



Opgesteld door: Niek van den Berg en Edith van Eck (kennismakelaars Kennisrotonde)

Vraagsteller: Docent mbo-instelling

Geraadpleegde experts: Bill O’Gorman en Aisling O’Neill (Waterford Institute of Technology)

Referentie: Kennisrotonde. (2016). Welke verschillen zijn er tussen (werk)groepen studenten met een verschillende samenstelling naar sekse wat betreft ontwikkeling van de groep volgens de groepsfasen van Tuckman? (KR.105). Den Haag: Kennisrotonde

20 december 2016 - update 30 mei 2019

Vraag

Welke verschillen zijn er tussen (werk)groepen studenten met een verschillende samenstelling naar sekse (homogeen mannen, homogeen vrouwen, heterogeen) wat betreft ontwikkeling van de groep volgens de groepsfasen van Tuckman?

Kort antwoord

Het model van Tuckman (1965) en Tuckman en Jensen (1977) veronderstelt dat groepen achtereenvolgens vijf fasen doorlopen: forming, storming, norming, performing en adjourning. Hoewel dit model met name op basis van onderzoek in psychotherapeutische contexten is ontwikkeld, wordt het breed toegepast, waaronder in het onderwijs. Een vraag is echter of het model van Tuckman het meest geschikt is om groepsontwikkeling in onderwijscontexten te beschrijven.

Specifiek onderzoek naar de relatie tussen de groepssamenstelling en de groepsontwikkeling is zeer schaars. Een voorzichtige conclusie op basis van het beschikbare onderzoek is dat homogene vrouwengroepen zich in eerste instantie sneller lijken te ontwikkelen en ook effectiever lijken te zijn. Tegelijkertijd zouden heterogene groepen toch de voorkeur kunnen hebben, omdat deze overeenkomen met de werkelijkheid van alledag. Daarnaast zijn persoonlijkheidskenmerken van lerenden en de rol van de docent en de leeromgeving mede van belang om de ontwikkeling en het succes van groepen te verklaren.

Toelichting antwoord

Groepsontwikkeling volgens Tuckman

De theorie van Tuckman (1965) en Tuckman en Jensen (1977) is een van de meest bekende theorieën over groepsontwikkeling. Dit model veronderstelt dat groepen achtereenvolgens vijf fasen doorlopen: forming, storming, norming, performing en ‘adjourning’. Bij elkaar gaat het om (zie ook Remmerswaal, 2015, p.125): (1) Forming (vormgevingfase waarin verheldering en kennismaking plaatsvinden), (2) Storming (fase van (be)stormen, spanningen en conflicten), (3) Norming (fase waarin regels en normen worden bepaald) en (4) Performing (prestatiefase van stabilisering en productiviteit en Adjourning (fase van afronding, elkaar loslaten en ontbinden van de groep). Naast het onderscheid in verschillende fasen maakte Tuckman onderscheid in taakgerichte aspecten en sociaal-emotionele aspecten. Groepen zouden namelijk altijd zoeken naar een balans tussen het tegemoet komen aan de eisen van de uit te voeren taak en de behoeften van individuele groepsleden (Tuckman, 1965; Tuckman, & Jensen, 1977).

In een review van onderzoek naar het gebruik van het model wijst Bonebright (2010) net als Tuckman (1965) op het feit dat het model oorspronkelijk voor psychotherapeutische groepen is ontwikkeld. Bonebright (2010) concludeert dat er aanvankelijk weinig kwantitatief onderzoek voorhanden was en ook weinig onderzoek waarin rekening is gehouden met mogelijk beïnvloedende andere variabelen (zoals de groepssamenstelling en omgevingsfactoren). Verder is het lineaire karakter van Tuckman's theorie achterhaald; verklaringen voor het doorlopen van de onderscheiden fasen ontbreken en een lineair verloop van de ontwikkelingsfasen is niet vanzelfsprekend; groepen zouden bijvoorbeeld van een latere naar een eerdere fase kunnen (terug)ontwikkelen (Edson, 2010; Bonebright, 2010; Zoltan & Vancea, 2016; zie ook Kennisrotonde, 2018).

Toch werd en wordt Tuckmans model veel toegepast in diverse contexten. Met name in de jaren negentig van de vorige eeuw groeide het onderzoek naar groepsontwikkeling, ook in onderwijsonderzoek. De bruikbaarheid van het model van Tuckman buiten therapeutische contexten lijkt echter beperkt, zo constateert ook Cassidy (2007) in een review van onderzoek in diverse contexten waaronder (ervaringsgericht) onderwijs. In dit verband wijst Cassidy er met name op dat de 'storming' fase buiten therapeutische groepen geen helder afgebakende fase is (Cassidy, 2007, 416).

Effecten van verschillen in groepssamenstelling

Zoals Bonebright (2010) aangeeft, wordt in onderzoek naar het model van Tuckman weinig rekening gehouden met andere kenmerken van groepen dan hun veronderstelde ontwikkelingsfasen. De invloed van de samenstelling van groepen is in andere verbanden wel onderzocht. Hieronder volgen daarvan een paar voorbeelden.

Groepssamenstelling en -prestaties: Waar de groepssamenstelling naar achtergrondkenmerken van de leden (niveau, leeftijd, sekse, sociaal milieu, etnische herkomst) weinig tot geen effect heeft op hun *individuele leerprestaties* (Driessen, 2007), laat diverse onderzoeksliteratuur zien dat de *prestaties van de groep als geheel* wél samenhangen met de samenstelling van de groep. Zo onderzochten bijvoorbeeld Fenwick en Neal (2001) in een simulatieomgeving het effect van de groepssamenstelling naar sekse op de groepsprestaties van groepen studenten en groepen werknemers. Groepsgrootte en individuele prestaties van de groepsleden in eerdere andere contexten bleken geen verband te houden met de groepsprestatie. Het aantal en het percentage vrouwen in een groep en de man/vrouw verhouding in een groep bleken echter wel positief samen te hangen met de groepsprestatie in de simulatieomgeving. De auteurs schrijven dit toe aan een meer interactieve, mensgeoriënteerde en samenwerkende stijl van vrouwen die groepsprocessen binnen de simulatieomgeving lijken te faciliteren. Deze eigenschappen in combinatie met een sterker analytische besluitvorming en competitieve instelling van mannen zou kunnen verklaren dat naar sekse gemixte groepen beter presteren dan homogene groepen. Op basis van hun onderzoek pleiten de auteurs voor groepen met minstens evenveel vrouwen als mannen.

Uit literatuuronderzoek door de Kennisrotonde (2017) naar de invloed van de groepssamenstelling in het basisonderwijs (wat betreft etniciteit, prestatieniveau, sekse en sociaal milieu) op de onderwijsprestaties van leerlingen komt naar voren dat kenmerken van individuele leerlingen wel van belang zijn voor hun prestaties, maar de groepskenmerken niet of nauwelijks.

Groepssamenstelling, welbevinden en zelfbeeld: Naast de relatie tussen groepssamenstelling en het prestatieniveau van de groep, kan de groepssamenstelling ook verband houden met andere, meer intermediaire factoren. Belfi, Goos, De Fraine en Van Damme (2012) maakten een literatuurreview over het effect van groepssamenstelling (naar sekse en competenties) op het schoolwelbevinden en academisch zelfbeeld van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Hun review geeft aan dat sekse-homogene groepen gunstig zijn voor het schools welbevinden en het academisch zelfbeeld van meisjes. Wat betreft jongens zijn de reviewresultaten niet eenduidig. (De review geeft verder aan dat groeperen naar competentieniveau gunstig is voor het schoolwelbevinden van sterkere studenten, maar vrij schadelijk voor dat van zwakkere studenten. Het omgekeerde geldt voor het academisch zelfbeeld.)

Groepssamenstelling en zelfvertrouwen: Rommes, Faulkner en Van Slooten (2005) pleiten er op basis van hun onderzoek voor om in bepaalde situaties zoals ICT-onderwijs, homogene vrouwengroepen te behouden, met name omdat dat gunstig is voor het zelfvertrouwen van studenten. De aanwezigheid van positieve rolmodellen, peer-ondersteuning en veiligheid om vrijuit te spreken zijn daarbij belangrijke condities.

Groepssamenstelling, leeropbrengsten en rol van de docent: Hattie (2012) neemt in zijn meta-analyses van onderzoek naar de relatie tussen groepssamenstelling en leeropbrengsten, ook de rol van de docent mee. Met name keek hij naar verschillende soorten groepssamenstellingen (gebaseerd op competentie, etniciteit en sekse), naar combinatieklassen (naar schoolgroep en leeftijd) en naar klassegrootte. Deze factoren zouden peer-effecten kunnen hebben op prestaties, mogelijk indirect via verschillen in instructie en leren. Hattie (2012) komt onder meer tot de conclusie dat goed onderwijs grotendeels onafhankelijk is van de

groepssamenstelling van de klas en vooral afhankelijk is van de kwaliteit van de docent. Zie Mooij (1988) voor een voorbeeld van Nederlands onderzoek in het vmbo waarin zowel de groepskenmerken (waaronder het aandeel jongens) als het gedrag van de docent is meegenomen. Ook hieruit blijkt dat het groepsmanagement van de docent belangrijker is dan de groepssamenstelling.

Groepssamenstelling en groepsontwikkeling

Hoewel er dus onderzoek beschikbaar is over de relatie tussen seksesamenstelling van groepen, prestaties en veronderstelde intermediaire factoren als de rol van docenten, welbevinden en zelfbeeld, is specifiek onderzoek naar de relatie tussen de groepssamenstelling en de groepsontwikkeling zeer schaars. Prytherch, Sinnott, Howells, Fuller-Love en O'Gorman (2012) leggen expliciet een relatie met het model van Tuckman. Zij deden echter onderzoek onder ondernemers, een groep die niet zonder meer te vergelijken is met (voltijds)studenten in het beroepsonderwijs. Prytherch et al. (2012) onderzochten of leernetwerken van ondernemers die verschillen wat betreft gendersamenstelling, verschillen wat betreft de vier groepsontwikkelingsfasen van Tuckman (1965). Hiervoor werden in 2010 twee keer drie leernetwerken (in Ierland en Wales; mannen, vrouwen en gemixt) zes maanden geobserveerd in de periode dat de netwerkvorming werd begeleid met trainingen. In die periode zijn kwalitatieve en kwantitatieve gegevens verzameld. Het genoemde artikel presenteert de eerste resultaten, die aangeven aan alle groepen de verschillende stadia van groepsontwikkeling doorlopen, maar op verschillende manieren en in verschillend tempo. Daarbij blijken met name homogene vrouwengroepen sneller de eerste formingsfase te doorlopen dan de andere groepen. Uit de observaties bij deze groepen blijkt dat onenigheid en leiderschapsgedrag weinig voorkomen in deze vroege fase, ten gunste van machts gelijkheid en consensus, iets wat eerder ook door Himmelman (1996) is gesignaleerd (Himmelman, 1996, aangehaald in Prytherch et al. 2012, 148-149).

Het onderzoek van Prytherch et al. (2012) is wat betreft de groepsontwikkelingsfasen van Tuckman niet voortgezet (persoonlijke communicatie Bill O'Gorman, 6 december 2016), waardoor niet duidelijk wordt hoe de verdere groepsontwikkeling specifiek op dat vlak verloopt. Wel is het onderzoek naar de leernetwerken als zodanig voortgezet. Een opbrengst daarvan is het proefschrift van O'Neill (2016). De effectiviteit van de leernetwerken met alleen vrouwen bleek hoog wat betreft het bereiken van hun doelen, die van mannengroepen laag. Omdat echter de vrouwen in het onderzoek tegenstander bleken te zijn van homogene groepen (omdat die niet de sociale werkelijkheid buiten de leergroepen representeren), is de conclusie dat gemengde groepen de voorkeur hebben. O'Neill laat in haar studie overigens zien dat de leernetwerken op drie van de zogeheten Big Five van persoonlijkheidskenmerken van elkaar verschillen, met name wat betreft gerichtheid op het helpen van anderen, zorgvuldigheid en emotionele stabiliteit. De vrouwennetwerken zijn met name meer servicegericht en zorgvuldig.

Een voorzichtige conclusie op basis van het beschreven onderzoek is dus dat homogene vrouwengroepen zich in eerste instantie sneller lijken te ontwikkelen en ook effectiever lijken te zijn. Tegelijkertijd zouden heterogene groepen toch de voorkeur kunnen hebben, omdat deze overeenkomen met de werkelijkheid van alledag. Daarnaast zijn persoonlijkheidskenmerken van lerenden en de rol van de docent en de leeromgeving mede van belang om de ontwikkeling en het succes van groepen te verklaren.

Geraadpleegde bronnen

- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). [The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review.](#) *Educational Research Review*, 7(1), 62–74..
- Bonebright, D.A. (2010). 40 years of storming: a historical review of Tuckman's model of small group development. *Human Resource Development International*, 13(1), 111–120.
- Cassidy, K. (2007). Tuckman revisited: Proposing a new model of group development for practitioners. *Journal of Experiential Education*, 29(3), 413–417.
- Driessen, G., (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten. Nijmegen: ITS.
<https://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1730.pdf>
- Edson, M. C. (2010). *Group development: A complex adaptive systems perspective*. In Proceedings of the 54th Annual Meeting of the ISSS. (pp. 1-23). Waterloo, Canada: Wilfrid Laurier University. Verkregen via <http://journals.issss.org/index.php/proceedings54th>
- Fenwick, G.D. & Neal, D.J. (2001). Effect of Gender Composition on Group Performance. *Gender, Work & Organization*, 8(2), 205-225.

- Hattie, J.A.C. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449–481.
- Himmelman, A.T. (1996). *On the theory and practice of transformational collaboration: from social science to social justice*, in Huxham, C. (Ed.). *Creating Collaborative Advantage*. Sage, London.
- Referentie: Kennisrotonde. (2017). *Is er kennis over wisselende samenstelling van klassen in de basisschool?* (KR.097). Den Haag: Kennisrotonde. Verkregen van <https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopeenrij/wisselende-samenstelling-klassen-basisschool/>
- Kennisrotonde. (2018). [*Welke theorieën over groepsontwikkeling zijn bruikbaar in het basisonderwijs?*](#) (KR.477). Den Haag: Kennisrotonde.
- O'Neill, A. (2016). [*Understanding what Motivates Entrepreneurs to Engage and Sustain Engagement with Learning Networks over time: a Longitudinal Study*](#). Waterford: Waterford Institute of Technology.
- Mooij, T. (1988). Effecten van groepssamenstelling en lesvariabelen op taakgedrag van leerlingen tijdens een schooljaar. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*, 19(1), 13-27.
- Prytherch, A., Sinnott, E., Howells, A., Fuller-Love, N. & O'Gorman, B. (2012). Gender differences in early group formation. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 4(2), 128 – 152.
- Rommes, E., Faulkner, W., & Van Slooten, I. (2005). Changing Lives: the case for women-only vocational technology training revisited. *Journal of Vocational Education & Training*, 57(3), 293-218.
- Wilkinson, I.A.G., & Fung, I.Y.Y. Fung (2002). Small-group composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(2002), 425–447.
- Zoltan, R., & Vancea, R. (2016). Work group development models – the evolution from simple group to effective team. *Ecoforum*, 5(1), 241-246.

Meer weten?

Het model van Tuckman is een voorbeeld van een lineair model van groepsontwikkeling. Dit en andere modellen wordt ook besproken in een ander antwoord op een vraag aan de Kennisrotonde [Kunnen theorieën over begeleide groepsontwikkeling bijdragen aan een positief klasklimaat in het primair onderwijs?](#)

In het huidige antwoord worden leernetwerken genoemd, een concept dat verwant is aan het concept leergemeenschappen. De Kennisrotonde heeft in dat verband verschillende andere vragen beantwoord. Zie bijvoorbeeld [Wat is er bekend over de effectiviteit van samenwerking in netwerken van diverse actoren binnen het onderwijs?](#)

Voor professionalisering van schoolleiders kunnen netwerken van vrouwen voordelen hebben: [Kunnen leernetwerken van schoolleiders bijdragen aan hun professionele ontwikkeling? Hoe moeten deze dan worden opgezet en ingericht?](#)

Onderwijssector

Beroepsonderwijs, hoger onderwijs, professionalisering

Trefwoorden

Groepsamenstelling, sekse, groepsontwikkeling, prestaties