi.org/10.1177/1046496419878269>

Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. In *Cooperative learning* (pp. 1-18). Routledge.

Gress, C. L. Z., Fior, M., Hadwin, A. F., & Winne, P. H. (2010). Measurement and assessment in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 806–814.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.05.012>

Griesbaum, J., & Görtz, M. (2010). Using feedback to enhance collaborative learning: an exploratory study concerning the added value of self- and peer-assessment by first-year students in a blended learning lecture. *International Journal On E-learning*, 9(4), 481–503.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ905930>

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. SAGE. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(02\)00184-](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(02)00184-5)

[5](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(02)00184-5)

* Izmaylova, A. (2022). Assessing intercultural learning in virtual exchange. In A. Czura & M. Dooly (Eds.), *Assessing virtual exchange in foreign language courses at tertiary level* (pp. 135–146). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.59.1415>

Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education.

Educational Researcher, 10(1), 5–10. <https://doi.org/10.3102/0013189x010001005>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). *Assessing students in groups: Promoting group responsibility and individual accountability*. Corwin Press.
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal Of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Kunwar, J. (2021). The influence of culture on collaborative learning practices in higher education. *Journal Of Intercultural Management*, 13(2), 81–106. <https://doi.org/10.2478/joim-2021-0062>
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- * Law, E. L., & Nguyen-Ngoc, A. V. (2010). Analysis of cross-cultural online collaborative learning with social software. *Interactive Technology And Smart Education*, 7(4), 247–263. <https://doi.org/10.1108/17415651011096058>
- Lim, J., & Liu, Y. (2006). The role of cultural diversity and leadership in computer-supported collaborative learning: a content analysis. *Information And Software Technology*, 48(3), 142–153. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2005.03.006>
- * Liu, S., & Dall’Alba, G. (2012). Learning intercultural communication through group work oriented to the world beyond the classroom. *Assessment And Evaluation in Higher Education/Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.494233>

- * Llopis-García, R. (2012). Email tandem exchanges as a tool for authentic cultural learning. *International Journal of Virtual And Personal Learning Environments*, 3(3), 43–59. <https://doi.org/10.4018/jvple.2012070103>
- Manikutty, S., Anuradha, N., & Hansen, K. (2007). Does culture influence learning styles in higher education? *International Journal of Learning And Change (Print)*, 2(1), 70. <https://doi.org/10.1504/ijlc.2007.014896>
- McKechan, S., & Ellis, J. (2012). Collaborative learning in the Scottish curriculum for excellence: The challenges of assessment and potential of multi-touch technology. *Education 3-13*, 42, 475-487. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.717959>
- McMillan, J. H. (2014). *Classroom assessment: principles and practice for effective standards-based instruction*. Pearson. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB1391273X>
- Meijer, H., Brouwer, J., Hoekstra, R., & Strijbos, J. (2022). Exploring construct and consequential validity of collaborative learning assessment in higher education. *Small Group Research*, 53(6), 891–925. <https://doi.org/10.1177/10464964221095545>
- Meijer, H., Hoekstra, R., Brouwer, J., & Strijbos, J. (2020). Unfolding collaborative learning assessment literacy: a reflection on current assessment methods in higher education. *Assessment And Evaluation in Higher Education/Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1222–1240. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1729696>
- * Meletiadou, E. (2023). Transforming multilingual students' learning experience through the use of LEGO serious play. *IAFOR Journal of Education*, 11(1), 143–166. <https://doi.org/10.22492/ije.11.1.08>

- Millán-Scheiding, C. (2022). Intercultural competence based on collective learning in association with intangible cultural heritage: Experiences in a study abroad program and a digital environment. *Frontiers*, 34(4), 91–114.
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v34i4.697>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufănaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1).
<https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Murray, J., & Boyd, S. (2015). A preliminary evaluation of using WebPA for online peer assessment of collaborative performance by groups of online distance learners. *International Journal Of E-Learning & Distance Education*, 30(2), 112-124.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101000.pdf>
- Orr, S. (2010). Collaborating or fighting for the marks? Students' experiences of group work assessment in the creative arts. *Assessment And Evaluation in Higher Education/Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 301–313.
<https://doi.org/10.1080/02602931003632357>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E. A., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71) (5). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Poort, I., Jansen, E., & Hofman, A. (2019). Intercultural group work in higher education: Costs and benefits from an expectancy-value theory perspective. *International*

Journal Of Educational Research, 93, 218–231.

<https://doi.org/10.1016/j.jjer.2018.11.010>

- * Reid, R., & Garson, K. (2016). Rethinking multicultural group work as intercultural learning. *Journal Of Studies in International Education*, 21(3), 195–212.
<https://doi.org/10.1177/1028315316662981>
 - * Sachtleben, A. (2015). Pedagogy for the multilingual classroom: interpreting education. *Translation & Interpreting*, 7(2). <https://doi.org/10.12807/ti.107202.2015.a04>
 - * Sarrafzadeh, M., & Williamson, C. (2012). Multicultural, virtual workplaces: Opportunities and challenges for LIS educators. *International Journal of Information Science and Management*, 10(1), 89-102.
<https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/8859588/ijism101-89-102+multicultural+virtual+workplaces.pdf>
 - * Singh, P. (2007). Using action research to improve communication and facilitate group work in a multicultural classroom: A South African case study. *Systemic Practice and Action Research*, 20(4), 293–304. <https://doi.org/10.1007/s11213-006-9063-z>
 - * Sisto, M. (2009). Can you explain that in plain English? Making statistics group projects work in a multicultural setting. *Journal Of Statistics Education*, 17(2).
<https://doi.org/10.1080/10691898.2009.11889522>
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning in teams: State of the art. *Educational Psychologist*, 15(2), 93–111. <https://doi.org/10.1080/00461528009529219>

- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43–69.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Slomp, D., Corrigan, J. A., & Sugimoto, T. (2014). A framework for using consequential validity evidence in evaluating large-scale writing assessments: A Canadian study. *Research in The Teaching of English*, 48(3), 276–302.
<https://doi.org/10.58680/rte201424579>
- Strijbos, J. W. (2016). Assessment of collaborative learning. In G. T. L. Brown, & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of social and human conditions in assessment* (pp. 302–318). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315749136>
- Sweeney, A., Weaven, S., & Herington, C. A. (2008). Multicultural influences on group learning: a qualitative higher education study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 119–132. <https://doi.org/10.1080/02602930601125665>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In *SAGE Publications Ltd eBooks* (pp. 17–36). <https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>
- * Tseng, C. H. (2017). Teaching “cross-cultural communication” through content based instruction: Curriculum design and learning outcome from EFL learners’ perspectives. *English Language Teaching*, 10(4), 22. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p22>
- Zhang, B., & Ohland, M. W. (2009). How to assign individualized scores on a group project: an empirical evaluation. *Applied Measurement in Education*, 22(3), 290–308.
<https://doi.org/10.1080/08957340902984075>

Appendix A

Tabel A

Studiekenmerken van geïncludeerde studies

Studietitel	Auteur(s)	Jaar	Type studie	Doel studie	Studiedesign	Steekproefgrootte
Analysis of cross-cultural online collaborative learning with social software	Effie Lai-Chong Law, Anh Vu Nguyen-Ngoc	2010	Mixed methods	Het onderzoeken van cross-culturele online samenwerkend leren met sociale software.	Field study	?
Transforming multilingual students' learning experience through the use of LEGO serious play	Eleni Meletiadou	2023	Mixed methods	Het onderzoeken van de impact van de interventie met LEGO op het begrip van interculturele management theorieën voor multilinguale studenten.	Case study	50
Assessing intercultural learning in virtual exchange	Anastasia Izmaylova	2022	Kwalitatief	Het onderzoeken van het beoordelen van werk van studenten in een intercultureel virtual exchange project, door zowel te kijken naar de interactie en betrokkenheid van de studenten als naar de ontwikkeling van interculturele competentie bij studenten door middel van reflectieve portfolio's.	Vragenlijsten, interviews, portfolio's	59
Learning intercultural communication through group work oriented to the world beyond the classroom	Shuang Liu, Gloria Dall'Alba	2012	Kwalitatief	Het aanleren van interculturele competenties bij studenten en het vergaren van kennis over communicatie, door te leren van	Vragenlijst	332

Does assessed multicultural group work really pull UK students' average down?	Glauco De Vita	2002	Kwantitatief	anderen en hun ervaringen en perspectieven. Onderzoeken in hoeverre het idee dat studenten vinden dat hun beoordeelde multiculturele groepswork een negatief effect heeft op hun eigen individuele cijfer daadwerkelijk kan worden ondersteunt door data.	Observationeel	327
Hebrew in Tel Aviv, Beijing, Denver, and Melbourne: assessing peer learning in a multicultural environment	Dolly Eliyahu-Levi, Sigal Chen	2022	Kwalitatief	Het verbeteren van mondelinge discussievaardigheden in het Hebreeuws door interactie tussen studenten, deze studie evalueert een curriculum dat gebruik maakt van een peer-learning model.	Beschrijvend	46
Higher education students' perceptions of and attitudes towards peer assessment in multicultural classrooms	Dorit Alt, Nirit Raichel	2020	Mixed methods	Het onderzoeken van de percepties en attitudes van studenten tegenover peer assessment.	Vragenlijst	120
Rethinking multicultural group work as intercultural learning	Robin Reid, Kyra Garson	2016	Kwalitatief	Het onderzoeken van de percepties van studenten van peer assessment wanneer er specifieke veranderingen worden aangebracht in de pedagogiek en methoden van evaluatie, zodat niet alleen het product van de samenwerking maar ook het leerproces ook meegenomen wordt.	Codering en analyse van geschreven reflecties	76
Adding international elements to a social	Cory Callahan	2022	Kwalitatief	Het toevoegen van internationale ervaringen aan het leerkracht educatie programma.	Beschrijvend	?

studies teacher education program						
Authentic learning: the gift project	Erik Bohemia, Gillian Davison	2012	Kwalitatief	Het onderzoeken en implementeren van 'authentic learning experiences' om vaardigheden van studenten in het oplossen van problemen, het maken van analyses en communicatie te verbeteren.	Vragenlijst	233
Teaching 'cross-cultural communication' through content based instruction: curriculum design and learning outcome from EFL learners' perspectives	Chia-Ti Heather Tseng	2017	Mixed methods	Het onderzoeken van perspectieven van studenten die Engels niet als eerste taal hebben ten opzichte van de effectiviteit van instructie in een cross-culturele communicatie cursus.	Vragenlijst en semi-gestructureerde interviews	60
Can you explain that in plain English? Making statistics group projects work in a multicultural setting	Michelle Sisto	2009	Mixed methods	Het in kaart brengen van zowel de uitdagingen bij het begeleiden van groepswork in een multiculturele context als de voordelen van het samenwerkend leren voor studenten.	Beschrijvend	10-25
Multicultural, virtual work places: opportunities and challenges for LIS educators	Maryam Sarrafzadeh, Christina Williamson	2012	Mixed methods	Het onderzoeken van percepties van studenten over een project waarin ze online samenwerken met studenten met een andere culturele achtergrond.	Vragenlijst	51
Email tandem exchanges as a tool	Reyes Llopis-García	2012	Kwalitatief	Het beschrijven van het tandem project, waarbij paren studenten emails naar	Beschrijvend	94

for authentic cultural learning				elkaar verzenden in een voor hen vreemde taal en vervolgens samen een opdracht maakten.		
Using action research to improve communication and facilitate group work in a multicultural classroom: AaSouth African case study.	Penny Singh	2007	Kwalitatief	Het zoeken naar oplossingen voor problemen bij interculturele communicatie in de klas, door verschillende variaties in de groepsbeoordeling aan te brengen.	Case study	?
German-French case study: using multi-online tools to collaborate across borders	Regina Brautlacht, Csilla Ducrocq	2013	Mixed methods	Onderzoeken op welke wijze studenten samenwerken in het Engels door een intercultureel project met verschillen online opdrachten.	Case study	38
Pedagogy for the multilingual classroom: interpreting education.	Annette Sachtleben	2015	Mixed methods	Onderzoeken hoe pedagogisch verantwoorde strategieën kunnen worden ontwikkeld voor het lesgeven aan multiculturele studenten, door middel van een vragenlijst over de sterke en zwakke punten van verschillende soorten opdrachten.	Vragenlijst	12
Critical, multicultural education for remembering and reconciliation: a discussion of an interdisciplinary social science course for international students in Finland	Kris Clarke	2005	Kwalitatief	De rol van het sociale geheugen onderzoeken door middel van leeractiviteiten die discussies starten om cross-cultureel begrip te vergroten, over manieren om diverse overtredingen te kunnen overkomen en vergeven.	Vragenlijst, analyse van feedback sheets	49

Increasing international and domestic student interaction through group work: a case study from the humanities	Ken Cruickshank, Honglin Chen, Stan Warren	2012	Kwalitatief	De percepties van internationale en lokale studenten ten opzichte van diverse strategieën voor intercultureel groepswork in kaart brengen.	Case study	42
Learning groups: the effects of group diversity on the quality of group reflection	Ismail Adelopo, Joseph Asantea, Eleanor Dart, Ibrahim Rufai	2017	Mixed methods	Het onderzoeken van de kwaliteit van reflecties die studenten schreven en in hoeverre groepsdiversiteit de groepsreflectie beïnvloedt.	Analyse van de reflecties en independent t-test	255
