

# **Studentpercepties in het hoger onderwijs op het gebruik van intra-groep peer assessment voor het beoordelen van groepswerk**

Student: L. van Rijn (s4857771)

Begeleider en eerste beoordelaar: prof. dr. J.W. Strijbos

Tweede beoordelaar: dr. E.S. Ritzema

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

6 juni 2024

Aantal woorden: 7851

### **Abstract**

In today's workforce, collaboration is increasingly valued, leading higher education to integrate group work as a common instructional strategy. One assessment method that can be employed for evaluating group work is intra-group peer assessment, where group members evaluate each other individually. Despite various studies exploring student perceptions of intra-group peer assessment, a comprehensive overview of these perceptions is lacking. This scoping review thus aims to give an overview of the various student perceptions that are known in literature about intra-group peer assessment. A literature search was performed in different databases, which resulted in the inclusion of 24 studies. The perceptions of students in the various articles were identified using deductive thematic analysis, with a predefined coding scheme. Generally, students reported that intra-group peer assessment positively influenced their learning and engagement in group work. Although this increased engagement also influenced the group process positively, some studies reported student perceptions concerning increased conflict within groups because of intra-group peer assessment. Perceptions regarding the trust in themselves to evaluate others and trust in their peers' evaluations also vary. On the one hand, students expressed that they and others are capable of conducting fair intra-group peer assessment, but on the other hand concerns about the influence of personal relationships on the fairness of intra-group peer assessment were common.

*Keywords: collaborative learning, group work, intra-group peer assessment, students' perceptions, higher education.*

## **Studentpercepties in het hoger onderwijs op het gebruik van intra-groep peer assessment voor het beoordelen van groepswerk**

In de samenleving wordt er steeds meer nadruk gelegd op het belang van samenwerken in plaats van enkel individuele prestaties (Laal & Laal, 2012). Het belang van samenwerken wordt ook steeds groter in het werkveld; samenwerken is een van de vaardigheden die een belangrijke rol speelt bij de innovatie in het huidige dynamische werkveld (Binkley et al., 2012; Vauras et al., 2019). Groepswerk in het onderwijs kan bij een effectieve implementatie bijdragen aan het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden en daarmee een verbinding vormen tussen het onderwijs en het innoverende werkveld (Kench et al., 2009).

### **Groepswerk**

In de literatuur worden verschillende termen gebruikt voor situaties waarin studenten samenwerken en leren, waaronder groepswerk, samenwerkend leren en coöperatief leren (Meijer et al., 2020). In dit onderzoek dient de term ‘groepswerk’ als overkoepelende term, gebruikmakend van Strijbos’ (2016) definitie:

Een leersituatie waarbij individuen in een sociale constellatie (bv. groep, team of gemeenschap) binnen een fysieke en/of virtuele omgeving, samenwerken aan dezelfde of verschillende aspecten van een gedeelde taak om impliciete of expliciete gedeelde en individuele leerdoelen te bereiken (bv. domein specifieke kennis of vaardigheden, sociale vaardigheden, etc.). Samenwerkend leren wordt gestructureerd door ondersteuningsstructuren (die kunnen worden verwijderd als ze niet langer nodig zijn) die worden aangereikt door een persoon binnen of buiten de sociale constellatie (bv. leerkracht, medestudent, student zelf, technologie) om de interactie te sturen en de kans te vergroten dat sociale constellaties en/of individuen hun doelen kunnen bereiken. Een

persoon binnen of buiten de sociale constellatie diagnosticeert en/of evalueert de prestatie van de groep en/of het individu aan de hand van criteria en normen. (p. 302)

Groepswork wordt over het algemeen gezien als een leervorm met voordelen op verschillende gebieden (Hassanien, 2007; Lee et al., 2015). Het blijkt bijvoorbeeld een middel om de betrokkenheid van studenten in hun leerproces te verhogen (Stanley & Zhang, 2020). Daarnaast kan het gebruik van groepswork verschillende sociale voordelen hebben voor studenten. Zo leren studenten interpersoonlijke vaardigheden en sociale relaties ontwikkelen (Clinebell & Stecher, 2003; Mello, 1993). Daarnaast leren studenten door groepswork om te gaan met andere perspectieven en leren ze hoe ze kunnen onderhandelen met hun medestudenten (Clinebell & Stecher, 2003; Mello, 1993). Met groepswork kunnen studenten dus belangrijke vaardigheden met betrekking tot samenwerken ontwikkelen. Groepswork is tegenwoordig dan ook een veelgebruikte methode in onder andere het hoger onderwijs (Strijbos, 2011).

### **Beoordeling van groepswork**

Met de opkomst van groepswork is er ook meer aandacht gekomen voor de beoordelingsmethoden ervan, die volgens Forsell et al. (2020) onderverdeeld kunnen worden in de subcategorieën individuele beoordeling, groepsbeoordeling en een combinatie van individuele en groepsbeoordeling. Hoewel de populariteit van groepswork groot is, kunnen er problemen ontstaan bij de beoordeling (Hassanien, 2006). Zo zien studenten een groepsbeoordeling, waarbij de hele groep hetzelfde cijfer krijgt, vaak als oneerlijk (Forsell et al., 2020). Studenten vinden bijvoorbeeld dat groepsgenoten hierdoor de kans krijgen om zich onvoldoende in te zetten voor groepswork (Forsell et al., 2020; Lejk et al., 1997). Studenten prefereren over het algemeen dan ook een vorm van beoordeling waarbij de individuele bijdragen worden beoordeeld (Forsell et al., 2020). Eén van de methoden waarmee

individuele bijdragen kunnen worden geïdentificeerd is peer assessment. Peer assessment wordt door Alqassab et al. (2023) gedefinieerd als:

Een leersituatie waarbij individuen of sociale constellaties (bv. duo's, groepen, teams, gemeenschappen) – binnen een fysieke en/of virtuele omgeving – informatie uitwisselen, reageren op, interacteren en/of handelen naar informatie over individuele prestaties en/of individuele bijdragen aan het proces en/of product van een sociale constellatie, met als doel impliciete of expliciete gedeelde en individuele leerdoelen te bereiken (bv. domeinspecifieke kennis of vaardigheden, sociale vaardigheden etc.). (p. 17)

In de praktijk kan peer assessment op verschillende manieren geïmplementeerd worden. In dit onderzoek wordt er specifiek gefocust op intra-groep peer assessment, waarbij studenten elkaar binnen de groep waarin het groepswerk wordt uitgevoerd individueel beoordelen (Falchikov, 2004).

### ***Intra-groep peer assessment***

Eerdere onderzoeken hebben de effecten van intra-groep peer assessment op verschillende gebieden onderzocht. Zo kan intra-groep peer assessment leiden tot betere leeruitkomsten van studenten, omdat de studenten worden aangespoord om meer verantwoordelijkheid voor hun inspanningen te nemen en zich hierdoor in grotere mate in te zetten (Dochy et al., 1999; Papinczak et al., 2007). Bovendien kan intra-groep peer assessment studenten helpen om kritisch naar de lesstof te kijken. Aan de ene kant worden studenten aangespoord om elkaars aandeel in het groepswerk kritisch te beoordelen, maar het geeft studenten ook de mogelijkheid om kritisch te kijken naar hun eigen werk en leerproces door middel van de peer feedback die zij krijgen (Sridharan et al., 2019; Trytten, 2005). Studenten krijgen door medestudenten te beoordelen ook de mogelijkheid om hun beoordelingsvermogen te verbeteren (Tai et al., 2016).

Intra-groep peer assessment kan daarnaast een positieve invloed hebben op het groepsproces (Lerchenfeldt et al., 2019). Zo kunnen studenten een groter gevoel van verantwoordelijkheid naar andere groepsleden ontwikkelen en hun inzet voor groepswerk vergroten (Papinczak et al., 2007). Daarnaast neemt het respect van groepsleden onderling toe en hebben studenten het gevoel dat ze betrouwbaarder zijn geworden (Tayem et al., 2015).

De betrouwbaarheid van intra-groep peer assessment voor het beoordelen van groepswerk blijkt over het algemeen hoog (De Wever et al., 2011). Desondanks zijn er verschillende onderzoeken gedaan waarin kritiek op de betrouwbaarheid van de beoordeling naar voren kwam. Zo is er gebleken dat studenten soms niet bekwaam genoeg zijn om medestudenten te beoordelen (Dochy et al., 1999). Ook kan er sprake zijn van vooringenomenheid bij studenten, waarbij ze bijvoorbeeld vrienden hogere cijfers geven dan andere medestudenten (Dochy et al., 1999; King & Behnke, 2005).

### ***Omgang met meelifers en rechtvaardigheid bij de beoordeling van groepswerk***

Een thema dat vaker terugkomt als het gaat om het beoordelen van groepswerk is de rechtvaardigheid, ook wel eerlijkheid, van de verschillende methoden. Bij het ontwerpen van groepswerk is het belangrijk om rekening te houden met twee principes: positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele aansprakelijkheid (Meijer et al., 2020; Johnson, 1981; Slavin, 1980). Bij positieve wederzijdse afhankelijkheid gaat het om de mate waarin de prestaties van een groepslid afhangen van de prestaties van de andere groepsleden (Johnson, 1981). Bij individuele beoordelingen kunnen er problemen ontstaan met betrekking tot positieve wederzijdse afhankelijkheid, omdat de individuele beoordeling minder stimuleert om met groepsgenoten samen te werken. Intra-groep peer assessment, waarbij studenten elkaars bijdrage beoordelen, eventueel in combinatie met een groepsbeoordeling, zou een oplossing kunnen zijn voor dit probleem (Meijer et al., 2020).

Individuele aansprakelijkheid verwijst naar de mate waarin studenten verantwoordelijk worden gehouden voor hun bijdrage aan het groepswork (Slavin, 1980). Door een gebrek aan individuele aansprakelijkheid bij het gebruik van een groepsbeoordeling, wordt de kans op ‘meelifters’ groter. Meelifters zijn groepsleden die zich weinig inzetten voor het behalen van de doelen van de groep, terwijl ze profiteren van de gezamenlijke resultaten door de inzet van andere groepsleden (El Massah, 2018). Dit wordt vaak benoemd als een nadeel van groepswork en kan door studenten als oneerlijk worden ervaren (Forsell et al., 2020). Intra-groep peer assessment zou een bijdrage kunnen leveren aan het oplossen van dit probleem met betrekking tot individuele aansprakelijkheid, omdat het mogelijk wordt om individuele bijdragen binnen groepswork te identificeren (Meijer et al., 2020). Hierdoor hebben studenten over het algemeen de perceptie dat intra-groep peer assessment een rechtvaardigere methode voor het beoordelen van groepswork is (Brooks & Ammons, 2003; Gatfield, 1999; Shiu et al., 2012).

### **Studentpercepties over het gebruik van intra-groep peer assessment voor de beoordeling van groepswork**

Naast studentpercepties over de rechtvaardigheid van de beoordelingsmethode, zijn er in de literatuur ook studentpercepties bekend over de invloed van intra-groep peer assessment op het leerproces van de studenten en het groepsproces. Er kunnen verschillende termen gebruikt worden om te refereren aan de mentale representaties die mensen kunnen hebben van een fenomeen (Kyaruzi et al., 2018). Het is waarschijnlijk dat deze verschillende termen verwijzen naar hetzelfde concept (Brown, 2008). Daarom wordt ‘percepties’ in dit onderzoek als overkoepelende term gebruikt voor de opvattingen, attitudes, ervaringen, overtuigingen en ideeën die studenten hebben.

Studentpercepties over beoordelingen kunnen in het algemeen invloed hebben op gedragingen van studenten die gerelateerd zijn aan leren, zoals zelfregulatie en hun prestaties

(Brown, 2011; Brown & Hirschfeld, 2008). Daarnaast is gebleken dat een negatieve studentperceptie van de methode die gebruikt wordt voor het beoordelen van groepswork kan leiden tot ontevredenheid bij studenten en een afkeer van groepswork (Elliot & Higgins, 2005; Freeman & McKenzie, 2020). Een positieve perceptie, bijvoorbeeld over de eerlijkheid van intra-groep peer assessment, kan daarentegen juist bijdragen aan het vergroten van de motivatie van studenten (Elliot & Higgins, 2005). Studentpercepties ten aanzien van het gebruik van intra-groep peer assessment voor het beoordelen van groepswork kunnen ten slotte invloed hebben op de mate waarin studenten zich inzetten (Adesina et al., 2023).

Over het algemeen zijn studenten tevreden over het gebruik van intra-groep peer assessment voor het beoordelen van groepswork (Kench et al., 2009; Gatfield, 1999). In een aantal studies komen specifieke percepties van studenten over intra-groep peer assessment naar voren. Studenten geven bijvoorbeeld aan dat ze met intra-groep peer assessment hebben geleerd kritisch te reflecteren op hun eigen krachten en verbeterpunten (Zeri et al., 2020). In andere studies komen echter ook negatieve studentpercepties naar voren. Zo geven studenten aan dat ze zich niet gekwalificeerd voelen om andere studenten te beoordelen (Walker, 2001). Daarnaast geven studenten aan dat ze het moeilijk vinden om medestudenten kritiek te geven (Papinczak et al., 2007). Ook maken studenten zich soms zorgen over de objectiviteit van de beoordeling. Ze hebben het idee dat de beoordeling afhankelijk is van hoe goed een student bevriend was met de te beoordelen student (Shiu et al., 2012).

### **Huidig onderzoek**

Hoewel er een aantal studies zijn over studentpercepties, gaan veel studies met betrekking tot intra-groep peer assessment voor het beoordelen van groepswork vooral om het meten van onder andere de uiteindelijke prestatie en andere uitkomsten voor studenten (Adesina et al., 2023). Naast studies die specifiek gefocust zijn op studentpercepties, nemen studies naar bijvoorbeeld de effecten van intra-groep peer assessment op de prestaties wel



deels de percepties van studenten mee, maar er is nog geen omvattend overzicht van deze percepties. Het begrijpen van de verschillende studentpercepties kan eraan bijdragen om gebieden te identificeren waar verandering mogelijk is om de ervaring van studenten te verbeteren (Kench et al., 2009). Dit kan belangrijk zijn, omdat studentpercepties onder andere invloed hebben op de inzet en motivatie van studenten (Adesina et al., 2023; Elliott & Higgins, 2005). Daarnaast kan een overzicht van de studentpercepties een beeld vormen voor docenten met betrekking tot de invloed die intra-groep peer assessment heeft op studenten. Het doel van deze scoping-review is om een overzicht te geven van de verschillende percepties die studenten in het hoger onderwijs hebben op het gebruik van intra-groep peer-assessment voor het beoordelen van groepswork. Daarbij wordt de volgende onderzoeksvraag gesteld: “Wat is er in de literatuur bekend over de percepties van studenten in het hoger onderwijs ten aanzien van intra-groep peer-assessment voor het beoordelen van groepswork?”

### **Methode**

De onderzoeksmethode is een scoping-review. Met dit type onderzoek wordt er een overzicht gegeven van de omvang en aard van de literatuur die bekend is over een onderwerp (Grant & Booth, 2009). In deze studie betreft dit een overzicht van de verschillende percepties van studenten in het hoger onderwijs over intra-groep peer assessment voor het beoordelen van groepswork.

### **Zoekstrategie**

Voor het onderzoek is er in de volgende digitale databases een zoekslag uitgevoerd: ERIC, PsycINFO, SocINDEX, Medline, EconLit en Web of Science. Deze verschillende databases zijn gebruikt om studies vanuit verschillende onderwijsrichtingen in het hoger onderwijs te includeren. De zoekslag die is gehanteerd is in Tabel 1 te zien. De zoekslag bestaat uit vier kernwoorden: ‘collaborative learning’, ‘higher education’, ‘peer assessment’ en ‘student perception’. Er zijn naast de kernwoorden ook synoniemen opgenomen voor de

kernwoorden om de sensitiviteit van de zoekslag te verhogen, waardoor de uiteindelijke zoekslag is ontstaan.

**Tabel 1**

*Zoekslag*

Kernwoorden	Zoektermen
<b>Collaborative learning</b>	"Collaborative learning" OR "collaborative student learning" OR "collaborative settings" OR "collaborative problem solving" OR "cooperative learning" OR "cooperative student learning" OR "cooperative settings" OR "problem-based learning" OR teamwork OR "team-based learning" OR "team learning" OR "team member" OR "team member effectiveness" OR "group learning activities" OR "group learning" OR "group work" OR "groupwork" OR "work group" OR "workgroup" OR "small-group work" OR "small-group learning" OR "collaborative groups" OR "group collaboration" OR "small-group teaching" OR "groupworking" OR "group working" OR "group-project" OR "group-project work" OR "group based learning" OR "project-based learning" OR "project work" OR "computer supported collaborative learning" OR "CSCL"
<b>Higher education</b>	"Tertiary education" OR "higher education" OR "college" OR "university" OR "tertiary education" OR "post-secondary education" OR "undergraduate education" OR "postsecondary education" OR "graduate education"
<b>Peer assessment</b>	"Peer feedback" OR "peer assessment" OR "peer evaluation" OR "peer grading" OR "peer marking" OR "peer response" OR "peer appraisal"
<b>Student perception</b>	"Student perception*" OR "student perspective*" OR "student experience*" OR "student viewpoint*" OR "student satisfaction" OR "student attitude*" OR "student impression*" OR "student idea*"

Na het uitvoeren van de zoekslag in maart 2024 waren er in totaal 320 zoekresultaten. Hieruit zijn 31 duplicaten verwijderd, waarna er 289 artikelen zijn beoordeeld aan de hand van de inclusie- en exclusiecriteria.

### **Inclusie- en exclusiecriteria**

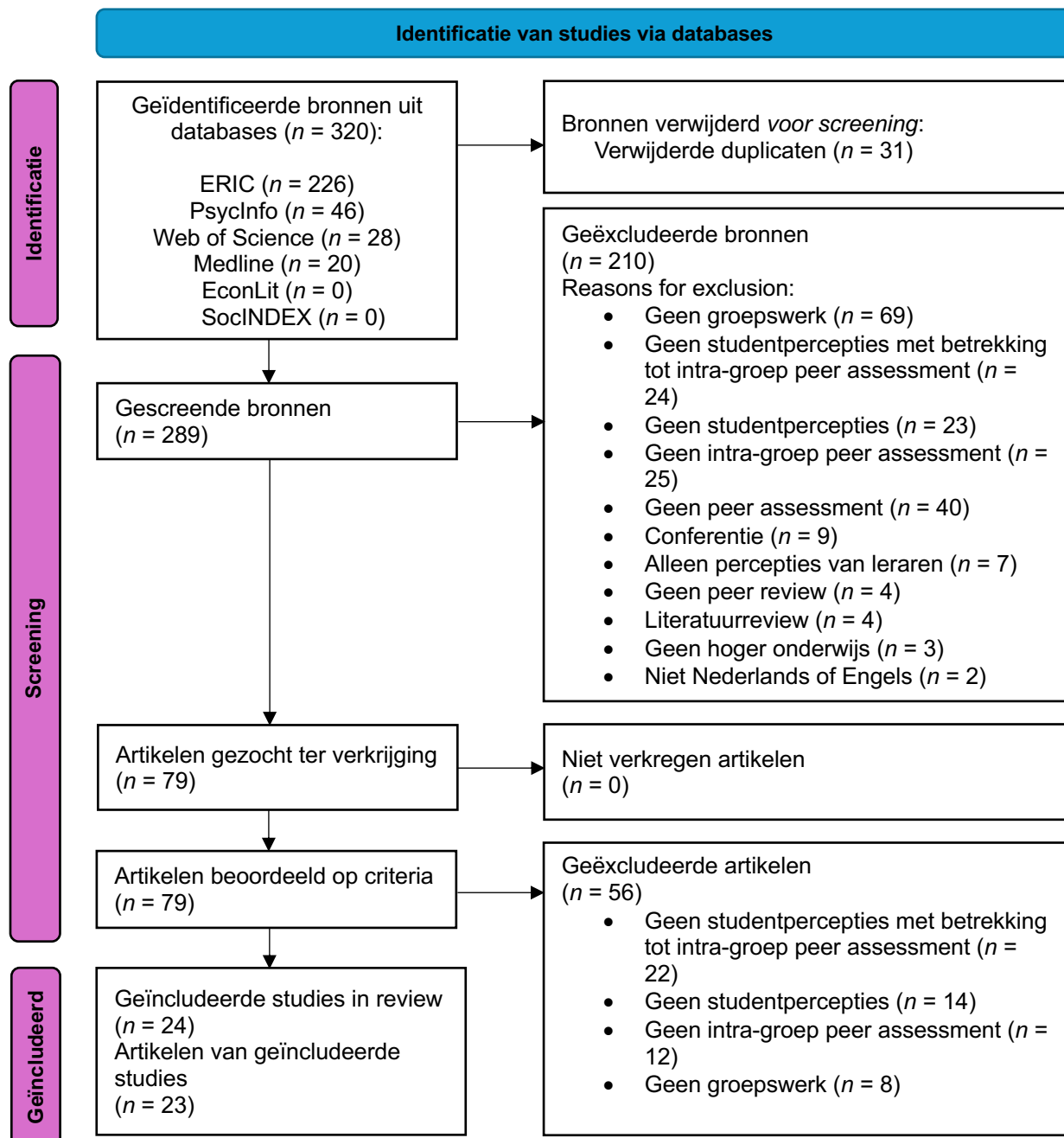
Om geïnccludeerd te worden in dit onderzoek, dienden studies aan de volgende criteria te voldoen: (a) de studie is geschreven in het Engels of Nederlands, (b) de studie is peer-reviewed, (c) de studie heeft betrekking op het hoger onderwijs, (d) de studie bevat (onder andere) onderzoek naar percepties van studenten over intra-groep peer assessment voor het beoordelen van groepswork, en (e) de studie is gepubliceerd na 2008. Een studie werd geëxcludeerd wanneer (a) de studie over peer assessment in het algemeen gaat en niet specifiek over intra-groep peer assessment voor het beoordelen van groepswork, (b) er sprake is van een reviewstudie, en (c) de studie betrekking heeft op het basisonderwijs, middelbaaronderwijs of bijvoorbeeld aanvullende trainingen binnen het werkveld.

### **Selectieproces**

De studies zijn geselecteerd aan de hand van een proces dat bestaat uit twee stadia, zoals in het PRISMA flow diagram (Page et al., 2021) in Figuur 1 te zien is. Ten eerste werden de studies beoordeeld op basis van de titel en abstract van de studie, om zo studies te excluseren die niet voldeden aan de criteria en studies te selecteren die potentieel meegenomen zouden kunnen worden. Er zijn hierbij 210 artikelen geëxcludeerd. Daarna zijn de overige 79 artikelen beoordeeld op basis van de volledige tekst. Naar aanleiding van die beoordeling zijn er nog 56 artikelen geëxcludeerd. Voor dit onderzoek zijn er uiteindelijk 23 artikelen geïnccludeerd, met een totaal van 24 studies.

**Figuur 1**

*PRISMA flow diagram voor het identificeren, screenen en includeren van studies voor dit onderzoek.*



*Noot.* In een enkel geval bevatte een artikel van geïnccludeerde studies twee geïnccludeerde studies.

## Data extractie

Het codeerschema bestaat uit vier onderdelen: studiekekenmerken, studiecontext, kenmerken van intra-groep peer assessment en percepties van studenten op intra-groep peer assessment (zie Tabel 2). De codes die de studiekekenmerken en studiecontext identificeren zijn gebaseerd op de codes die gebruikt zijn in de systematische review van Alqassab et al. (2023), welke betrekking heeft op peer assessment. Naar aanleiding van een reviewstudie waarin percepties van studenten worden onderzocht zijn er twee coderingen met betrekking tot de studiecontext toegevoegd: ‘onderzochte studierichting’ en ‘land waarin studie is uitgevoerd’ (Yan et al., 2023). Daarnaast is de code ‘studiedesign’ gespecificeerd naar de categorieën ‘vragenlijst’, ‘focus groep’, ‘interview’ en ‘observatie’, omdat deze methoden vaak gebruikt worden om percepties te meten (Sun et al., 2022).

Ook zijn er een aantal kenmerken van het type intra-groep peer assessment waar sprake van is gecodeerd. Hierbij is wederom het codeerschema van Alqassab et al. (2023) als uitgangspunt genomen, deze is aangepast zodat alleen relevante elementen die kunnen variëren bij specifiek het gebruik van intra-groep peer assessment voor de beoordeling van groepswork zijn opgenomen in het codeerschema (zie Tabel 2). De code ‘groepsgrootte’ is hierbij toegevoegd.

Voor het coderen van de studentpercepties met betrekking tot intra-groep peer assessment is in dit onderzoek gebruik gemaakt van een thematische analyse, waarbij er sprake is van een deductieve benadering (Braun et al., 2015). De eerste stappen van een deductieve thematische analyse zijn het bekend worden met de data en het vormen van de codes op basis van bestaande literatuur (Terry et al., 2017). De uiteindelijke codes voor de percepties van studenten zijn gebaseerd op de zes thema's die naar voren kwamen in de systematische review van Lerchenfeldt et al. (2019) over het gebruik en de effectiviteit van peer assessment voor het beoordelen van groepswork: ontwikkeling van professionaliteit,

leerproces van studenten, groepsdynamieken, beoordelingscriteria, instructie hoe goede kwaliteit feedback gegeven moet worden en de evaluatie van de kwaliteit van feedback. Deze zijn zo aangepast dat ze aansluiten op studentpercepties en vormen de basis voor de interpretatie van de data. De thema's 'beoordelingscriteria' en 'instructie hoe goede kwaliteit feedback gegeven moet worden' zijn niet meegenomen in de codering, omdat studentpercepties niet direct betrekking hebben op deze thema's. Om erachter te komen wat percepties van studenten over de overige thema's waren met betrekking tot intra-groep peer assessment, zijn er vijf codes geformuleerd.

Om percepties van studenten met betrekking tot Lerchenfeldt et al.'s (2019) thema's 'ontwikkeling van hun professionaliteit' en het 'leerproces van studenten' te identificeren, is de code 'leerproces' gevormd. De code 'groepsproces' brengt in kaart hoe studenten denken dat intra-groep peer assessment de 'groepsdynamieken' beïnvloedt. Uit de systematische review van Lerchenfeldt et al. (2019) kwam tevens de 'kwaliteit van peer assessment' als thema naar voren. Bij dit thema zijn er drie codes geformuleerd om de studentpercepties te onderzoeken: 'eigen vertrouwen om intra-groep peer assessment uit te voeren', 'vertrouwen in medestudenten om intra-groep peer assessment uit te voeren' en 'rechtvaardigheid'. De code 'rechtvaardigheid' sluit daarbij ook aan op een van de voordelen van peer assessment om groepswork te beoordelen: het oplossen van het probleem van meelifters (El Massah, 2018).

Tabel 2 bevat een korte toelichting van de gevormde codes (zie Appendix A voor het volledige codeerschema). Op elke studie die werd meegenomen in het onderzoek ( $n = 24$ ) is het codeerschema toegepast. Er is door één beoordelaar gecodeerd. Na het coderen zijn er in de derde stap van de thematische analyse thema's ontwikkeld (Terry et al., 2017). Deze thema's zijn verder geconcretiseerd en verduidelijkt in het licht van de onderzoeksvraag in de vierde en vijfde stap van de thematische analyse: het bekijken en definiëren van de definitieve

thema's. Deze thema's vormden uiteindelijk de basis voor de zesde stap van de analyse; het rapporteren van de resultaten (Terry et al., 2017).

**Tabel 2**

*Codeerschema*

Categorie	Definitie/beschrijving
<b>Studiekenmerken</b>	
Studietitel	De titel van de studie.
Auteur(s)	De naam of namen van de auteur(s).
Jaar van publicatie	In welk jaar is de studie gepubliceerd?
Type studie	Welk type studie is het?
Studiedesign	Wat is het studiedesign van de studie?
<b>Studiecontext</b>	
Onderzochte studierichting	In welke studierichting/discipline is de studie uitgevoerd?
Onderzochte studiejaar	In welk studiejaar is de studie uitgevoerd?
Land waarin studie is uitgevoerd	In welk land is de studie uitgevoerd?
Aantal participanten	Wat was het aantal participanten in de studie?
<b>Kenmerken van intra-groep peer assessment</b>	
Plek en tijd	Waar vond de intra-groep peer assessment plaats?
Verplicht	Was de intra-groep peer assessment verplicht of vrijwillig?
Groepsgrootte	Hoe groot waren de groepen waarin het groepswerk werd uitgevoerd?
Doel	Wat is het doel van de intra-groep peer assessment?
Object	Wat wordt er beoordeeld?
Product	Wat is de uitkomst van de intra-groep peer assessment?
Contact	Op welke manier is er contact tussen de student die beoordeeld wordt en de student die beoordeelt?
<b>Studentpercepties</b>	
Leerproces	Percepties met betrekking tot de invloed die intra-groep peer assessment volgens studenten kan hebben op hun leerproces.
Groepsproces	Percepties met betrekking tot de invloed die intra-groep peer assessment volgens studenten kan hebben op het groepsproces.
Eigen vertrouwen om intra-groep peer assessment uit te voeren	Percepties met betrekking tot vertrouwen dat studenten in zichzelf hebben om intra-groep peer assessment uit te voeren.

Categorie	Definitie/beschrijving
Vertrouwen in medestudenten om intra-groep peer assessment uit te voeren	Percepties met betrekking tot het vertrouwen dat studenten hebben in medestudenten om intra-groep peer assessment uit te voeren.
Rechtvaardigheid	Percepties met betrekking tot de rechtvaardigheid van intra-groep peer assessment.

## Resultaten

### Studiekenmerken en studiecontext van geïnccludeerde studies

In 20 van de 24 studies werd een vragenlijst gebruikt als instrument om percepties van studenten te meten. De steekproeven bestonden uit studenten van verschillende studierichtingen, bijvoorbeeld accounting, geneeskunde en de lerarenopleiding, en studiejaar, zoals het eerste, tweede en derde jaar van de bachelor. In 5 van de 24 studies betrof de studierichting de lerarenopleiding, dit was daarmee de meest voorkomende studierichting. Het meest onderzochte studiejaar was het eerste jaar van de bachelor, dit was in zeven studies het geval. In zeven andere studies bestond de steekproef uit studenten afkomstig uit verschillende studiejaar; in drie van deze studies betrof dit onder andere studenten uit het eerste jaar van de bachelor. In vijf studies is niet gerapporteerd welk studiejaar onderzocht werd. De studies werden voornamelijk uitgevoerd in Europa, Amerika en andere Angelsaksische landen. Uitgebreide informatie ten aanzien van de studiekenmerken en studiecontext is beschikbaar in Appendix B.

### Kenmerken van intra-groep peer assessment

Tabel 3 geeft een overzicht van de kenmerken met betrekking tot intra-groep peer assessment in de geïnccludeerde studies. Sommige studies bevatten geen informatie over bepaalde kenmerken en in dat geval is er 'onbekend' gecodeerd. Het kenmerk 'plek en tijd' is in 14 van de 24 studies niet gerapporteerd. In negentien studies was deelname aan intra-groep peer assessment verplicht. De groepsgrootte lag het vaakst tussen drie en zes; dit was in twaalf studies het geval. Het doel van de intra-groep peer assessment was in 19 van de 24 studies summatief, waarbij dit in negen van deze studies werd gecombineerd met een



formatieve component, zoals meerdere feedbackmomenten. De code 'object' is open gecodeerd, waaruit is gebleken dat intra-groep peer assessment in de studies werd ingezet om de bijdrage aan groepswork, de bijdrage aan het groepsproces of een combinatie van beide te beoordelen. Een combinatie van de bijdrage aan groepswork en het groepsproces kwam het meest voor; dit was in twaalf studies het geval. Er waren geen studies waarbij mondelinge feedback werd gegeven. In achttien studies bestond de beoordeling uit een score, in zeven studies werd deze score gecombineerd met een toelichting in de vorm van schriftelijke feedback. In 11 van de 24 studies hadden de beoordelende en beoordeelde studenten online, op andere momenten, contact over de beoordeling. Dit contact vond voornamelijk plaats in de vorm van een digitaal beoordelingsformulier dat de studenten toegestuurd kregen.

**Tabel 3**

*Intra-groep peer assessment kenmerken*

Intra-groep peer assessment kenmerken	Aantal studies	Percentage
<b>Plek en tijd</b>		
In de les/tijdens lestijd	5	21%
Buiten de les/in vrije tijd	5	21%
Onbekend	14	58%
<b>(Niet) Verplicht</b>		
Verplicht	19	79%
Onbekend	5	21%
<b>Groepsgrootte</b>		
3-6	12	50%
7+	3	12%
Onbekend	9	38%
<b>Doel</b>		
Summatief	10	42%
Formatief	2	8%
Beide	9	38%
Onbekend	3	12%
<b>Object</b>		
Individuele bijdrage aan groepswork	9	38%
Individuele bijdrage aan groepsproces	2	8%
Individuele bijdrage aan groepswork + groepsproces	12	50%
Onbekend	1	4%
<b>Product</b>		
Score	11	46%
Schriftelijke feedback	1	4%
Score + schriftelijke feedback	7	29%
Onbekend	5	21%
<b>Contact</b>		
Face-to-face	3	12%
Online op andere momenten	11	46%
Onbekend	10	42%

## **Studentpercepties ten aanzien van het leerproces**

In 15 van de 24 studies werd er gerapporteerd over studentpercepties met betrekking tot hun leerproces. Studenten gaven in vijf studies aan dat hun samenwerkings- en communicatievaardigheden zijn verbeterd (Lachowsky & Murray, 2021; McKay & Sridharan, 2024; Nguyen, 2017; Planas-Lladó et al., 2018; Thondhlana & Belluigi, 2017). Daarnaast gaven ze in twee studies aan dat ze door intra-groep peer assessment werden aangespoord om naar hun groepsgenoten te luisteren en met andere perspectieven om te gaan (Alt & Raichel, 2020; Lachowsky & Murray, 2021). Tevens noemden studenten in drie studies dat hun beoordelingsvaardigheden verbeterd zijn na het deelnemen aan intra-groep peer assessment (Lachowsky & Murray, 2021; Steensels et al., 2006; Willey & Gardner, 2010). Eveneens gaven studenten in de studie van McKay & Sridharan (2024) aan dat ze met behulp van intra-groep peer assessment leerden om conflicten binnen de groep op te lossen, waarmee hun probleemoplossend vermogen volgens hen verbeterde.

In meerdere studies kwam de studentperceptie naar voren dat intra-groep peer assessment de studenten hielp om inzicht te krijgen in hun leerproces en te reflecteren op de ontwikkeling van hun vaardigheden (Adesina et al., 2023; Ion et al., 2023; Willey & Gardner, 2010). Studenten in de studie van Lachowsky & Murray (2021) gaven bijvoorbeeld aan dat intra-groep peer assessment hielp om zicht te krijgen op hun krachten en verbeterpunten, waarmee zij hun zelfreflectie zagen verbeteren. Ook noemden studenten in twee studies dat ze een hogere betrokkenheid in hun leerproces kregen, mede doordat ze inzicht kregen in hun eigen bijdragen (Adesina et al., 2023; Willey & Gardner, 2010). Hierdoor merkten studenten in de studie van Adesina et al. (2023) dat ze meer verantwoordelijkheid namen voor hun leren. In de onderzoeken van Thondhlana en Belluigi (2017) en Planas-Lladó et al. (2018) kwam daarnaast naar voren dat intra-groep peer assessment volgens de studenten kan bijdragen aan

het ontwikkelen van professionele vaardigheden, zoals de eerdergenoemde communicatie- en samenwerkingsvaardigheden, die belangrijk zijn voor hun toekomstige carrière.

In de studie van Vázquez Toledo et al. (2021) was geen consensus over de invloed van intra-groep peer assessment op het leerproces en studenten gaven in de studie van Griesbaum en Gortz (2010) aan dat intra-groep peer assessment niet aanzienlijk bevorderend was voor hun meta-cognitieve vaardigheden. Er zijn geen negatieve studentpercepties over het leerproces gevonden in de geïncludeerde studies.

### **Studentpercepties ten aanzien van het groepsproces**

In 17 van de 24 studies werden studentpercepties met betrekking tot het groepsproces gerapporteerd. In vijf studies gaven studenten aan dat ze zich verantwoordelijker voelden naar de groep en zich aangespoord voelden om zich meer in te zetten voor groepswork (Ma et al., 2020; Szatkowski & Brannan, 2019; Thondhlana & Belluigi, 2017; Van den Bergh et al., 2006; Willey & Gardner, 2010). Studenten in drie studies hadden de perceptie dat hun groepsgenoten zich ook meer gingen inzetten voor het groepswork (Lenkauskaité et al., 2021; Ramdeo et al., 2022; Szatkowski & Brannan, 2019). Volgens studenten uit de studie van Lenkauskaité et al. (2021) zorgde intra-groep peer assessment voor meer eenheid binnen de groep. In de studies van Lachowsky en Murray (2021) en Szatkowski en Brannan (2019) merkten studenten daarnaast op dat ze als groep harder gingen werken en elkaar meer steunden in het proces. Intra-groep peer assessment zorgde er volgens studenten in de studie van Parmelee et al. (2009) tevens voor dat ze gedreven werden om meer als groep samen te werken in plaats van individueel. Ook in twee andere studies kwam naar voren dat er volgens studenten meer werd gecommuniceerd en samengewerkt door intra-groep peer assessment (Lenkauskaité et al., 2021; Sridharan et al., 2018).

De formatieve component van intra-groep peer assessment heeft volgens de studenten uit de studie van Thondhlana en Belluigi (2017) geholpen om hun groepsgenoten beter te

begrijpen. Tevens gaven studenten in de studie van Lenkauskaité et al. (2021) aan dat groepsgenoten zich met de feedback konden verbeteren en meer betrokken raakten bij het groepswerk. Daarnaast werd het volgens studenten in de studie van McKay en Sridharan (2024) door tussentijdse intra-groep peer assessment mogelijk om frustraties te uiten, waarna ze verder konden gaan als groep en hun ervaringen met groepswerk verbeterden.

In vier studies gaven studenten aan dat intra-groep peer assessment conflicten en spanningen binnen de groep kan veroorzaken (Carvalho, 2013; Planas-Lladó et al., 2018; Ramdeo et al., 2022; Thondhlana & Belluigi, 2017). In de studie van Thondhlana & Belluigi (2017) noemden studenten dat het groepswerk onaangenaam werd wanneer er conflicten ontstonden, omdat medestudenten bang waren dat het conflict invloed zou hebben op de beoordelingen die zij kregen van groepsleden. In de studie van Ion et al. (2023) gaven studenten echter aan dat er geen conflicten ontstonden door intra-groep peer assessment.

### **Studentpercepties ten aanzien van het eigen vertrouwen om intra-groep peer assessment uit te voeren**

In 12 van de 24 studies werd gerapporteerd over studentpercepties ten aanzien van het eigen vertrouwen om intra-groep peer assessment uit te voeren. Studenten gaven in drie studies expliciet aan dat ze in staat waren om medestudenten te beoordelen (Griesbaum & Gortz, 2010; Planas-Lladó et al., 2018; Steensels et al., 2006). Enkele studenten noemden echter moeite te hebben met het beoordelen van groepsgenoten, vooral wanneer het gaat om negatieve feedback (Griesbaum & Gortz, 2010; Willey & Gardner, 2010). Een deel van de studenten in de studie van Willey en Gardner (2010) dacht daarbij dat ze niet over de kennis en vaardigheden beschikten om eerlijke beoordelingen uit te voeren. In twee studies waarbij er meerdere beoordelingsmomenten waren, vonden studenten het aanvankelijk moeilijk om negatieve feedback te geven aan hun groepsgenoten, maar kregen ze meer vertrouwen naarmate de cursus vorderde (Fellenz, 2006; Lachowsky & Murray, 2021).

In het onderzoek van Thondhlana en Belluigi (2017) gaf meer dan de helft van de studenten aan dat er naast de bijdrage aan het groepswerk ook andere factoren een rol speelden in hun beoordeling van medestudenten – er werd niet gespecificeerd welke factoren dit waren. In de studie van Lenkauskaité et al. (2021) gaven een aantal studenten aan dat persoonlijke relaties altijd een rol spelen en het onmogelijk is om medestudenten alleen op hun bijdrage aan groepswerk te beoordelen. In een andere studie gaven studenten echter aan dat ze vrienden juist geen hogere cijfers gaven (Ion et al., 2023). In het onderzoek van Alt en Raichel (2020) bleek dat enkele studenten het daarentegen wel oncomfortabel vonden om feedback aan vrienden te geven.

### **Studentpercepties ten aanzien van het vertrouwen in medestudenten om intra-groep peer assessment uit te voeren**

In 12 van de 24 studies werden studentpercepties met betrekking tot het vertrouwen in medestudenten om intra-groep peer assessment uit te voeren gerapporteerd. In twee studies gaven studenten expliciet aan dat ze hun groepsgenoten in staat achtten om hen te beoordelen (Parmelee et al., 2009; Steensels et al., 2006). Enkele studenten in de studie van Adesina et al. (2023) gaven echter aan dat ze twijfelden of medestudenten elkaar naar waarheid beoordeelden. Ook waren studenten in het onderzoek van Watson et al. (2022) onzeker over de vaardigheden van medestudenten voor het uitvoeren van een objectieve beoordeling.

Studenten uitten daarnaast hun zorgen over de invloed van vriendschappen op de manier waarop studenten elkaar beoordelen. In vijf studies gaven studenten aan dat het waarschijnlijk is dat groepsgenoten die elkaar goed kennen, elkaar een betere beoordeling zullen geven (Carvalho, 2013; Lenkauskaité et al., 2021; Seow & Gowri Shankar, 2018; Van den Bergh et al., 2006; Watson et al., 2022). Dit wordt ondersteund door de studie van Thondhlana en Belluigi (2017), waarin bijna de helft van de studenten aangaf dat medestudenten partijdig waren bij het uitvoeren van intra-groep peer assessment. Volgens

studenten in het onderzoek van Lenkauskaité et al. (2021) kunnen persoonlijke relaties zo een obstakel vormen voor een objectieve beoordeling. In de studie van Ion et al. (2023) noemden studenten echter dat ze niet het gevoel hadden dat vrienden hen hogere cijfers gaven dan andere studenten. In een andere studie waarbij gebruik werd gemaakt van anonieme beoordelingen, gaven studenten ook aan dat hun medestudenten ‘echte’ scores aan elkaar kunnen geven (Ma et al., 2020).

### **Studentpercepties ten aanzien van rechtvaardigheid**

Er werd in 13 van de 24 studies gerapporteerd over studentpercepties ten aanzien van rechtvaardigheid. Volgens studenten in zes studies is het belangrijk om individueel te beoordelen bij groepswork; ze waren van mening dat dit mogelijk werd door intra-groep peer assessment (Adesina et al., 2023; Carvalho, 2013; Fellenz, 2006; Lenkauskaité et al., 2021; Planas-Lladó et al., 2018; Van den Bergh et al., 2006). In vijf studies noemden studenten expliciet dat ze intra-groep peer assessment een eerlijke en rechtvaardige manier van beoordelen vinden (Adesina et al., 2023; Fellenz, 2006; Nguyen, 2017; Thondhlana & Belluigi, 2017; Vázquez Toledo et al., 2021). Daarnaast spraken studenten in drie studies uit dat ze vertrouwen op de accuraatheid van de methode (Seow & Gowri Shankar, 2018; Nguyen, 2017; Van den Bergh et al., 2006). Studenten benoemden tevens in twee studies expliciet dat intra-groep peer assessment de kans biedt om meelifers te identificeren (Fellenz, 2006; Thondhlana & Belluigi, 2017).

Over de rol van vriendschappen in de studentpercepties over rechtvaardigheid lopen de meningen uiteen. Studenten gaven bijvoorbeeld in de studie van Vázquez Toledo et al. (2021) aan dat intra-groep peer assessment een manier is om te beoordelen zonder dat vriendschappen meespelen, wat als eerlijk wordt ervaren. Dit is in tegenspraak met de studie van Steensels et al. (2006), waaruit bleek dat sommige studenten intra-groep peer assessment juist onrechtvaardig vonden, omdat persoonlijke relaties een obstakel kunnen vormen voor

een objectieve beoordeling. Daarnaast merkten studenten in de studie van Lenkauskaité et al. (2021) dat er binnen de groep werd onderhandeld om een goed cijfer van groepsgenoten te krijgen, dit werd door de studenten als onrechtvaardig ervaren. Hoewel de meerderheid van de studenten in de studie van Carvalho (2013) aangaf dat het goed is om te differentiëren op basis van individuele bijdragen, vond 42% van de studenten intra-groep peer assessment in de praktijk geen rechtvaardige manier van beoordelen – uit de percepties bleek niet waarom dit zo is. Studenten in de studie van McKay & Sridharan (2024) vonden ten slotte dat intra-groep peer assessment onrechtvaardig is als de richtlijnen niet duidelijk zijn.

### **Discussie**

Het doel van deze scoping-review was om een overzicht te geven van verschillende studentpercepties over het gebruik van intra-groep peer assessment voor het beoordelen van groepswork. Hierbij stond de volgende onderzoeksvraag centraal: “Wat is er in de literatuur bekend over de percepties van studenten in het hoger onderwijs ten aanzien van intra-groep peer assessment voor het beoordelen van groepswork?”.

#### **Studentpercepties ten aanzien van peer assessment van groepswork**

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag zijn de percepties van studenten opgedeeld in twee clusters. Het eerste cluster bestaat uit percepties ten aanzien van de inhoud van het groepswork zelf en omvat het leerproces en groepsproces. Het tweede cluster gaat over het vertrouwen van studenten in intra-groep peer assessment. Dit omvat percepties met betrekking tot het vertrouwen in zichzelf om intra-groep peer assessment uit te voeren, het vertrouwen in medestudenten om intra-groep peer assessment uit te voeren en rechtvaardigheid.

#### ***Leerproces en groepsproces***

Studenten noemden over het algemeen positieve effecten van intra-groep peer assessment op hun leerproces. Volgens hen helpt intra-groep peer assessment om inzicht te

krijgen in hun leerproces en hun zelfreflectie te verbeteren. Deze bevinding sluit aan bij de studies van Sridharan et al. (2019) en Trytten (2005), die aantoonde dat intra-groep peer assessment studenten in staat stelt om kritisch naar hun eigen werk en leerproces te kijken. Daarnaast gaven studenten in meerdere geïnccludeerde studies aan dat hun samenwerkings- en communicatievaardigheden zijn verbeterd door het gebruik van intra-groep peer assessment. In voorgaande literatuur kwam dit niet naar voren als specifieke leeruitkomst van intra-groep peer assessment. Deze specifieke vaardigheden worden als belangrijk gezien voor het huidige werkveld (Binkley et al., 2012; Vauras et al., 2019).

Intra-groep peer assessment kan daarnaast volgens studenten op verschillende wijzen een positieve invloed hebben op het groepsproces. Uit de geïnccludeerde studies bleek dat studenten een grotere verantwoordelijkheid voelden naar het groepswork en zich hierdoor meer aangespoord voelden om zich in te zetten voor het groepswork. Dit komt overeen met de onderzoeken van Dochy et al. (1999) en Papinczak et al. (2007), waarin werd aangetoond dat intra-groep peer assessment studenten aanspoort tot meer inzet en verantwoordelijkheid voor groepswork, wat zou leiden tot betere leeruitkomsten. Hoewel de geïnccludeerde studies niet rapporteerden over een verbetering van leeruitkomsten, merkten studenten wel dat hun groepsgenoten ook harder gingen werken aan het groepswork. Volgens de studenten zorgde dit voor meer eenheid en communicatie binnen de groep. Uit het onderzoek van Tayem et al. (2015) bleek dat het respect naar groepsleden toenam wanneer er intra-groep peer assessment werd ingezet, dit kwam niet direct terug in de studentpercepties over het groepsproces in de geïnccludeerde studies. Er was geen consensus in studentpercepties met betrekking tot de invloed van intra-groep peer assessment op conflicten binnen de groep. Dit zou verklaard kunnen worden doordat studentpercepties over conflicten binnen groepen door andere factoren worden beïnvloed, zoals de mate waarin een groep presteert (Jehn & Mannix, 2001).



### *Vertrouwen in intra-groep peer assessment*

Studenten beschouwden intra-groep peer assessment over het algemeen als een rechtvaardige methode van het beoordelen van groepswork. Dit komt overeen met onderzoeken van Brooks en Ammons (2003), Gatfield (1999) en Shiu et al. (2012). Studenten noemden als voornaamste reden dat het belangrijk is om individueel te beoordelen bij groepswork en dat dit met intra-groep peer assessment mogelijk is. Uit onderzoek van Meijer et al. (2020) bleek dat individuele aansprakelijkheid belangrijk is bij het beoordelen van groepswork, in de studentpercepties is terug te zien dat studenten dit belang ook inzien.

Hoewel De Wever et al. (2011) aantoonde dat de betrouwbaarheid van intra-groep peer assessment doorgaans hoog is, hebben studenten twijfels over de objectiviteit ervan. In meerdere studies gaven studenten aan dat persoonlijke relaties de beoordelingen kunnen beïnvloeden. Met name de perceptie dat studenten hun vrienden hogere cijfers geven kwam meermaals naar voren, bij zowel het vertrouwen in zichzelf om medestudenten te beoordelen als het vertrouwen in medestudenten om hen te beoordelen. Deze bezorgdheid sluit aan bij eerdere onderzoeken, waarbij een mogelijke vooringenomenheid bij studenten werd vastgesteld en waaruit bleek dat studenten geneigd kunnen zijn om hogere cijfers aan vrienden te geven (Dochy et al., 1999; King & Behnke, 2005). Aan de andere kant gaven studenten in geïnccludeerde studies aan het moeilijk te vinden om kritiek te leveren op hun groepsgenoten, dit sluit aan bij de bevindingen van Papinczak et al. (2007). Toch is er geen consensus onder studenten met betrekking tot het eigen vertrouwen om anderen te beoordelen en het vertrouwen in medestudenten om anderen te beoordelen; studenten voelden zich in andere geïnccludeerde studies wel bekwaam genoeg om hun medestudenten te beoordelen en vertrouwden erop dat hun groepsgenoten hen rechtvaardig konden beoordelen. Dit zou verklaard kunnen worden door verschillende factoren die invloed kunnen hebben op studentpercepties. Zo lijkt de mate van ervaring die studenten hebben met intra-groep peer

assessment van invloed op percepties over het vertrouwen in zichzelf om groepsgenoten te beoordelen volgens de geïncorporeerde studies van Fellenz (2006) en Lachowsky en Murray (2021). Ook bleek uit het artikel van Fellenz (2006) dat geslacht invloed had op de mate waarin intra-groep peer assessment als een eerlijke beoordelingsmethode werd gezien. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om verder te onderzoeken welke factoren, zoals het geslacht en de mate van ervaring, invloed hebben op studentpercepties met betrekking tot intra-groep peer assessment. Hiermee kan vervolgens getracht worden om de verschillen tussen studentpercepties te verklaren.

Samenvattend blijkt uit de diverse studies dat intra-groep peer assessment overwegend positief wordt beoordeeld door studenten. Intra-groep peer assessment draagt volgens studenten bij aan hun leerproces, doordat ze onder andere hun zelfreflectie en samenwerkingsvaardigheden verbeteren. Tevens ervaren ze meer verantwoordelijkheid voor het groepswork, waardoor zij en hun groepsgenoten meer betrokken raken bij het groepswork. Dit heeft een positief effect op het groepsproces. Over het algemeen zien studenten intra-groep peer assessment als een rechtvaardige methode voor het beoordelen van groepswork. Desondanks dragen de studenten ook een aantal aandachtspunten aan, waaronder mogelijke conflicten binnen de groep en de invloed van persoonlijke relaties op het vertrouwen in zichzelf om medestudenten te beoordelen en het vertrouwen in medestudenten om anderen te beoordelen.

### **Inhoudelijke en methodologische beperkingen van het onderzoek**

Hoewel meerdere zoektermen en synoniemen zijn gebruikt in de zoekslag en deze in verschillende databases is uitgevoerd, bestaat de kans dat een synoniem niet is opgenomen en de review geen volledig beeld geeft van de verschillende percepties. Tevens wordt in een scoping-review gebruik gemaakt van bestaande literatuur, wat de review afhankelijk maakt van de keuzes die andere onderzoekers hebben gemaakt ten aanzien van de rapportage van

studentpercepties. Aangezien niet alle verzamelde data uit die studies gerapporteerd wordt in de artikelen, kunnen studentpercepties die gerapporteerd worden een beperkt beeld geven van de daadwerkelijke percepties van studenten.

Daarnaast is er in dit onderzoek gebruik gemaakt van een deductieve thematische analyse. Hierbij is er aan de hand van een vooraf opgesteld codeerschema en met een bepaalde lens naar de literatuur gekeken. Dit kan een belemmering vormen wanneer er bepaalde patronen zijn in de literatuur die niet geïdentificeerd kunnen worden met de vooraf gevormde codes. Hoewel er is getracht om de codes zo dekkend mogelijk te maken voor de verschillende studentpercepties, is het mogelijk dat er patronen van studentpercepties zijn die niet geïdentificeerd zijn in dit onderzoek. Zo kwamen in verschillende geïncludeerde studies studentpercepties naar voren met betrekking tot de invloed van intra-groep peer assessment op hun motivatie. Deze percepties vielen echter niet onder de vooropgestelde codes en zijn daarom niet meegenomen. In vervolgonderzoek zou er gebruik gemaakt kunnen worden van een inductieve of gecombineerde thematische analyse, waardoor ook patronen die buiten de vooropgestelde codes vallen meegenomen kunnen worden in het onderzoek en een completer beeld gegeven kan worden van de studentpercepties. Voorts is er in dit onderzoek door één onderzoeker gecodeerd, waardoor er een risico bestaat op subjectiviteit en bias. Zonder een tweede codeur was er geen mogelijkheid om de analyse te bevestigen of te bekritisieren, ook was het niet mogelijk om interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te berekenen. Het gebruik van meerdere codeurs kan bijdragen aan het verbeteren van de betrouwbaarheid en het verminderen van de subjectiviteit van de analyse (Church et al., 2019). Voor een toekomstige studie zou daarom overwogen kunnen worden om het onderzoek te herhalen met meerdere beoordelaars.

Met betrekking tot de studiecontext konden de meeste kenmerken gecodeerd worden. In relatie tot de code 'studiejaar' werd er echter in zes studies niet gerapporteerd in welk

studiejaar de studenten zich bevonden en in zeven studies bevonden de studenten zich in verschillende studiejaar. Hierdoor is het niet mogelijk om een volledige beschrijving van de studiecontexten van de geïncludeerde studies te geven en kunnen er geen uitspraken worden gedaan over verschillende studiejaar. Tevens was er sprake van relatief veel missende data bij de intra-groep peer assessment kenmerken ‘plek en tijd’, ‘groepsgrootte’ en ‘contact’. Hierdoor is het niet mogelijk om een compleet beeld te geven van de wijze waarop intra-groep peer assessment geïmplementeerd is in de studies.

Daarnaast zijn er in de geïncludeerde studies aanwijzingen gevonden dat het kenmerk anonimiteit van invloed kan zijn op de percepties van studenten. Wanneer de scores niet anoniem gegeven werden, konden studenten ontevreden zijn over het feit dat persoonlijke relaties een rol speelden in de beoordeling. In het artikel van Ma et al. (2020), waar er sprake was van anonieme beoordelingen, gaven studenten juist aan dat het door intra-groep peer assessment mogelijk werd om ‘echte’ scores aan elkaar te geven, wat ze als iets positiefs zagen. Slechts in enkele geïncludeerde artikelen kwam het aspect van anonieme beoordeling expliciet naar voren, naar aanleiding van de aanwijzingen die gevonden zijn is het interessant om in het vervolg meer onderzoek te doen naar de samenhang tussen anonimiteit bij intra-groep peer assessment en studentpercepties.

Ten slotte waren er patronen te zien in de studiecontext waarin de studies werden uitgevoerd. Zo werden de meeste studies uitgevoerd in Europa, Amerika en andere Angelsaksische landen. Dit kan zorgen voor een beperkte generaliseerbaarheid naar andere culturele en geografische contexten.

### **Implicaties van het onderzoek voor de praktijk**

Over de invloed van persoonlijke relaties op intra-groep peer assessment bleek ontevredenheid bij studenten; onder hen bestaat de perceptie dat medestudenten hun vrienden hogere cijfers geven. Het is belangrijk dat docenten hier rekening mee houden bij het

implementeren van intra-groep peer assessment. Anonimiteit zou een oplossing kunnen zijn om de invloed van vriendschappen bij peer assessment te verminderen (Cheng en Tsai, 2012). Ook toonden Yu en Liu (2009) aan dat anonimiteit ingezet kan worden om de invloed van interpersoonlijke spanningen te verminderen. Een anonieme beoordeling kan tevens de evaluatieangst van studenten verminderen (Yu & Liu, 2009), wat van meerwaarde kan zijn aangezien studenten aangaven dat ze het soms moeilijk vinden om kritiek te geven op hun groepsgenoten. Bij het gebruik van anonimiteit moeten docenten zich ervan bewust zijn dat studenten mogelijk minder leren van het geven en ontvangen van anonieme feedback, vergeleken met situaties waarin beoordelaars en beoordeelde direct met elkaar communiceren over de feedback (Panadero, 2016). Naast het gebruik van anonimiteit, kunnen duidelijke richtlijnen helpen om peer assessment transparanter en objectiever te maken (Panadero & Jonsson, 2013; Yunella, 2017). Het is derhalve van belang om als docent de studenten goed te informeren over de richtlijnen en verwachtingen bij intra-groep peer assessment. Hoewel er geen consensus was over de invloed van intra-groep peer assessment op conflicten binnen het groepsproces, dragen studenten in verschillende studies wel aan dat er conflicten zouden kunnen ontstaan door intra-groep peer assessment. Daarom is het belangrijk voor docenten om zich hiervan bewust te zijn, hier oog voor te hebben en de studenten te begeleiden als er conflicten voorkomen.

Naast het meenemen van de aandachtspunten die studenten aandragen, kunnen docenten met de resultaten van dit onderzoek meer inzicht krijgen in de effecten die intra-groep peer assessment heeft volgens studenten. Hiermee kunnen docenten bewustere keuzes maken over de methode die ze kiezen voor het beoordelen van groepswerk. Zo gaven studenten aan dat hun verantwoordelijkheidsgevoel vergrootte en hun samenwerkings- en communicatievaardigheden verbeterden door het uitvoeren van intra-groep peer assessment. Docenten kunnen overwegen om formatieve intra-groep peer assessment in te zetten bij

vakken en klassen waar ze het verantwoordelijkheidsgevoel van studenten en de samenwerking binnen groepen willen bevorderen. Bij formatieve intra-groep peer assessment kunnen de studenten onder andere spreken over verschillen in hun inzet en hierdoor meer besef krijgen van de verantwoordelijkheid die zij hebben binnen de groep.

Docenten kunnen met het huidige onderzoek een beeld krijgen van de verschillende studentpercepties over intra-groep peer assessment. Het blijft echter belangrijk dat docenten en onderwijsinstellingen in hun eigen klassen monitoren wat de studentpercepties zijn met betrekking tot intra-groep peer assessment, aangezien is gebleken dat er op verschillende vlakken geen consensus tussen studies was in de studentpercepties; studentpercepties kunnen dus variëren. Docenten kunnen naar aanleiding van de studentpercepties eventuele veranderingen aanbrengen in de implementatie van intra-groep peer assessment. Hiermee kan de tevredenheid van studenten over intra-groep peer assessment verbeterd worden, waarmee onder andere de inzet en motivatie van studenten kan toenemen (Adesina et al., 2023; Elliot & Higgins, 2005).

## Literatuurlijst

*Bronnen met een \* zijn geïnccludeerde studies.*

- \*Adesina, O. O., Adesina, O. A., Adelopo, I., & Afrifa, G. A. (2023). Managing group work: The impact of peer assessment on student engagement. *Accounting Education*, 32(1), 90-113. <https://doi.org/10.1080/09639284.2022.2034023>
- 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), Article 18. <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. *Asia-Pacific Education Researcher*, 29(6), 567-580. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00507-z>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2)
- Braun, V., Clarke, V., & Terry, G. (2015). Thematic analysis. In P. Rohleder and A. Lyons (Eds.), *Qualitative research in clinical and health psychology* (pp. 95–113). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- 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>
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers.
- Brown, G. T. L. (2011). Self-regulation of assessment beliefs and attitudes: A review of the students' conceptions of assessment inventory. *Educational Psychology*, 31(6), 731–748. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.599836>

- Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/09695940701876003>
- \*Carvalho, A. (2013). Students' perceptions of fairness in peer assessment: Evidence from a problem-based learning course. *Teaching in Higher Education*, 18(5), 491-505. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.753051>
- Cheng, K.H., & Tsai, C.C. (2012). Students' interpersonal perspectives on, conceptions of and approaches to learning in online peer assessment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(4), 599-618. <https://doi.org/10.14742/ajet.830>
- 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), Article 2.
- Clinebell, S., & Stecher, M. (2003). Teaching teams to be teams: An exercise using the Myers-Briggs® Type Indicator and the five-factor personality traits. *Journal of Management Education*, 27(3), 362-383. <https://doi.org/10.1177/1052562903027003006>
- De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., & Valcke, M. (2011). Assessing collaboration in a wiki: The reliability of university students' peer assessment. *The Internet and Higher Education*, 14(4), 201-206. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.07.003>
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331–350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- El Massah, S. S. (2018). Addressing free riders in collaborative group work: The use of mobile application in higher education. *International Journal of Educational Management*, 32(7), 1223-1244. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2017-0012>



- Elliott, N., & Higgins, A. (2005). Self and peer assessment – does it make a difference to student group work? *Nurse Education in Practice*, 5(1), 40-48.  
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2004.03.004>
- Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 3(2), 102-108. <https://doi.org/10.2304/plat.2003.3.2.102>
- \*Fellenz, M. R. (2006). Toward fairness in assessing student groupwork: A protocol for peer evaluation of individual contributions. *Journal of Management Education*, 30(4), 570-591. <https://doi.org/10.1177/1052562906286713>
- Forsell, J., Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriatic, E. (2020). Group work assessment: Assessing social skills at group level. *Small Group Research*, 51(1), 87-124.  
<https://doi.org/10.1177/1046496419878269>
- Freeman, M., & McKenzie, J. (2002). SPARK, a confidential web-based template for self and peer assessment of student teamwork: Benefits of evaluating across different subjects. *British Journal of Educational Technology*, 33(5), 551-569.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8535.00291>
- Gatfield, T. (1999). Examining student satisfaction with group projects and peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 365-377.  
<https://doi.org/10.1080/0260293990240401>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108.  
<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- \*Griesbaum, J., & Gortz, 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 and Distance Education*, 9(4), 481-503.

- Hassanien, A. (2006). Student experience of group work and group assessment in higher education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 6(1), 17-39.  
[https://doi.org/10.1300/J172v06n01\\_02](https://doi.org/10.1300/J172v06n01_02)
- Hassanien, A. (2007). A qualitative student evaluation of group learning in higher education. *Higher Education in Europe*, 32(2-3), 135-150.  
<https://doi.org/10.1080/03797720701840633>
- \*Ion, G., Díaz-Vicario, A., & Mercader, C. (2023). Making steps towards improved fairness in group work assessment: The role of students' self- and peer-assessment. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/14697874231154826>
- Jehn, K. A., & Mannix, E. A. (2001). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy Of Management Journal*, 44(2), 238–251. <https://doi.org/10.5465/3069453>
- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10(1), 5-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X010001005>
- Kench, P., Field, N., Agudera, M., & Gill, M. (2009). Peer assessment of individual contributions to a group project: Student perceptions. *Radiography*, 15(2), 158–165. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2008.04.004>
- King, P. E., & Behnke, R. R. (2005). Problems associated with evaluating student performance in groups. *College Teaching*, 53(2), 57-61.  
<https://doi.org/10.3200/CTCH.53.2.57-61>
- Kyaruzi, F., Strijbos, J. W., Ufer, S., & Brown, G. T. L. (2018). Teacher AfL perceptions and feedback practices in mathematics education among secondary schools in Tanzania. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 1-9.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.01.004>

- \*Lachowsky, N. J., & Murray, J. (2021). Group processing: Students reflections on the experience and impact of group processing. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 9(2), 1-21. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v9i2.2883>
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>
- Lee, C., Ahonen, K., Navarette, E., & Frisch, K. (2015). Successful student group projects: Perspectives and strategies. *Teaching and Learning in Nursing*, 10(4), 186-191. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2015.08.001>
- Lejk, M., Wyvill, M., & Farrow, S. (1997). Group learning and group assessment on undergraduate computing courses in higher education in the UK: Results of a survey. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(1), 81-91. <https://doi.org/10.1080/0260293970220106>
- \*Lenkauskaitė, J., Bubnys, R., Kaffemanienė, I., & Malinauskienė, D. (2021). Participation in the assessment processes in problem-based learning: Experiences of the students of social sciences in Lithuania. *Education Sciences*, 11(11), Article 678. <https://doi.org/10.3390/educsci11110678>
- Lerchenfeldt, S., Mi, M., & Eng, M. L. (2019). The utilization of peer feedback during collaborative learning in undergraduate medical education: A systematic review. *BMC Medical Education*, 19(1), Article 321. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1755-z>
- \*Ma, Z., Yan, X., & Wang, Q. (2020). Assessing individual contribution in collaborative learning through self- and peer-assessment in the context of China. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(3), 352-363. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1555049>

- \*McKay, J., & Sridharan, B. (2024). Student perceptions of collaborative group work (CGW) in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(2), 221-234.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2227677>
- Meijer, H., Hoekstra, R., Brouwer, J., & Strijbos, J. W. (2020). Unfolding collaborative learning assessment literacy: A reflection on current assessment methods in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1222-1240.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1729696>
- Mello, J. A. (1993). Improving individual member accountability in small work group settings. *Journal of Management Education*, 17(2), 253-259.  
<https://doi.org/10.1177/105256299301700210>
- \*Nguyen, V. A. (2017). A peer assessment approach to project based blended learning course in a Vietnamese higher education. *Education And Information Technologies*, 22(5), 2141–2157. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9539-0>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9.  
<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of social and human conditions in assessment* (pp. 247–266). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315749136>.

- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Papinczak, T., Young, L., Groves, M., & Haynes, M. (2007). An analysis of peer, self, and tutor assessment in problem-based learning tutorials. *Medical Teacher*, 29(5), 122–132. <https://doi.org/10.1080/01421590701294323>
- \*Parmelee, D. X., DeStephen, D., & Borges, N. J. (2009). Medical students' attitudes about team-based learning in a pre-clinical curriculum. *Medical Education Online*, 14, Article 1. <https://doi.org/10.3885/meo.2009.res00280>
- \*Planas-Lladó, A., Feliu, L., Castro, F., Fraguell, R. M., Arbat, G., Pujol, J., Suñol, J. J. & Daunis-i-Estadella, P. (2018). Using peer assessment to evaluate teamwork from a multidisciplinary perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(1), 14-30. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1274369>
- \*Ramdeo, S., Balwant, P. T., & Fraser, S. (2022). Not another team assignment! Student perceptions towards teamwork at university management programs. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 12(6), 1122–1137. <https://doi.org/10.1108/heswbl-01-2022-0015>
- \*Seow, J. L., & Gowri Shankar, P. (2018). Effects of team-skills guidance on accounting students with lone wolf tendencies. *Accounting Education*, 27(3), 309–332. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1476892>
- Shiu, A. T. Y., Chan, C. W. H., Lam, P., Lee, J., & Kwong, A. N. L. (2012). Baccalaureate nursing students' perceptions of peer assessment of individual contributions to a group project: A case study. *Nurse Education Today*, 32(3), 214-218. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.03.008>

- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning in teams: State of the art. *Educational Psychologist*, 15(2), 93-111. <https://doi.org/10.1080/00461528009529219>
- \*Sridharan, B., Muttakin, M. B., & Mihret, D. G. (2018). Students' perceptions of peer assessment effectiveness: An explorative study. *Accounting Education*, 27(3), 259–285. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1476894>
- Sridharan, B., Tai, J., & Boud, D. (2019). Does the use of summative peer assessment in collaborative group work inhibit good judgement? *Higher Education*, 77(5), 853-870. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0305-7>
- Stanley, D., & Zhang, Y. J. (2020). Collaborative learning in online business education: Evidence from a field experiment. *Journal of Education for Business*, 95(8), 506-512. <https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1703097>
- \*Steensels, C., Leemans, L., Buelens, H., Laga, E., Lecoutere, A., Laekeman, G., & Simoens, S. (2006). Peer assessment: A valuable tool to differentiate between student contributions to group work? *Pharmacy Education*, 6(2), 111-118. <https://doi.org/10.1080/15602210600662279>
- Strijbos, J. W. (2011). Assessment of (computer-supported) collaborative learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 4(1), 59-73. <https://doi.org/10.1109/TLT.2010.37>
- 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). (Educational Psychology Handbook Series). Routledge.
- Sun, S., Gao, X., Rahmani, B. D., Bose, P., & Davison, C. (2022). Student voice in assessment and feedback (2011–2022): a systematic review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(7), 1009-1024. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2156478>

- \*Szatkowski, H. D., & Brannan, L. R. (2019). Taking ownership of team accountability: The student-driven peer evaluation method. *Journal of Faculty Development*, 33(1), 39-49.
- Tai, J., Canny, B. J., Haines, T. P., & Molloy, E. (2016). The role of peer-assisted learning in building evaluative judgement: Opportunities in clinical medical education. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 21(3), 659–676. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9659-0>
- Tayem, Y., James, H., Khaja, K. A. J. A., Razzak, R. L. A., Potu, B. K., & Sequeira, R. P. (2015). Medical students' perceptions of peer assessment in a problem-based learning curriculum. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 15(3), 376-381. <https://doi.org/10.18295/squmj.2015.15.03.012>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In Willig, C., & Rogers, W. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (2nd edition, pp. 17–37). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>
- \*Thondhlana, G., & Belluigi, D. Z. (2017). Students' reception of peer assessment of group-work contributions: problematics in terms of race and gender emerging from a South African case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1118-1131. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1235133>
- Trytten, D. A. (2005). A design for team peer code review. *SIGCSE Bulletin*, 37(1), 455–459. <https://doi.org/10.1145/1047124.1047492>
- \*Van den Bergh, V., Mortelmans, D., Spooren, P., Van Petegem, P., Gijbels, D., & Vanthournout, G. (2006). New assessment modes within project-based education – the stakeholders. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 345-368. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.10.005>
- Vauras, M., Volet, S., & Nolen, S. B. (2019). Supporting motivation in collaborative learning: Challenges in the face of an uncertain future. In *Motivation in Education at a Time of*

- Global Change (Advances in Motivation and Achievement)* (pp. 187–203). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020012>
- \*Vázquez Toledo, S., Latorre Cosculluela, C., Liesa Orús, M., & Rivera-Torres, P. (2021). The mutual assessment system in teamwork: The value of the individual grade. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 26, Article 3. <https://doi.org/10.7275/wfkzmd55>
- Walker, A. (2001). British psychology students' perceptions of group-work and peer assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 1(1), 28–36. <https://doi.org/10.2304/plat.2001.1.1.28>
- \*Watson, H., Dolley, M., Perwaiz, I., Saxelby, J., Bertone, G., Burr, S., Collett, T., Jeffery, R. W., & Zahra, D. (2022). 'Everyone is trying to outcompete each other': A qualitative study of medical student attitudes to a novel peer-assessed undergraduate teamwork module. *FEBS Open Bio*, 12(5), 900–912. <https://doi.org/10.1002/2211-5463.13395>
- \*Willey, K., & Gardner, A. (2010). Investigating the capacity of self and peer assessment activities to engage students and promote learning. *European Journal of Engineering Education*, 35(4), 429–443. <https://doi.org/10.1080/03043797.2010.490577>
- Yan, Z., Panadero, E., Wang, X., & Zhan, Y. (2023). A systematic review on students' perceptions of self-assessment: Usefulness and factors influencing implementation. *Educational Psychology Review*, 35(3), Article 81. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09799-1>
- Yu, F., & Liu, Y. (2009). Creating a psychologically safe online space for a student-generated questions learning activity via different identity revelation modes. *British Journal of Educational Technology*, 40(6), 1109–1123. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00905.x>



Yunella, D.V. (2017). Student objectivity in peer assessment in an EFL speaking class. *English Education Journal*, 8(2), 164-176.

Zeri, F., Cervio, R., Mosci, M., Tavazzi, S., & Naroo, S. A. (2020). Optometry students' and educators' perceptions of group work and peer assessment in Italian higher education. *Scandinavian Journal of Optometry and Visual Science*, 13(1), 10-18.  
<https://doi.org/10.5384/SJOVS.vol13i1p10>

## Appendix A

**Tabel A: Codeerschema**

### Tabel A

#### *Codeerschema*

Categorie	Definitie/beschrijving
<b>Studiekenmerken</b>	
Studietitel	De titel van de studie.
Auteur(s)	De naam of namen van de auteur(s).
Jaar van publicatie	In welk jaar is de studie gepubliceerd?
Type studie	Welk type studie is het? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwantitatief</li> <li>• Kwalitatief</li> <li>• Mixed methods</li> </ul>
Studiedesign	Wat is het studiedesign van de studie?
<b>Studiecontext</b>	
Onderzochte studierichting	In welke studierichting/discipline is de studie uitgevoerd?
Onderzochte studiejaar	In welk studiejaar is de studie uitgevoerd?
Land waarin studie is uitgevoerd	In welk land is de studie uitgevoerd?
Aantal participanten	Wat was het aantal participanten in de studie?
<b>Kenmerken van intra-groep peer assessment</b>	
Plek en tijd	Waar vond de PA plaats? <ul style="list-style-type: none"> <li>• In de les/tijdens lestijd</li> <li>• Buiten de les/in vrije tijd</li> </ul>
Verplicht	Was de PA verplicht of vrijwillig? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verplicht</li> <li>• Vrijwillig</li> </ul>
Groepsgrootte	Hoe groot waren de groepen waarin het groepswerk werd uitgevoerd?
Doel	Wat is het doel van de PA? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Summatief (na het uitvoeren van het groepswerk krijgen of geven studenten peer assessment in de vorm van een cijfer, commentaar of allebei)</li> <li>• Formatief (tijdens het uitvoeren van het groepswerk krijgen of geven studenten peer assessment op een voorlopige versie, waarna ze de kans krijgen om hun werk te verbeteren of dezelfde beoordeling nog een keer uit te voeren)</li> <li>• Beide</li> </ul>
Object	Wat wordt er beoordeeld (bijvoorbeeld de inzet van de student in het groepswerk, het aandeel van de student in het groepswerk, de kwaliteit van samenwerken etc.)?

Categorie	Definitie/beschrijving
Product	<p>Wat is de uitkomst van de intra-groep peer assessment?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Score</li> <li>• Mondelinge feedback</li> <li>• Schriftelijke feedback</li> <li>• Mondelinge en schriftelijke feedback</li> <li>• Score + mondelinge feedback</li> <li>• Score + schriftelijke feedback</li> <li>• Score + mondelinge en schriftelijke feedback</li> </ul>
Contact	<p>Op welke manier is er contact tussen de student die beoordeeld wordt en de student die beoordeelt?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Face-to-face</li> <li>• Online op hetzelfde moment</li> <li>• Online op andere momenten</li> </ul>
<b>Studentpercepties</b>	
Leerproces	<p>Percepties met betrekking tot de invloed die intra-groep peer assessment volgens studenten kan hebben op hun leerproces (dit kan bijvoorbeeld betrekking hebben op de ontwikkeling van communicatie- en samenwerkingsvaardigheden, professionaliteit of reflectieve vaardigheden)</p>
Groepsproces	<p>Percepties met betrekking tot de invloed die intra-groep peer assessment volgens studenten kan hebben op het groepsproces.</p>
Eigen vertrouwen om intra-groep peer assessment uit te voeren	<p>Percepties met betrekking tot vertrouwen dat studenten in zichzelf hebben om intra-groep peer assessment uit te voeren.</p>
Vertrouwen in medestudenten om intra-groep peer assessment uit te voeren	<p>Percepties met betrekking tot het vertrouwen dat studenten hebben in medestudenten om intra-groep peer assessment uit te voeren.</p>
Rechtvaardigheid	<p>Percepties met betrekking tot de rechtvaardigheid van intra-groep peer assessment.</p>

## Appendix B

**Tabel B: Studiekenmerken en studiecontext**

**Tabel B**

*Studiekenmerken en studiecontext*

Auteur(s)	Jaar van publicatie	Type studie	Studiedesign	Onderzochte studierichting	Onderzochte studiejaar	Land	Aantal participanten
Planas-Lladó et al.	2018	Mixed-methods	Vragenlijst	Sociale wetenschappen, science en technologie	Verschillend (eerste, tweede en derde jaar bachelor)	Spanje	243
Griesbaum & Gortz	2010	Kwantitatief	Vragenlijst	Informatica en communicatie	Eerste jaar bachelor	Duitsland	47
Fellenz	2006	Kwalitatief	Vragenlijst	–	Laatste jaar bachelor	Ierland	87
Vázquez Toledo et al.	2021	Kwalitatief	Vragenlijst	Lerarenopleiding	Eerste jaar bachelor	Spanje	99
Szatkowski & Brannan	2019	Mixed-methods	Vragenlijst	Lerarenopleiding	–	Verenigde Staten	31
Thondhlana & Belluigi	2017	Kwalitatief	Vragenlijst + focus groep	Milieuwetenschappen	Derde jaar bachelor	Zuid-Afrika	68
Sridharan et al.	2018	Mixed-methods	Vragenlijst	Accounting	Master	Australië	95
Carvalho	2013	Kwantitatief	Vragenlijst	Management	–	Portugal	120
McKay & Sridharan	2024	Kwalitatief	Vragenlijst	–	–	Australië	48
Steensels et al.	2006	Kwantitatief	Vragenlijst	Farmacie	Eerste jaar bachelor	België	28
Lenkauskaitė et al.	2021	Kwalitatief	Interview	Sociale wetenschappen	Verschillend (tweede, derde en vierde jaar bachelor)	Litouwen	31
Ramdeo et al.	2022	Kwalitatief	Focus groep	Management	Verschillend	Trinidad en Tobago	9
Ramdeo et al.	2022	Kwantitatief	Vragenlijst	Management	Verschillend	Trinidad en Tobago	127
Van den Bergh et al.	2006	Kwalitatief	Interview	Politieke en sociale wetenschappen	–	België	–
Parmelee et al.	2009	Kwantitatief	Vragenlijst	Geneeskunde	Verschillend (eerste en tweede jaar bachelor)	Verenigde Staten	180
Adesina et al.	2023	Mixed-methods	Vragenlijst	Accounting	Eerste jaar bachelor	Verenigd Koninkrijk	165
Ion et al.	2023	Kwantitatief	Vragenlijst	Lerarenopleiding	Verschillend (eerste en tweede jaar bachelor)	Spanje	177

Auteur(s)	Jaar van publicatie	Type studie	Studiedesign	Onderzochte studierichting	Onderzochte studiejaar	Land	Aantal participanten
Willey & Gardner	2010	Mixed-methods	Vragenlijsten	Technologie	Verschillend	Australië	209 (1 <sup>e</sup> vragenlijst), 200 (2 <sup>e</sup> ), 89 (3 <sup>e</sup> )
Alt & Raichel	2020	Mixed-methods	Vragenlijst + interview	Lerarenopleiding	Eerste jaar bachelor	Israël	120
Lachowsky & Murray	2021	Mixed-methods	Vragenlijst	Verschillend	Eerste jaar bachelor	Canada	46
Watson et al.	2022	Kwalitatief	Interview	Geneeskunde	Vierde jaar bachelor	Verenigd Koninkrijk	9
Seow & Gowri Shankar	2018	Kwantitatief	Vragenlijst	Accounting	Eerste jaar bachelor	Singapore	99
Ma et al.	2020	Mixed-methods	Vragenlijst	Lerarenopleiding	–	China	100
Nguyen	2017	Kwantitatief	Vragenlijst	Informatica	Derde jaar bachelor	Vietnam	107

