

**Strategieën voor vertrouwen tijdens het samenwerkend leren in het hoger onderwijs:
Een systematische literatuurreview**

Liron Amar (S4940504)

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen (PABA-A412)

Begeleider en eerste beoordelaar: Dr. M. N. Mascareño Lara

Tweede beoordelaar: Dr. M.I. Deunk

6 juni 2024

Aantal woorden: 7787

Abstract

Collaborative learning is a commonly used way in higher education to promote active learning among students, which can lead to the improvement of professional skills for the future professional field. Despite this effective strategy, teachers and students encounter several implementation problems during the process of collaborative learning. In order to contribute to effective collaboration as a teacher, trust is needed between the students in the collaboration group. During collaborative learning, students in an intercultural collaboration group may encounter additional obstacles, including misunderstandings, different expectations and visions.

The objective of this systematic literature review was to gain more insight into the known strategies that teachers can use to increase trust among students in general and between intercultural students in a collaborative group during collaborative learning. A total of 13 studies have been identified for this purpose. The results arising from the thematic analysis identify various different types of descriptive or intervention strategies. These strategies focus among other things on effective communication, time, peer-tutoring and collaborative creativity.

The recommendations for future research are first and foremost, research specifically aimed at a strategy that promotes trust among students. In addition, further research into trust among intercultural cooperation groups is advisable. An implication for practice that concerns both research questions is, that in higher education (more) account can be taken of allowing time to develop trust in a collaborative project.

Keywords

Higher education; Collaborative learning; Trust

Inleiding

In de huidige samenleving en in de context van het informatietijdperk, wordt het samenwerkend leren steeds vaker gezien als een essentiële bijdrage voor een geslaagde integratie in de moderne beroepsbevolking. De maatschappij krijgt namelijk steeds vaker te maken met complexe vraagstukken, die om beantwoordt te worden veelal een hoog niveau van denken nodig hebben (Lu et al., 2023). Het samenwerkend leren is een manier van lesgeven waarin studenten in kleine groepen van twee tot vijf personen samenwerken om hun eigen en elkaars leervermogen te bevorderen (Lê et al., 2017). Door het samenwerkend leren in te zetten biedt dit studenten een diepere ingang van de lesstof, een hogere kwaliteit van leren, meer ruimte voor creativiteit en meer variatie in de materiaalkeuze (Poort et al., 2020). Om een effectieve samenwerking als docent te kunnen implementeren is er allereerst vertrouwen nodig tussen de studenten in de samenwerkingsgroepen. Voor een effectieve samenwerking in een groep is harmonieus groepsvertrouwen namelijk een voorwaarde (Du et al., 2017). Vertrouwen wordt in de van Dale gedefinieerd als: ‘het geloof in iemands goede trouw en eerlijkheid’(1970). Omdat het vermogen om doelen in een groep te kunnen bereiken gedeeltelijk afhankelijk is van de andere groepsleden, moeten studenten op elkaar en elkaars leervermogen kunnen vertrouwen (Poort et al., 2020).

Ondanks dat het samenwerkend leren een effectieve leerstrategie is, blijkt uit onderzoek dat docenten vaak moeite hebben met de implementatie van deze vorm van lesgeven. Het blijkt namelijk, dat zij het lastig vinden om de samenwerkingsactiviteiten die behoren tot het samenwerkend leren te structureren. Naast de implementatieproblemen bij de lesgevendenden in het hoger onderwijs, ervaren studenten ook moeilijkheden tijdens de samenwerking. Voorbeelden hiervan zijn de structuur van de groepsbeoordeling, het probleem van 'free-riding' en de verhouding van individuele bijdragen (McKay & Sridharan,

2023). De ervaren moeilijkheden bij zowel studenten als docenten leiden ertoe dat zij in sommige gevallen hierdoor het samenwerkend leren gaan vermijden (Ennen et al., 2015). Daarom is het belangrijk dat er onderzoek wordt gedaan aan de hand van literatuur om het inzicht van effectieve strategieën helder te krijgen, om de implementatieproblemen te verminderen bij docenten, zodat studenten de zo optimaal mogelijke leerervaring van het samenwerkend leren kunnen krijgen. Om dit te kunnen onderzoeken gaat deze studie in op een belangrijk aspect van het samenwerkend leren, namelijk het vertrouwen tussen studenten. De systematische literatuurreview zal hiermee dus een bijdrage kunnen bieden aan het in kaart brengen van strategieën voor docenten in het hoger onderwijs, die bij kunnen dragen aan het vergroten van het vertrouwen tussen studenten.

Theoretisch raamwerk

Samenwerkend leren

In het laatste decennia wordt er in het hoger onderwijs steeds meer aandacht gegeven aan vaardigheden die behoren tot het leerproces. Hiermee verandert de alleenstaande focus van het passief leren naar ook het belang van actief leren. Bij deze manier van leren oefenen studenten op een actieve manier met de lesstof, in de vorm van verschillende activiteiten waaronder het verzamelen van informatie en het oplossen van problemen (Hashim et al., 2023). Uit onderzoek blijkt dat studenten bij het actief leren een grotere betrokkenheid tonen met het lesmateriaal dan bij de reguliere hoorcolleges. En als een gevolg hiervan, in sommige gevallen zelfs beter presteren op tentamens (Park & Xu, 2024). Door het actief leren bezitten studenten vaardigheden die belangrijk zijn in de huidige snel werkende en veranderende maatschappij. Het samenwerkend leren is een veelgebruikte strategie om het actief leren te bevorderen (Hashim et al., 2023). Deze groepsgerichte leerstijl vereist dat studenten actief en betrokken interacteren met peers, om hiermee alternatieve methodes van begrip te ontwikkelen. Het gebruik van deze interacties kan op lange termijn de kennis en

professionele vaardigheden van studenten verbeteren. Daarnaast moeten studenten de verkregen informatie evalueren, onderzoeken en toepassen, wat weer kan leiden tot hogere en kritische denkvaardigheden. Doordat de informatie tijdens het samenwerkend leren niet wordt overgedragen van de docent naar de studenten, komen zij in aanmerking met onbekende concepten binnen in hun eigen domeinbegrip. Door het ontbreken van een leidende docent in het leerproces, worden de metacognitieve vaardigheden bevorderd. Dit komt doordat studenten elkaar moeten gebruiken om barrières te overwinnen en reflectief te handelen ten opzichte van hun eigen misvattingen (Falcione et al., 2019).

Het fenomeen samenwerkend leren komt voort uit de sociaal-culturele theorie van Vygotsky (1978), waarin ‘de zone van proximale ontwikkeling’ centraal staat. De zone van proximale ontwikkeling (ZPD) wordt door Vygotsky gedefinieerd als: ‘De afstand tussen de werkelijke ontwikkelingsniveau zoals bepaald door onafhankelijke probleemoplossing en het niveau van potentiële ontwikkeling bepaald door het oplossen van problemen onder volwassen begeleiding of in samenwerking met meer capabele peers’ (Vygotsky, 1978, p.86). Bij ZPD bezitten de activiteiten meer uitdaging dan de activiteiten die de leerlingen zelfstandig zonder hulp kunnen uitvoeren, zodat er van elkaar of van de leraar wordt geleerd. Een belangrijke strategie bij ZPD is het proces van ‘scaffolding’, waarin een leraar of peer ondersteuning biedt om het beheersen van bepaalde taken of het leren te verbeteren. Hierdoor kunnen leerlingen via leerervaringen en vaardigheden elkaars kennis uitbreiden naar een hoger niveau (Chun & Cennamo, 2022).

Vertrouwen

Tijdens een samenwerking waarin individuen of groepen gezamenlijk proberen om doormiddel van samen te werken een bepaald doel te bereiken, vindt er vaak een wisselwerking van sociale interacties plaats. Hierdoor is het lastig om van een samenwerking te spreken zonder rekening te houden met het belang van sociale relaties. Op universitair

niveau wordt er in deze context vaak gesproken over 'peer-relaties'. Dit zijn interpersoonlijke relaties die worden ontwikkeld door sociale interacties. Hoe beter deze relaties, hoe hoger de kwaliteit van samenwerking. Het interpersoonlijk vertrouwen kan als een maatstaf dienen voor deze relaties en is tevens ook een voorwaarde voor het vormen van samenwerkingsrelaties. Als het vertrouwen tussen peers sterk is, zijn de relaties in een samenwerkingsgroep hechter. De positieve correlatie tussen deze twee aspecten, kan ook de interpersoonlijke interacties bevorderen. Zo blijkt dat studenten die vertrouwen opbouwen in peer-relaties, ook een gevoel voor vertrouwen in anderen kunnen ontwikkelen. Dit kan weer zorgen voor de ontwikkeling van pro-sociale en interpersoonlijke vaardigheden en interacties (Wang & Hu, 2021).

Een hoog niveau van vertrouwen in de samenwerkingsgroepen is verbonden met verschillende factoren, zoals een hogere motivatie, betere inspanning, meer tevredenheid en een betere communicatie tijdens het samenwerken (Ennen et al., 2015). Daarnaast zorgt de aanwezigheid van vertrouwen in de samenwerkingsgroep voor efficiëntere groepsvorming en het beter kunnen voeren van discussies. Dit komt doordat de studenten hierdoor meer het gevoel hebben dat zij hun meningen en overtuigingen vrijuit kunnen delen. Het is van belang dat studenten op elkaars vermogen, kennis en vaardigheden kunnen vertrouwen om zo de gewenste educatieve doelstellingen te bereiken, die dus gedeeltelijk afhankelijk is van de wisselwerking tussen de groepsleden (Poort et al., 2020).

Interculturele groepen

Om het belang van vertrouwen mee te nemen in de huidige context van globalisering, wordt er in deze studie ook ingegaan op het belang van het meenemen van het interculturele aspect tijdens het samenwerken. De kans wordt namelijk groter dat studenten steeds meer gaan samenwerken met studenten met verschillende culturele achtergronden. Dit komt doordat de populaties in de huidige samenleving steeds meer divers worden. Deze

diversiteit heeft als gevolg, de directe aanraking van mensen afkomstig uit verschillende culturen. Ook zorgt dit naast culturele diversiteit ook voor een verspreiding van verschillende religies. Beide factoren zijn in het huidige westerse onderwijs sterk gekristalliseerd (Mavroudis et al., 2022; Poort et al., 2020). Uit eerdere theorieën en onderzoeken blijkt dat er een verband is tussen vertrouwen en ervaren gelijkheid. Zo blijkt dat wanneer studenten zichzelf met andere groepsleden als gelijk zien op bepaalde kenmerken, waaronder persoonlijkheid, het uiterlijk, intellectuele capaciteit en attitudes, zij een hogere kans hebben om vertrouwen te ontwikkelen (Ennen et al., 2015). Een interculturele samenwerkingsgroep in het hoger onderwijs, kan het coöperatieproces zowel positief als negatief beïnvloeden. Een meer diverse groep zorgt namelijk voor de inbreng van verschillende perspectieven, wat bevorderend is voor de kwaliteit van leren en besluitvorming. Deze verschillende perspectieven en discussies die hieruit voortkomen zouden er ook voor kunnen zorgen dat het kritisch denken in de interculturele samenwerkingsgroepen wordt vergroot. Echter, hebben deze groepen soms ook te maken met obstakels, waaronder misverstanden, verschillende verwachtingen en andere visies. Een mogelijke verklaring hiervoor is volgens Vygotsky, dat elke cultuur beschikt over eigen psychologische instrumenten (bijvoorbeeld, taal, symbolen en gebaren). De ontwikkeling van een uiteindelijk gedeeld systeem van psychologische hulpmiddelen kost toewijding en tijd. Multi-culturele samenwerkingsgroepen hebben te maken met de aanwezigheid van verschillende soorten psychologische instrumenten. Dit kan leiden tot groepsconflicten wat weer kan resulteren in een verminderde gedragsmatige betrokkenheid. Het ontbreken van een gedeeld systeem kan leiden tot een daling van de cognitieve betrokkenheid, doordat studenten moeite kunnen hebben met het begrijpen van groepsgenoten (Poort et al., 2020). Al met al, is het dus van belang dat docenten het samenwerkend leren op een juiste manier kunnen implementeren en tegelijkertijd rekening houden met de mogelijke (culturele) verschillen tussen de studenten.

Dit onderzoek

Het doel van de literatuurstudie is om meer inzicht te verkrijgen in strategieën die docenten in kunnen zetten voor het implementeren van het samenwerkend leren in het hoger onderwijs, om het vertrouwen te kunnen vergroten tussen studenten in het algemeen en tussen studenten met verschillende culturele achtergronden. De bijbehorende onderzoeksvragen luiden als volgt: *‘Wat is er bekend over de strategieën die gebruikt kunnen worden door docenten in het hoger onderwijs om het vertrouwen tijdens het samenwerkend leren te bevorderen bij studenten?’* en *‘Wat is er bekend over de strategieën die gebruikt kunnen worden door docenten in het hoger onderwijs, om het vertrouwen tussen studenten met verschillende culturele achtergronden te bevorderen tijdens het samenwerkend leren?’*

Methode

Zoekstrategie

Om een zo volledig mogelijk overzicht te geven van het beschikbare bewijsmateriaal uit de literatuur, is er in dit onderzoek gebruik gemaakt van een systematische literatuurreview. Voor het opstellen van de zoektermen, is de zoekreeks opgedeeld in drie verschillende categorieën. De categorieën omvatten de belangrijkste aspecten van de opgestelde onderzoeksvragen. De eerste categorie is de doelgroep, de tweede categorie is het samenwerkend leren en de laatste categorie is vertrouwen. De drie categorieën zijn weergegeven in de volledige zoekstring in Tabel 1. Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is er gebruik gemaakt van zoektermen uit alle drie de categorieën. De zoektermen zijn samengesteld en gebaseerd op de thesaurus synoniemen index in de database van ERIC.

Tabel 1*Zoekstring*

Categorie	Zoektermen
Doelgroep	(TI(“collaborative learning” OR “cooperative learning” OR “joint learning” OR “work* group*” OR “work group” OR “workgroup” OR “work-group” OR “group work” OR “groupwork” OR “group-work” OR “peer learning” OR “collective learning” OR “group learning” OR “interactive learning” OR “team-based learning” OR “shared learning” OR “active learning experience” OR “work team” OR “team learning” OR “team work” OR “action group” OR “collaborative skills” OR “active learning” OR “collaborat* learn*” OR “cooperat* learn*” OR collaborat* OR “computer supported collaborative learning” OR “CSCL”))
Samenwerkend leren	(AB(“higher education” OR “higher education students” OR college OR “college students” OR university OR “university students” OR “post secondary” OR postsecondary OR “post-secondary” OR “post secondary education” OR “postsecondary education” OR “post-secondary education” OR “higher learning” OR “higher level of education” OR “advanced schooling” OR “advanced education” OR “tertiary education” OR “higher education institution*” OR “higher educational establishment*” OR “higher studies”) OR KW(“higher education” OR “higher education students” OR college OR “college students” OR university OR “university students” OR “post secondary” OR postsecondary OR “post-secondary” OR “post secondary education” OR “postsecondary education” OR “post-secondary education” OR “higher learning” OR “higher level of education” OR “advanced schooling” OR “advanced education” OR “tertiary education” OR “higher education institution*” OR “higher educational establishment*” OR “higher studies”))

Vertrouwen	(AB(Trust* OR trustworth* OR “interpersonal relationships” OR “peer relationships” OR “interpersonal trust”) OR KW(Trust* OR trustworth* OR “interpersonal relationships” OR “peer relationships” OR “interpersonal trust”))
------------	--

Voor het verzamelen van data is er in de zoekopdracht gebruik gemaakt van vier databases: ERIC, PsycINFO, SocINDEX en Web of Science. Er is voor de eerste drie databases gekozen, omdat zij artikelen omvatten van de gebieden onderwijs, psychologie, sociologie. De database Web of Sciences is gekozen vanwege de multidisciplinariteit van de artikelen. Voor alle databases is een vaste zoekstring gehanteerd, waarin de woorden binnen in een categorie zijn gecombineerd met ‘OR’ en buiten de categorieën zijn gecombineerd met ‘AND’. De eerste zoekstring (zonder de verwijdering van de duplicaten) leverde in ERIC 228.769 resultaten op. Door de vele hoeveelheid aan resultaten met de zoekstring, is er voor gekozen om de eerste categorie van de zoekstring te beperken tot alleen de titel en de tweede categorie tot alleen abstract. En voor de derde categorie is er gekozen om zoektermen te beperken tot de abstract en keywords. In Web of Science is er gebruik gemaakt van verschillende relevante filters, om zo goed mogelijk aan te kunnen sluiten bij de onderwerpen van de onderzoeksvragen. Dit waren de filters met de volgende categorieën: ‘education educational research’, ‘psychology multidisciplinary’, ‘social sciences interdisciplinary’, ‘education scientific disciplines’, ‘sociology’, ‘psychology’ en ‘psychology educational’. De zoekslag leverde in totaal 331 zoekresultaten op. In ERIC leverde de zoekopdracht 78 studies op, in PsycINFO 62, in SocINDEX 7 en in Web of Science 184 studies. Na de verwijdering van de duplicaten bleven er 261 studies over.

Inclusiecriteria

In het onderzoek is er gemaakt van verschillende inclusiecriteria voor het selecteren van de gevonden artikelen. Allereerst werden er alleen studies meegenomen die peer-reviewed waren, om op deze manier de kwaliteit van de artikelen te kunnen waarborgen. Ook moesten de studies in full-text beschikbaar zijn. Ten tweede moest het artikel tussen 2013 en 2024 gepubliceerd zijn. Ten derde is ervoor gekozen om alleen Nederlands- en Engelstalige studies mee te nemen in het onderzoek. Deze voorwaarden zijn tijdens het uitvoeren van de zoekopdracht geselecteerd in de databases ERIC en SocINDEX. Bij de overige databases is dit tijdens de abstract en full-text screening vastgesteld. Als laatste zijn er alleen empirische studies meegenomen in de literatuurstudie. Om aan te kunnen sluiten op de doelpopulatie in de onderzoeksvragen zijn er alleen de artikelen meegenomen die betrekking hadden tot de populatie van studenten en docenten in het hoger onderwijs. Verder moesten de artikelen gaan over strategieën die docenten kunnen inzetten om het vertrouwen tussen studenten bij het samenwerkend leren te kunnen bevorderen. Om de tweede onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is er hiervoor een extra aparte inclusiecriteria opgesteld. Er is namelijk gekeken of de studies betrekking hebben op klassen of groepen in het hoger onderwijs met studenten die over verschillende culturele achtergronden beschikten. In de onderstaande tabel is er een overzicht gegeven van de inclusiecriteria.

Tabel 2*Inclusiecriteria*

Kenmerken	Inclusiecriteria
Doelpopulatie	1)studenten en docenten in het hoger onderwijs 2)studenten met verschillende culturele achtergronden in het hoger onderwijs
Kwaliteit	Peer-reviewed
Onderzoeksmethode	Empirisch
Publicatiedatum	2013-2024
Relevantie	Strategieën die docenten kunnen inzetten om het vertrouwen tussen studenten bij het samenwerkend leren te kunnen bevorderen
Taal	Nederlands of Engels
Toegankelijkheid	Full-text beschikbaarheid

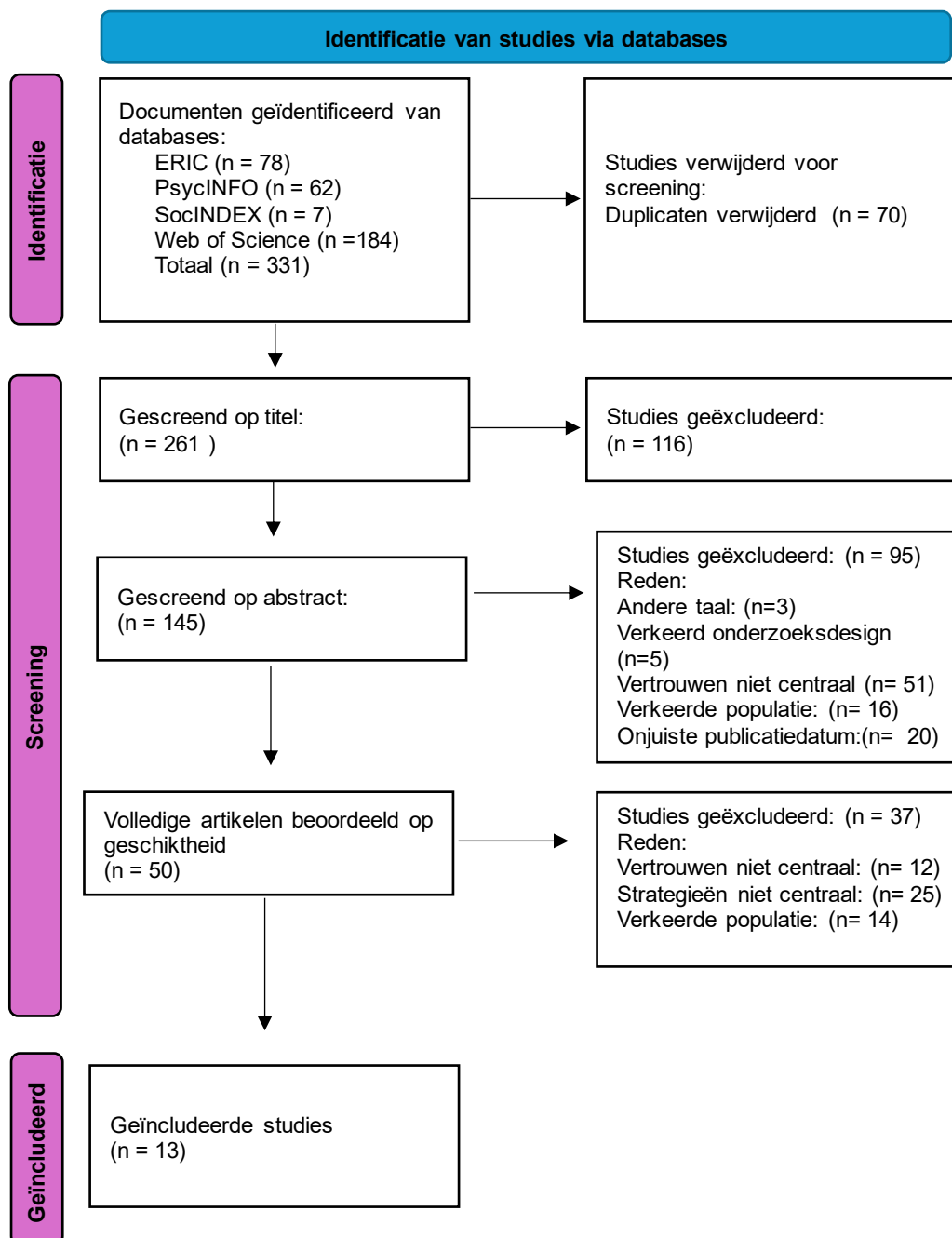
Selectieprocedure

Voor de selectieprocedure van de gevonden artikelen is er gebruik gemaakt van de screeningtool Rayyan. De tool kan worden geclassificeerd als een betrouwbaar screeningsprogramma, waarin de gevonden literatuur op een systematische wijze kan worden geselecteerd (Valizadeh et al., 2022). Het screeningsproces bestond uit verschillende subfasen, dat is weergegeven aan de hand van een PRISMA-flowdiagram (zie het stroomschema in Figuur 1). Het stroomschema is gebruikt om de screeningsprocedure van de artikelen nauwkeurig bij te houden. De screeningsprocedure van de 261 artikelen, bestond in totaal uit drie screeningsrondes. De eerste ronde bestond uit een screening van alle titels, deze werden gecontroleerd op relevantie door alleen titels mee te nemen die betrekking hadden tot specifiek de context van het samenwerkend leren (collaborative learning). Hierbij werden ook synoniemen van het samenwerkend leren meegenomen zoals ‘active’- en ‘peer-learning’. In één geval is er een titel met alleen trust meegenomen. De gelijknamige aspecten zijn terug te vinden in Tabel 1. Tijdens deze ronde zijn er 116 studies geëxcludeerd. In de tweede ronde

zijn de abstracts van de overgebleven 145 studies gescreend, hierbij is er gekeken of de artikelen aan de inclusiecriteria zoals beschreven in de vorige paragraaf voldeden. Daarnaast is er gekeken of de studies betrekking hadden op het fenomeen vertrouwen tussen studenten, tijdens een vorm van het samenwerkend leren. Wanneer een studie niet direct het fenomeen van vertrouwen benoemde, maar gelijknamige aspecten hiervan werden deze bestempeld als twijfelachtig en meegenomen naar de volgende screeningsfase. De synoniemen zijn hiervoor tevens terug te vinden in Tabel 1. Ook is er in de abstracts gekeken of de juiste doelpopulatie centraal stond, namelijk studenten en docenten in het hoger onderwijs. In deze ronde werden er 95 studies geëxcludeerd. De laatste stap in het screenen van de studies was het beoordelen van de volledige teksten. De tekst werd weer beoordeeld aan de hand van de opgestelde inclusiecriteria. Daarnaast is er in de tekst gekeken of er strategieën werden benoemd of onderzocht die bij kunnen dragen aan het vertrouwen tussen studenten tijdens het samenwerkend leren. In de laatste screeningsronde zijn er 37 artikelen geëxcludeerd. Dit maakt dat er uiteindelijk 13 artikelen werden geïnccludeerd in het literatuuronderzoek. De aantallen en exclusie redenen in het gehele screeningsproces zijn terug te vinden in het onderstaand PRISMA flowdiagram.

Figuur 1

PRISMA-Flowdiagram



Om de betrouwbaarheid van het screeningsproces met de opgestelde inclusiecriteria te kunnen controleren, is er aan de hand van Cohen's kappa de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vastgesteld. Dit is gedaan met behulp van een tweede beoordelaar, dit was een medestudent aan dezelfde bacheloropleiding met een gelijknamig thesisonderwerp. Er is hierin de keuze gemaakt om de tweede beoordelaar per screeningsronde 20 procent van de gescreende artikelen te laten beoordelen. Om dit te kunnen beoordelen zijn de opgestelde inclusiecriteria voor dit literatuuronderzoek gehanteerd. In de eerste ronde, waarin de titels werden gescreend is er een kappa waarde berekend van .54. Volgens de afkappunten kan dit worden geclassificeerd als 'redelijk'. In de tweede ronde waarin de screening van de abstracts centraal stond, is er een kappa waarde berekend van .26. Deze waarde kan worden geïnterpreteerd als 'matig'. In de laatste screeningsronde, waarin de volledige teksten werden beoordeeld is er een kappa waarde van .53 berekend. Dit kan weer worden geclassificeerd als 'redelijk'. Het gemiddelde van alle drie de kappa waardes komt uit op een waarde van .44. Dit betekent dat de gemiddelde interbeoordelaarsbetrouwbaarheid in de screeningsprocedure kan worden geclassificeerd als 'redelijk' (Landis & Koch, 1977). Doordat de gemiddelde kappa waarde niet aan de classificatie van een 'voldoende' voldeed, kan hiermee de objectiviteit van het screeningsproces ter discussie worden gesteld.

Data extractie

De uiteindelijke geïncludeerde studies (n=13) werden beoordeeld aan de hand van verschillende kenmerken, om er op deze manier relevante en bruikbare informatie uit te halen. Om dit te kunnen realiseren is er een data-extractie tabel opgesteld, deze bestond uit acht onderdelen: 1) algemene kenmerken van de studie, waaronder de auteurs en het publicatiejaar; 2) het land van de dataverzameling; 3) het onderzoeksdesign; 4) het vakgebied van de studenten, bij drie of meer vakgebieden is er voor gekozen om dit als 'divers' te categoriseren; 5) het samenwerkend leren in de studie heeft betrekking tot een online- of een face-to-face

setting; 6) het type studie: een descriptieve beschrijving van een strategie of een uitgevoerde interventie; 7) de strategieën die zijn gehanteerd voor het uitvoeren van het samenwerkend leren om het vertrouwen tussen studenten te vergroten. Voor de tweede onderzoeksvraag is er een apart achtste onderdeel opgesteld: 8) de strategieën die zijn gehanteerd voor het uitvoeren van het samenwerkend leren om het vertrouwen tussen interculturele studenten te vergroten.

Synthese

Nadat de data extractie tabel was ingevuld, werd de synthese uitgevoerd. Dit werd gedaan door uit de volledige teksten van de 13 geselecteerde artikelen relevante informatie te verzamelen, deels met behulp van de opgestelde tabel. Voor het beschrijven van de resultaten, is de gevonden informatie samengebracht in een samenhangend verhaal. De resultaten van de geïnccludeerde studies zijn per onderzoeksvraag op een thematische wijze geanalyseerd. De thema's zijn gebaseerd op basis van veel voorkomende of terugkerende aspecten in de studies.

Resultaten

In de onderstaande data extractie tabel zijn de relevante kenmerken beschreven van de studies die geïnccludeerd zijn. Dit data extractie formulier geeft zowel een samenvatting als een codering van de opgenomen studies.

Tabel 3

Data-extractie tabel

Auteurs en publicatiejaar	Land van dataverzameling	Design	Vakgebied	Type studie	Setting	Strategie OV1	Strategie OV2
Ambrose et al. (2017)	Australië en Indonesië	Mixed methods	Geneeskunde	Interventie	Online		Wederzijdse interculturele participatie peer e-learningactiviteit
Bloomdahl & Navan (2013)	Verenigde Staten	Mixed methods	Divers	Descriptief	Face-to-face	Vragenlijst, discussies en gesprekstechnieken	
Baturay & Toker (2019)	Turkije	Kwantitatief	Techniek	Descriptief	Face-to-face en online		
Chang & Windeatt (2016)	Zuid-Korea	Kwalitatief	Engelse taal	Descriptief	Online	Het bieden van tijd.	
Cooley et al. (2015)	Verenigd Koninkrijk	Kwalitatief	Divers	Interventie	Face-to-face	Buitenshuis groepswerkvaardigheden	
Du et al. (2018)	Verenigde Staten	Kwantitatief	Divers	Descriptief	Online	Effectieve online communicatie door 1) audiovisuele introductie; 2) informele pauzes; 3) het bevorderen van kleine sociale gesprekken	
Du et al. (2017)	Verenigde Staten	Kwantitatief	Divers	Descriptief	Online	1)het delen van sociaal-emotioneel en taakgericht materiaal; 2) het aanbieden van aansluitende workshops; 3) checklists als zelfevaluatie moment.	
Ezirim et al. (2020)	Nigeria	Kwantitatief	Divers	Descriptief	Face-to-face		Zelfrapportages over religieuze- en persoonlijkheidskenmerken

Lambić et al. (2018)	Servië	Kwantitatief	Business	Descriptief en interventie	Face-to-face	Groepsformatie aan de hand van: 1) 'Variable Neighbor Search' algoritme; 2) zelfrapportage vragenlijst over de interpersoonlijke relaties onder studenten
Lee et al. (2022)	Maleisië	Mixed methods	Divers	Interventie	Face-to-face	Gamificatie programma
Nam (2014)	Zuid-Korea	Kwantitatief	Educatieve technologie	Descriptief	Online	1) checklists als zelfevaluatie moment; 2) het laten schrijven (door de studenten) van gemeenschappelijke rapporten over het vertrouwensgedrag in de groep.
Noroozi et al. (2013)	Nederland	Kwantitatief	Internationaal land- en waterbeheer en Internationale ontwikkeling studies.	Interventie	Online	Transactief Geheugensysteem(script)
Wong et al. (2017)	China	Kwalitatief	IT-vaardigheden	Descriptief	Face-to-face	Peer-tutoring

**Onder een face-to-face setting word een setting verstaan, waarbij meerdere personen fysiek in een ruimte aanwezig zijn.*

Onderzoeksvraag 1 De strategieën die gebruikt kunnen worden door docenten in het hoger onderwijs om het vertrouwen tijdens het samenwerkend leren te bevorderen bij studenten.

Algemene aspecten

In het eerste deel van de review wordt er ingegaan op de algemene aspecten die bevorderend zijn voor het samenwerkend leren en de bijbehorende strategieën. Hierbij wordt er rekening gehouden dat de aspecten ook bevorderend zijn voor het vertrouwen tussen de studenten in de samenwerkingsgroepen. Er zijn zeven studies gevonden die algemene aspecten beschreven.

Groepsformatie

Bij de vorming van de samenwerkingsgroepen oftewel de groepsformatie kan er rekening worden gehouden met de interpersoonlijke relaties van de studenten (Lambić et al., 2018). Dit is in de studie van Lambić et al. (2018) gedaan doormiddel van een vooropgestelde aanpak. Dit houdt in dat er rekening is gehouden met specifieke karakteristieken van de studenten, waaronder de interpersoonlijke relaties, de pro sociale vaardigheden en openheid van de studenten. Dit is gedaan aan de hand van verschillende vragenlijsten. Door het vaststellen van de interpersoonlijke relaties tussen de studenten, is er geprobeerd om negatieve relaties zoveel mogelijk te voorkomen. Om dit te kunnen bepalen moesten de studenten vragen beantwoorden over hun medestudenten. Zoals met welke studenten zij juist liever wel of niet prefereerden om mee samen te werken. Relaties die de voorkeur hadden moesten met een lager nummer worden weergegeven en relaties die niet de voorkeur hadden kregen een hoger nummer toegediend. Docenten kregen de vrijheid om de verhouding te kiezen tussen getallen die de verschillende soorten relaties vertegenwoordigden. Om te zorgen voor een juiste indeling van de groepen is er daarna gewerkt met de 'Variable Neighbor Search' (VNS) algoritme. Deze toepassing zorgt ervoor dat er in een korte tijd een indeling

kan worden gemaakt van studenten, dat aan een groter aantal voorwaarden kan voldoen dan een indeling waarin er gewerkt wordt met een willekeurige randomisering. Het algoritme kan namelijk de groepen verdelen en tegelijkertijd rekening houden met verschillende soorten beschikbare informatie van de studenten. Zoals de karakteristieken, de preferenties en behaalde score(s). De groepen kunnen aan de hand van alle gegevens en het algoritme worden ingedeeld door de docent, zodat er diverse groepen ontstaan van studenten met verschillende kenmerken. Dit onderzoek heeft aangetoond dat de combinatie van de karakteristieken en pre-scores met behulp van het VNS algoritme in de vorming van heterogene groepen, een significant positief effect oplevert op de uitkomsten van het samenwerkend leren. In dit onderzoek wordt er dus niet specifiek ingegaan op het bevorderen van vertrouwen, maar is er wel een effect gemeten op de positieve interpersoonlijke relaties. In de studie is er dus geprobeerd om zo veel mogelijk rekening te houden met de karakteristieken van de studenten, alleen is er verder onderzoek nodig naar de aparte effecten van de karaktereigenschappen op de vorming van de groepen.

Tijd

Bij het sociale aspect van samenwerkend leren, speelt de factor tijd een belangrijke rol bij het vertrouwen tussen studenten (Chang & Windeatt, 2016). Dit is gebleken in de studie van Chang en Windeatt (2016) die onderzochten hoe het samenwerken in groepen zich ontwikkeld gedurende een online Engels cursus. Dit is gemeten aan de hand van het analyseren van reflectieverslagen, ingeleverde opdrachten, vragenlijsten, email-uitwisselingen tussen de studenten en docenten en opmerkingen geplaatst in de online leeromgeving. Hierin wordt vastgesteld dat een effectieve samenwerking in een online cursus het beste wordt aangemoedigd als er voldoende tijd wordt gegeven aan de studenten om vertrouwen in de groep geleidelijk te laten ontstaan. Naarmate er namelijk een gevoel van wederzijdse gemeenschap ontstond in de groep, had dit effect op de patronen van de samenwerking. Het

bieden van tijd door docenten zorgt er namelijk ook voor dat studenten meer zelfvertrouwen kunnen ontwikkelen in de groep, wat leidt tot aanmoediging van elkaar in het geven van feedback. Er wordt in de studie niet duidelijk gemaakt hoeveel tijd in het algemeen nodig was voor het opbouwen van vertrouwen in de groepen.

Communicatie

Verschillende van de geïdentificeerde onderzoeken richten zich op de relevantie van communicatie bij de vorming van vertrouwen. Du et al. (2017) brengen de wederkerige relaties tussen interactiviteit/communicatie en het vertrouwen in kaart. Wanneer de groepen van studenten tijdens het online samenwerkend elkaar leren vertrouwen, wordt er namelijk een hoger niveau van interactiviteit en open communicatie verwacht. Aan de hand van deze uitkomst worden er in de studie verschillende aanbevelingen gedaan. Docenten kunnen op het vertrouwen inspelen door het delen van sociaal-emotioneel en taakgericht materiaal tijdens het samenwerken leren. Een andere manier om het groepsvertrouwen op te wekken als docent, is het aanbieden van aansluitende workshops voor het verbeteren van het bouwen en behouden van het vertrouwen in de groepen. Er wordt in de studie niet vermeld waaruit deze workshops dan zouden moeten bestaan. Naast de workshops kunnen de docenten ook zelf het vertrouwensgedrag van de studenten onderzoeken. Volgens de studie van Du et al. (2017) en Nam (2014) kan dit worden gedaan door hier speciaal instructiemateriaal voor te ontwikkelen, zoals checklists die studenten kunnen gebruiken als zelf-evaluatie activiteit. Een andere manier om het vertrouwen in kaart te brengen is het laten schrijven van gemeenschappelijke rapporten over het vertrouwensgedrag door de groepen in de online samenwerkingsactiviteiten. Dit kan tevens weer helpen bij het bevorderen van het groepsvertrouwen (Nam, 2014). Baturay en Toker (2019) geven aan dat het onderzoek naar vertrouwen beter kan plaatsvinden voordat de groepen gevormd zijn en dat het aanvankelijke vertrouwensniveau moet worden meegenomen in de vorming van de groepen.

Een andere studie van Du et al. (2018) gaat verder in op het belang van het faciliteren van effectieve communicatie in online groepswork, om het vertrouwen in de samenwerkingsgroepen op te bouwen. Vooral in de beginfase van de ontwikkeling in een samenwerkingsgroep is effectieve communicatie van cruciaal belang bij het verkrijgen en behouden groepsvertrouwen (Du et al., 2018; Baturay & Toker, 2019). Er wordt aangeraden dat groepjes die online werken ook 'face to face' afspraken met elkaar inplannen. Als dit niet mogelijk is wordt het gebruik van media die zowel de verbale en non-verbale communicatie als sociale presentie kan weergeven aangeraden. Strategieën die hierbij kunnen worden ingezet is allereerst audiovisuele introductie. Dit is een helpende factor als het gaat om het opbouwen van banden tussen de studenten zelf als met de docent. De andere strategie is het inzetten van informele pauzes en het bevorderen van kleine sociale gesprekken (Du et al., 2018). Hoewel het face-to-face afspreken bij deze studie dus wordt aangeraden, vind de studie van Baturay en Toker (2019) geen significant verschil als het gaat om vertrouwen tussen studenten in face-to-face en online samenwerkingsgroepen. De resultaten geven aan dat het vertrouwen in het begin van de cursus hoger is bij face-to-face groepen, maar veranderd in de loop van de tijd. De online groep overtreft namelijk het vertrouwensniveau van de fysieke groepen in de loop van de cursus. De aanleiding die hiervoor wordt gegeven is, dat in de loop van de tijd er vertrouwen bij studenten in de online omgeving kan ontwikkelen met behulp van effectieve communicatie. Daarnaast kunnen de studenten in de online groepen elkaars inzichten beter begrijpen met het verstrijken van de tijd. Hieruit blijkt dus dat tijd weer een belangrijke rol speelt in het vertrouwen tijdens het (online) samenwerkend leren. Dit sluit aan bij de studie van Chang en Windeatt (2016). Ter conclusie, wordt in de studie dus niet duidelijk of de strategie van het organiseren van online- of face- to- face groepswork effectiever is.

Groepsorganisatie

Voor het behalen van een effectieve samenwerking met vertrouwen tussen de studenten kunnen er verschillende stappen en strategieën worden ingezet die inspelen op de groepsorganisatie (Bloomdahl & Navan, 2013). De aanleiding van de studie van Bloomdahl en Navan (2013) was de lage productiviteit en coöperatie in een groep van studenten, wat leidde tot wantrouwen in de groep. In deze case study is er ook gebruikt gemaakt van een zelfrapportage. Alleen gebruikten zij deze nu om studenten meer bewust te laten worden over de groepsdynamiek, productiviteit en de eigen participatie. De vragenlijst had als doel om aanvullende informatie te verzamelen over de groepscohesie. De lijst bestond uit twee delen. Het eerste deel omvatte een Likert-schaal en het tweede deel bestond uit drie open vragen. Hierin werden naar de zwakke en sterke punten van de groep gevraagd. Daarnaast werd er gevraagd wat ervoor zou kunnen zorgen dat er beter wordt samengewerkt in de groep. De studenten hadden de ruimte gekregen om aan de hand van de gegeven responses met elkaar in discussie te gaan. Vervolgens werden er strategieën toegepast voor het opbouwen van het vertrouwen in de groep. Het voorbeeld die in de studie wordt benoemd, is dat studenten aan de eerste persoon links of rechts van hen positieve kenmerken moesten opsommen. Ook moesten zij beschrijven en uitleggen aan de persoon naast hen welk dier hij/zij het meest verpersoonlijkte. Deze techniek werd elke keer toegepast aan het begin van de les. Dit zorgde ervoor dat er een ontspannen en vertrouwd gevoel ontstond voor de studenten. De gehele aanpak heeft ervoor gezorgd dat er betere werkrelaties ontstonden met een efficiëntere groepsstructuur en organisatie, doordat er nu effectief werd samengewerkt aan het bereiken van groepsdoelen.

Programma's

In dit deel van de review wordt er ingegaan op speciale programma's en/of interventies die zijn onderzocht of ontwikkeld om het vertrouwen tijdens het samenwerkend

leren te bevorderen. De programma's zijn onderverdeeld in een online of een face-to-face setting. Er zijn hiervoor drie studies gevonden.

Face-to-face programma's

Collaboratieve creativiteit is een manier om het actief leren te bevorderen en vaardigheden te ontwikkelen in team-building, tijdens het oplossen van complexe vraagstukken en problemen (Lee et al., 2022). De studie van Lee et al. (2022) onderzochten collaboratieve creativiteit aan de hand van een gamificatie programma. Gamificatie is een onderwijsvorm dat verschillende onderwijspraktijken kan verbeteren, waaronder de sociale verbondenheid en betrokkenheid van studenten. In dit programma gaan studenten in groepen gezamenlijk aan de slag in het ontwikkelen van een spel. De bevindingen die naar voren kwamen is allereerst dat de groepsleden van het programma elkaars diverse kennis en vaardigheden op prijs konden stellen. Ook creëerde dit een omgeving waarin studenten ideeën en handelen inbrachten en ook aanpasten op basis van de projectproblemen. Samen bouwden zij een spel op en benaderden conflicten op een positieve manier. En als laatste zorgde dit ervoor dat de studenten gingen vertrouwen op hun teamleden.

Een andere vorm van een face-to-face aanpak tijdens het samenwerkend leren, is het buitenshuis groepswerkvaardigheden programma. Dit is een programma waar studenten tijdelijk de universiteit verlaten om een paar dagen deel te nemen aan buitenactiviteiten. Deze activiteiten zijn ontworpen om verschillende aspecten van groepswerk te kunnen stimuleren, die in de bevindingen verder worden beschreven. De studenten kunnen tijdens de activiteiten nieuw gedrag uittesten en hierbij direct feedback ontvangen in een veilig, onvoorspelbare en uitdagende omgeving. De combinatie met het reflectief leren maakt het mogelijk om in een groep interacties te kunnen creëren die bijdragen aan de ontwikkeling van groepswerkvaardigheden (Cooley et al., 2015). Uit de bevindingen van de studie van Cooley et al. (2015) blijkt dat deze buitenshuis programma's een effectief middel zijn voor het

oefenen van groepswerkvaardigheden in het hoger onderwijs. Ten eerste, omdat het ervoor zorgt dat de interpersoonlijke vaardigheden, kennis en attitudes van de studenten worden ontwikkeld. Een van de belangrijkste voordelen van het programma was onder andere de vergroting van sociale integratie onder leeftijdsgenoten. Ondanks dat dit programma niet het vertrouwen tussen studenten heeft onderzocht, biedt het wel voordelen voor de interpersoonlijke vaardigheden onder studenten.

Online programma's

Voor het bevorderen van vertrouwen tijdens het samenwerkend leren in een virtuele omgeving, kan er gebruikt worden gemaakt van een Transactief Geheugensysteem (TMS). Dit is een proces waarin een groep tijdens het samenwerkend leren elkaars kennis voortbouwt en uitbreidt (Noroozi et al., 2013). De studie van Noroozi et al. (2013) onderzocht hoe verschillende onderdelen van TMS, waaronder het vertrouwen kunnen worden bevorderd door een transactief geheugenscript. Het geheugenscript bestaat uit drie processen (codering, opslag en ophalen) dat plaatsvindt in groepsverband. Het vertrouwen werd geoperationaliseerd als de mate waarin studenten elkaars besproken theoretische concepten overnamen in het gesprek over de gezamenlijke probleem oplossing. Doordat het vertrouwen een deelgebied is van het TMS, is er in de studie vermeld wat het afzonderlijke effect van TMS op het vertrouwen van de studenten is. Wel is er bekend dat het inzetten van een script de constructie van het TMS (waaronder het aspect van vertrouwen) makkelijker maakte en stimuleerde dan ook de convergentie, kennisoverdracht en het probleemoplossend vermogen van de studenten.

Onderzoeksvraag 2 De strategieën die gebruikt kunnen worden door docenten in het hoger onderwijs, om het vertrouwen tussen studenten met verschillende culturele achtergronden te bevorderen tijdens het samenwerkend leren.

Om de tweede onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is er gekeken naar studies die naast werkzame elementen voor het bevorderen van het vertrouwen onder studenten ook ingaan op het vertrouwen onder studenten met verschillende culturele achtergronden tijdens het samenwerkend leren. Er zijn hiervoor drie studies gevonden.

Aan de hand van het opstellen van een verbeterd raamwerk voor peer-tutoring, is er in de studie van Wong et al. (2017) het belang van interpersoonlijke relaties in een interculturele setting aangekaart. Peer-tutoring is een vorm van samenwerkend leren, waarin studenten in kleine groepjes samenwerken en elkaar ondersteunen in het leren. In de studie werd het effectief leren en het verhogen van de basis computervaardigheden onder studenten in Macao onderzocht, waar de meeste studenten een confucianist Erfgoed-culturele achtergrond hebben. In dit model werd gewerkt met afgestudeerde peer-instructeurs om een hoge kwaliteit van leerresultaten te kunnen bereiken. Uit de bevindingen is gebleken dat studenten in de interculturele setting in hun groep gemakkelijker kennis, sociale vaardigheden en moeilijkheden uitwisselden, naarmate de interpersoonlijke relaties op een positieve wijze verbeterden. Een voorbeeld is dat de studenten met een confucianist Erfgoed-culturele achtergrond zonder het eerst opbouwen van een relatie, zij terughoudend waren in het aangeven van hun ervaren leerproblemen in een groep. De studie benadrukt hierdoor dat de docenten het belang van interpersoonlijke relaties begrijpen onder de studenten. Deze relaties zouden dan ook stevig in stand worden gebracht, nog voorafgaand aan het samenwerkend leren. Docenten kunnen hierin een rol spelen, door interpersoonlijk contact aan te moedigen en te onderhouden. Er worden in de studie naast dit belang, geen verdere strategieën benoemd om als docent de interpersoonlijke relaties tussen studenten met en zonder een culturele

achtergrond te bevorderen. Ook wordt er niet direct ingegaan op het vertrouwen tussen studenten, maar weer op alleen op de interpersoonlijke relaties.

De studie van Ezirim et al. (2020) gaat in op de mate waarop studenten zichzelf als betrouwbaar zien en welke factoren eventueel een rol zouden kunnen spelen in de betrouwbaarheid van individuen. In de studie werd het vertrouwen van studenten in relatie tot persoonlijkheidskenmerken in het 5-factor model van Costa & McCrae, 1992a (extraversie, neuroticisme vriendelijkheid, consciëntieusheid en openheid voor ervaringen) en het praktiseren van een religie onderzocht. De gegevens zijn aan de hand van een zelfrapportage verzameld bij studenten met verschillende religieuze achtergronden. In deze literatuurstudie is voornamelijk de factor religie interessant, omdat als we spreken over verschillende culturele achtergronden dit een bijkomend aspect is. Uit de resultaten is gebleken dat religieuze betrokkenheid geen rol speelt in het ervaren van juist meer of minder vertrouwen onder studenten. De persoonlijkheidskenmerken speelden daarentegen wel een rol in de ervaren betrouwbaarheid onder de studenten.

Een speciaal ontwikkelt wederkerige interculturele participatie peer e-learning activiteit ('RIPPLE'), kan ervoor zorgen dat relaties tussen interculturele studenten kan worden bevorderd (Ambrose et al., 2017). RIPPLE is een leerproces activiteit die is ontwikkelt om culturele uitwisseling te stimuleren en de kennis te vergoten over mondiale gezondheid, bij geneeskunde studenten uit Indonesië en Australië. Uit de onderzochte gegevens van de studie van Ambrose et al. (2017) blijkt, dat de studenten na het participeren in het RIPPLE programma naast het verwerven van kennis ook een relatie ontwikkelden met leeftijdsgenoten. Waardoor zij meer inzicht gingen creëren in de andere cultuur. Het nauw online samenwerken aan een zelf gekozen gezondheidsonderwerp in een interculturele groep heeft er dus voor gezorgd dat studenten relaties met elkaar konden opbouwen. De positieve kijk op het programma komt ook met name doordat de studenten zelf motivaties en

verwachtingen hadden om de academische vaardigheden te verbeteren, persoonlijk te kunnen groeien en een beter intercultureel bewustzijn te ontwikkelen. Uit het programma is dus alleen gebleken dat de relaties tussen interculturele studenten kunnen worden bevorderd, de studie gaat hiermee niet in op het vertrouwen tussen de studenten.

Discussie

Het doel van de systematische literatuurreview was om aan de hand van de beschikbare literatuur meer inzicht te verkrijgen in strategieën die docenten in kunnen zetten voor het implementeren van het samenwerkend leren in het hoger onderwijs, om het vertrouwen te kunnen vergroten tussen studenten in het algemeen en tussen studenten met verschillende culturele achtergronden. De onderzoeksvragen die centraal stonden in het onderzoek waren: 1) *‘Wat is er bekend over de strategieën die gebruikt kunnen worden door docenten in het hoger onderwijs om het vertrouwen tijdens het samenwerkend leren te bevorderen bij studenten?’* en 2) *‘Wat is er bekend over de strategieën die gebruikt kunnen worden door docenten in het hoger onderwijs, om het vertrouwen tussen studenten met verschillende culturele achtergronden te bevorderen tijdens het samenwerkend leren?’* In het literatuuronderzoek zijn er in totaal 13 studies geïncludeerd die voldeden aan de vooropgestelde inclusiecriteria. Het publicatiejaar van de studies liep uiteen van 2013 tot 2022. Uit de bevindingen is er gebleken dat er een groot aantal uiteenlopende strategieën in kunnen worden gezet als docent, om tijdens het samenwerkend leren het vertrouwen te kunnen vergroten bij studenten.

Uit de resultaten blijkt dat er verschillende aspecten kunnen helpen als het gaat over een juiste groepsindeling. Voor de vorming van de samenwerkingsgroepen kunnen docenten doormiddel van vragenlijsten rekening houden met relevante karakteristieken van de studenten. Op deze wijze kunnen zij inspelen op de interpersoonlijke relaties van de studenten en creëerden zij inzicht voor het samenstellen van zoveel mogelijk positieve relaties (Lambić

et al., 2018). Een andere studie duidde ook het belang aan van het gebruik van een onderzoek als docent juist voorafgaand aan het samenwerkend leren in plaats van tijdens, waarin de groepen al gevormd zijn. In het onderzoek van Baturay en Toker (2019) wordt er namelijk aangegeven, dat het aanvankelijke niveau van vertrouwen van de studenten moet worden meegenomen in de vorming van de samenwerkingsgroepen.

Uit de bevindingen blijkt dat er ook strategieën zijn die docenten juist tijdens het samenwerkend leren kunnen inzetten. De studies van Chang en Windeatt (2016) en Baturay en Toker (2019) geven beide aan dat het bieden van voldoende tijd aan studenten een belangrijke rol speelt in het geleidelijk laten ontstaan van vertrouwen in samenwerkingsgroepen. Een ander belangrijk aspect van het samenwerkend leren is effectieve communicatie. Vooral in de beginfase is dit van cruciaal belang bij het verkrijgen en behouden van het groepsvertrouwen (Du et al., 2018; Baturay & Toker, 2019). De strategieën die hiervoor kunnen worden ingezet in een online leeromgeving zijn: het delen van sociaal-emotioneel en taakgericht materiaal en het aanbieden van workshops voor het opbouwen van vertrouwen (Du et al., 2017). Andere strategieën zijn: audiovisuele introductie, informele pauzes en het bevorderen van kleine sociale gesprekken (Du et al., 2018). De studies van Bloomdahl en Navan (2013), Du et al. (2017) en Nam (2014) benoemen het gebruik van zelfrapportage instrumenten om het vertrouwensniveau te onderzoeken. Voor het faciliteren van effectieve samenwerking met een efficiëntere groepsorganisatie kunnen er open discussies en gesprekstechnieken worden ingezet (Bloomdahl & Navan, 2013). Als laatste wordt er in de studie van Baturay en Toker (2019) geen significant verschil gevonden tussen het vertrouwen in een online en face-to-face leeromgeving. Er komt hier dan ook geen aanbeveling uit voor docenten welke manier zij het beste in kunnen zetten als het gaat om het bevorderen van het vertrouwen onder de studenten .

Uit de resultaten is gebleken dat er verschillende programma's/interventies kunnen worden ingezet voor het vergroten van het vertrouwen tijdens het samenwerkend leren. De eerste aanpak is het bevorderen van collaboratieve creativiteit, doormiddel van het programma 'Gamificatie'. Dit programma zorgde ervoor dat studenten tijdens de activiteiten leerden vertrouwen op hun teamleden (Lee et al., 2022). Een andere aanpak van het samenwerkend leren is het 'buitenshuis groepswerkvaardigheden programma'. Hier was geen directe relatie onderzocht met vertrouwen, maar was er door het programma wel een verbetering in de interpersoonlijke vaardigheden van de studenten te zien (Cooley et al., 2015). De derde strategie is het werken met een transactief geheugenscript, hiermee wordt het transactief geheugensysteem bij studenten bevorderd. De aparte effecten van het onderdeel vertrouwen uit het transactiefgeheugensysteem zijn niet apart onderzocht. Wel is er gebleken dat het inzetten van de geheugenscript de convergentie, kennisoverdracht en het probleemoplossend vermogen van de studenten werd bevorderd. (Noroozi et al., 2013).

Uit de bevindingen is er een klein aantal aspecten gevonden die kunnen bijdragen aan het vertrouwen tussen interculturele studenten tijdens het samenwerkend leren. In het theoretisch kader werd religie aangeduid als een bijkomende factor in het onderwijs, als er wordt gesproken over globalisatie en interculturaliteit (Mavroudis et al., 2022). De studie van Ezirim et al. (2020) ging hier verder op in en concludeerde dat religie geen rol speelde bij het vertrouwen onder studenten. Een andere studie onderzocht een verbeterd raamwerk voor het systeem: 'peer-tutoring' in een interculturele klas. Hierin werd het belang aangeduid dat docenten de interpersoonlijke relaties van de studenten begrijpen, aanmoedigen en onderhouden (Wong et al., 2017). Het laatste programma dat is onderzocht, is een programma genaamd 'RIPPLE'. Dit is een interculturele participatie peer e-learning activiteit, dat ervoor heeft gezorgd voor het ontwikkelen van relaties tussen de studenten met verschillende culturele achtergronden (Ambrose et al., 2017).

Sterke punten en beperkingen

De twee sterke punten van de uitgevoerde systematische review is als eerste dat, er aan de hand van vier verschillende relevante databases naar aansluitende en beschikbare literatuur is gezocht. Een ander sterk punt is dat er in de zoekstring ruim gebruik is gemaakt van synoniemen, wat in de eerste instantie ook leidde tot een groot aantal zoekresultaten.

De beperkingen van de systematische review is allereerst zoals eerder aangegeven, dat er in de studies veel uiteenlopende strategieën voor het vergroten van het vertrouwen tijdens het samenwerkend leren zijn gevonden. Dit kan aan de ene kant prettig zijn als docent, aangezien er is gebleken dat er meerdere strategieën zijn die een rol kunnen spelen bij het vergroten van vertrouwen bij studenten en docenten hierin een keuze of afweging kunnen maken. Maar komt dit ten nadele van de bewijskracht, omdat er vaak geen meerdere studies zijn die een bepaalde strategie aankaarten. Het gevolg hiervan is dus dat er soms geen meerdere studies zijn die een strategie konden onderbouwen. De tweede limitatie is dat er verschillende strategieën zijn gevonden voor vertrouwen behorend bij het samenwerkend leren in enerzijds een online omgeving en een face-to-face omgeving. Hierdoor kan het zijn dat de bevindingen van de online strategieën lastig te generaliseren zijn naar een face-to-face setting en visa versa. De derde beperking is dat er in sommige studies niet het fenomeen vertrouwen is onderzocht, maar wederkerige of gelijknamige aspecten hiervan. Dit maakt dat er in sommige gevallen geen directe relatie is gevonden tot een strategie en het vergroten van vertrouwen. De vierde beperking is dat er veel artikelen zijn die niet benoemen of de strategie een significant effect heeft opgeleverd. Dit missende aspect zou dus hierdoor dus niet kunnen worden meegenomen in de algehele kwaliteitsbeoordeling van de studies. De laatste beperking van de studie is dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid niet uit kwam op een voldoende. Dit kan de objectiviteit en de betrouwbaarheid van het uitgevoerde screeningsproces aantasten. Aan de hand van een discussie met de tweede beoordelaar over

het screeningsproces zijn er verschillende mogelijke redenen aan te duiden voor de gemiddeld ‘redelijke’ kappa waarde. 1) door het lage aantal beoordeelde studies in ronde 2/3 maakt dit de kappa waarde gevoeliger voor eventuele afwijkingen; 2) de tweede beoordelaar had ook studies met docenten in opleiding meegenomen tijdens de selectie; 3) bij de full-tekst screening in ronde 3, blijkt de studie op het eerste oog bruikbaar, maar later toch niet relevant voor het literatuuronderzoek. Hierdoor waren er uiteindelijk meer artikelen geïncludeerd door de tweede beoordelaar.

Aanbevelingen vervolgonderzoek

Het is opgevallen dat veel studies het belang van vertrouwen bij het samenwerkend leren benoemen en/of onderzoeken, maar vervolgens geen verdere specifieke strategieën geven of aanbevelen voor het vergroten van het vertrouwen tijdens samenwerkend leren. Daarnaast wordt er in veel studies in plaats van het vertrouwen het effect op de (interpersoonlijke) relaties gemeten. Vervolgonderzoek zou hierdoor gericht kunnen ingaan op het ontwikkelen of onderzoeken van werkzame specifieke strategieën zoals programma's of methodes om het vertrouwen tijdens het samenwerkend leren te vergroten.

Een ander opvallend kenmerk die voortkwam uit het literatuuronderzoek is, dat er een stuk minder studies zijn gevonden over het vertrouwen tussen interculturele studenten tijdens het samenwerkend leren. Veel studies gingen namelijk in op de algehele studentenpopulatie zonder de eventuele invloed van de mogelijke interculturele aspecten van de studenten mee te nemen. Vervolgonderzoek zou zich dus specifieker kunnen richten op het onderzoeken of ontwikkelen van strategieën, die rekening kunnen houden met de eventuele extra moeilijkheden waar interculturele samenwerkingsgroepen tegenaan lopen tijdens het samenwerkend leren en opbouwen van vertrouwen.

Implicaties voor de praktijk

Een belangrijke implicatie dat beide onderzoeksvragen betreft is dat twee studies in het literatuuronderzoek, de bevinding hebben gedaan dat het laten ontstaan van vertrouwen een geleidelijk proces is dat tijd nodig heeft (Baturay & Toker, 2019; Chang & Windeatt, 2016). Uit eerder onderzoek blijkt dat van studenten in het hoger onderwijs vaak wordt verwacht dat zij voor een relatief korte periode gezamenlijk werken aan een project of opdracht. Deze beperkte tijd brengt naast de algehele studentenpopulatie ook juist de interculturele samenwerkingsgroepen in het nadeel. Het vertrouwensgevoel van studenten kan zich door gebrek aan tijd baseren op zichtbare gelijkenissen (bijvoorbeeld het uiterlijk en etniciteit) tussen de studenten en de ander hierdoor sneller beschouwen als ‘afwijkend’ door verschillende gelijkenissen. Ook kan een tijdsgebrek communicatieverschillen veroorzaken. Door deze punten kan het langer duren voordat het vertrouwen is opgebouwd, dan bij een samenwerkingsgroep met één cultuur (Poort et al., 2020). De implicatie die hieruit voort vloeit is dat er in het hoger onderwijs rekening kan worden gehouden met de lengte van de projecttijd, om zo tijd te gunnen om het vertrouwen tussen studenten te kunnen laten ontstaan.

Referentias

- *Ambrose, M., Murray, L., Handoyo, N. E., Tunggal, D., & Cooling, N. (2017). Learning global health: a pilot study of an online collaborative intercultural peer group activity involving medical students in Australia and Indonesia. *BMC Medical Education*, *17*(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0851-6>
- *Bloomdahl, S. C., & Navan, J. (2013). Student Leadership in a Residential College: From Dysfunction to Effective Collaboration. *Journal Of College Student Development*, *54*(1), 110–114. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0005>
- *Baturay, M. H., & Toker, S. (2019). The Comparison of Trust in Virtual and Face-To-Face Collaborative Learning Teams. *Turkish Online Journal Of Distance Education/The Turkish Online Journal Of Distance Education*, *20*(3), 153–164. <https://doi.org/10.17718/tojde.601929>
- *Chang, H., & Windeatt, S. (2016). Developing collaborative learning practices in an online language course. *Computer Assisted Language Learning*, *29*(8), 1271–1286. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1274331>
- Chun, J., & Cennamo, K. (2022). *A Theoretical Model of Peer Learning Incorporating Scaffolding Strategies*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1366167>
- *Cooley, S. J., Cumming, J., Holland, M. J. G., & Burns, V. E. (2015). Developing the Model for Optimal Learning and Transfer (MOLT) following an evaluation of outdoor groupwork skills programmes. *European Journal Of Training And Development*, *39*(2), 104–121. <https://doi.org/10.1108/ejtd-06-2014-0046>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992a). The 5-factor model of personality and its relevance to personality-disorders. *Journal of Personality Disorders*, *6*(4), 343–359.

- *Du, J., Fan, X., Xu, J., Wang, C., Sun, L., & Liu, F. (2018). Predictors for students' self-efficacy in online collaborative groupwork. *Educational Technology Research And Development*, 67(4), 767–791. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9631-9>
- *Du, J., Wang, C., Zhou, M., Xu, J., Fan, X., & Lei, S. (2017). Group trust, communication media, and interactivity: toward an integrated model of online collaborative learning. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 273–286. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1320565>
- Elizabeth S. Park, & Di Xu. (2024). The Effect of Active Learning Professional Development Training on College Students' Academic Outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(1), 43–64. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/19345747.2022.2151954>
- Ennen, N. L., Stark, E., & Lassiter, A. L. (2015). The importance of trust for satisfaction, motivation, and academic performance in student learning groups. *Social Psychology Of Education*, 18(3), 615–633. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9306-x>
- *Ezirim, G. E., Mbah, P. O., Nwagwu, E. J., Eze, I. C., Nche, G. C., & Chukwuorji, J. C. (2020). Trust and Trustworthiness in a Sub-Saharan African Sample: Contributions of Personality and Religiosity. *Social Indicators Research*, 153(3), 1087–1107. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02536-z>
- Falcione, S., Campbell, E., McCollum, B., Chamberlain, J., Macias, M., Morsch, L., & Pinder, C. (2019). Emergence of Different Perspectives of Success in Collaborative Learning. *The Canadian Journal For The Scholarship Of Teaching And Learning*, 10(2). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2019.2.8227>
- Hashim, R. A., Yusof, N., Benlahcene, A., Kaur, A., & Shanmugam, S. K. S. (2023). COLLABORATIVE LEARNING IN TERTIARY EDUCATION CLASSROOMS :

WHAT DOES IT ENTAIL? *Malaysian Journal Of Learning & Instruction*, 20.

<https://doi.org/10.32890/mjli2023.20.2.1>

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for

Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>

*Lambić, D., Lazović, B., Djenić, A., & Marić, M. (2018). A novel metaheuristic approach for collaborative learning group formation. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 34(6), 907–916. <https://doi.org/10.1111/jcal.12299>

Lê, H. P. N., Janssen, J., & Wubbels, T. (2017). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal Of Education*, 48(1), 103–122. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2016.1259389>

*Lee, J., Lim, R., Mohamad, F. S., Chan, H., & Mas'ud, F. (2022). Collaborative creativity among undergraduate students as game creators during gamification in a university-wide elective course. *Journal Of University Teaching & Learning Practice*, 20(1). <https://doi.org/10.53761/1.20.01.16>

Lu, Y., Li, K., Sun, Z., Ma, N., & Sun, Y. (2023). Exploring the effects of role scripts and goal-orientation scripts in collaborative problem-solving learning. *Education And Information Technologies*, 28(9), 12191–12213. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11674-z>

Mavroudis, N., & Kondoyianni, A. (2022). The Effect of Drama in Education towards the Acceptance of Different Religious Identities in an Intercultural School. *International Journal of Education & the Arts*, 23(2). <http://doi.org/10.26209/ijea23n2>

McKay, J., & Sridharan, B. (2023). Student perceptions of collaborative group work (CGW) in higher education. *Studies in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2227677>

- *Nam, C. W. (2014). The effects of trust and constructive controversy on student achievement and attitude in online cooperative learning environments. *Computers in Human Behavior*, 37, 237–248. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.007>
- *Noroozi, O., Biemans, H., Weinberger, A., Mulder, M., & Chizari, M. (2013). Scripting for construction of a transactive memory system in multidisciplinary CSCL environments. *Learning And Instruction*, 25, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.10.002>
- Poort, I., Jansen, E., & Hofman, W. (2020). Does the group matter? Effects of trust, cultural diversity, and group formation on engagement in group work in higher education. *Higher Education Research And Development*, 41(2), 511–526. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839024>
- Valizadeh, A., Moassefi, M., Nakhostin-Ansari, A., Asl, S. H. H., Torbati, M. S., Aghajani, R., Ghorbani, Z., & Faghani, S. (2022). Abstract screening using the automated tool Rayyan: results of effectiveness in three diagnostic test accuracy systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12874-022-01631-8>
- Van Dale, J. H., & Kruyskamp, C. H. A. (1970). van Dale Groot Woordenboek der Nederlandse Taal. In *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-3251-8>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.
- Wang, G., & Hu, W. (2021). Peer Relationships and College Students' Cooperative Tendencies: Roles of Interpersonal Trust and Social Value Orientation. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656412>
- *Wong, K. C. K., Neves, A. C. M. D., & Negreiros, J. (2017). Computer Literacy Teaching Using Peer Learning and under the Confucian Heritage Cultural Settings of Macao,

China. *International Association For Development Of The Information Society.*

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579300.pdf>