

Een scoping review naar studentpercepties over groepsbeoordelingen

Naam: Lotte Welink

Studentnummer: S4914597

Eerste begeleider: prof. dr. J.W. Strijbos

Tweede begeleider: dr. E.S. Ritzema

Aantal woorden: 7251

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Pedagogische Wetenschappen

Datum: 05-06-2024

Abstract

Group assessment is frequently used in higher education to evaluate collaborative work. In a group assessment, all group members receive the same grade for the completed task or assignment. Although substantial research has been conducted on group assessments, the perceptions of students have been less extensively explored. This study aims to provide an overview of the various student perceptions regarding group assessments in higher education. These perceptions were collected through a scoping literature review and coded using deductive thematic analysis. Most students reported positive perceptions about their academic development and the formation of social bonds with group members as a result of group assessments. Negative perceptions centred around group composition, task distribution, and free riding within groups. According to students, instructors should offer more support in developing collaboration skills, and include the group process in the final group assessment. In addition, an adjusted group composition could improve student perceptions of group assessments. The review could not sufficiently distinguish between student perceptions of the actual group assessment and the group process that preceded this assessment.

Een scoping review naar studentpercepties over groepsbeoordelingen

Het werken in kleine groepen is in verschillende onderwijsniveaus sinds de jaren 70 van de vorige eeuw steeds verder toegenomen (Strijbos et al., 2004), en is in de afgelopen twintig jaar steeds meer toegepast in het hoger onderwijs (Flores et al., 2015). Het hoger onderwijs omvat universiteiten, hogescholen en andere instellingen die academische graden of professionele certificeringen aanbieden. Dit onderwijsniveau bestaat uit bachelor programma's en postdoctorale programma's, zoals master- en doctoraatsopleidingen. Uit meerdere onderzoeken blijken de positieve uitkomsten van groepswerk of samenwerkend leren ten opzichte van individuele opdrachten in het hoger onderwijs. Het kan zorgen voor meer begrip van de lesstof, betere resultaten en meer tevredenheid over het leerproces (Daba et al., 2017; Dyson & Casey, 2012). Verder bevordert groepswerk het kritisch denken, de redeneervaardigheden en verantwoordelijkheid van individuen (Daba et al., 2017; Janzen, 2021; Kopparla & Goldby, 2019). Individuele verantwoordelijkheid en positieve wederzijdse afhankelijk zijn cruciale elementen om goede interactie binnen samenwerkende groepen te garanderen (Strijbos, 2016). Beide elementen zijn gerelateerd aan andere elementen in groepssamenwerkingen, waaronder meeliftgedrag en groepscohesie (Strijbos et al., 2004). Meeliftgedrag houdt in dat een groepslid zelf weinig tot niet bijdraagt aan het groepswerk of de groepsopdracht, maar wel profiteert van het werk dat anderen uitvoeren (Daba et al., 2017; De Hei et al., 2016; Strijbos, 2011). Ondanks dit meeliftgedrag wordt het werken in kleine groepen door docenten toegepast.

In het hoger onderwijs worden groepsopdrachten onder andere gebruikt om studenten kennis te laten maken met samenwerking om hen voor te bereiden op het werkveld waarin studenten veelvuldig moeten samenwerken met collega's, waarvoor vaardigheden zoals organisatie, delegatie en coöperatie noodzakelijk zijn (Bourner et al., 2001; Davies, 2009; Hassanien, 2007). Pragmatische redenen voor de keuze voor groepswerk hebben vaak betrekking op het optimaal gebruiken van beperkte tijd voor lessen en beoordelingen (Bayne et al., 2022). Groepswerk geeft de mogelijkheid om een groter aantal studenten in kortere tijd te beoordelen in vergelijking met de beoordeling van individueel werk (Bayne et al., 2022; Davies, 2009; Meijer et al., 2020).

De bewuste keuze voor een specifieke beoordelingsvorm, bijvoorbeeld een groepsbeoordeling, past binnen de bredere ontwikkeling in het onderwijs waarbij docenten en onderwijsinstellingen voor de uitdaging staan om passende beoordelingsmethoden te kiezen die recht doen aan de diverse leerbehoeften en -stijlen van studenten (Pereira et al., 2016). Volgens Pereira et al. (2016) is het evalueren en beoordelen van studentenprestaties een

essentieel onderdeel van het onderwijsproces, en moet de keuze voor een beoordelingsvorm dus goed onderbouwd worden. Wanneer de docent ervoor kiest om alle groepsleden dezelfde beoordeling toe te kennen, is er sprake van een groepsbeoordeling (Meijer et al., 2020). Er zijn verscheidene studies uitgevoerd waarbij de toepassing en voor- en nadelen van groepsbeoordelingen zijn onderzocht (Bayne et al., 2022; Bowen, 2000; Davies, 2009; Johnson & Johnson, 2009; Strijbos, 2011). Echter zijn in deze studies de percepties van studenten niet onderzocht. Wanneer studentpercepties wel zijn meegenomen, is dit vaak alleen in casestudy's van één programma of opleiding en niet in overzichtsstudies. Het is belangrijk om een overzicht te krijgen van studentpercepties, omdat deze beïnvloeden hoe studenten hun leerproces ervaren (Drew, 2001).

Beoordelingsvormen van groepswork

Er zijn verschillende mogelijkheden om groepswork te beoordelen. De eerste mogelijkheid is een individuele beoordeling. Hierbij ontvangen alle groepsleden een persoonlijke beoordeling van de docent voor een deel van de groepsopdracht of de deelname aan het groepsproces (Meijer et al., 2020). Bij de individuele beoordeling van de prestaties aan het einde van een leertraject is er sprake van een summatieve beoordeling. Een formatieve beoordeling is een tussentijdse beoordeling, die naast resultaatbeoordeling ook kan worden gebruikt om het leerproces of samenwerking aan te passen (Strijbos, 2016). Deze focus op het individueel functioneren zorgt voor een grotere focus op individuele verantwoordelijkheid, maar richt zich minder op de positieve wederzijdse afhankelijkheid (Strijbos, 2016). Individuele beoordelingen kunnen beter dan groepsbeoordelingen laten zien wat individuele studenten hebben geleerd of bijgedragen, wat kan helpen bij het probleem van meeliften (Mitchell & Vaughan, 2022). Echter wordt het individuele groepslid tijdens het groepsproces beïnvloed door de kennis en het gedrag van andere groepsleden, waardoor het individuele werk niet los gezien kan worden van de samenwerking die hiermee verbonden is (Meijer et al., 2020).

Een individuele beoordeling hoeft niet per definitie gegeven te worden door een docent, maar kan ook door het groepslid zelf of door de andere groepsleden gegeven worden. Zelfbeoordeling wordt gedefinieerd als “studenten die hun eigen werk beoordelen” en peer beoordeling (peer assessment) als “studenten die het werk van anderen in een groep beoordelen” (Elliott & Higgins, 2005; p. 41). Beoordeling door groepsleden hoeft volgens Meijer et al. (2020) niet alleen binnen een groep plaats te vinden, groepsleden kunnen ook het groepsproduct van een andere groep beoordelen. Individuele beoordeling door docent of groepslid versterken beide het gevoel van individuele verantwoordelijkheid, kunnen zorgen

voor meer motivatie (Ndoye, 2017) en geven studenten de mogelijkheid om problemen in het groepsproces aan de orde te brengen waar docenten geen zicht op hebben (Meijer et al., 2020). Nadelen van deze beoordelingsvormen zijn gebrek aan objectiviteit, onder andere doordat studenten vrienden beter beoordelen (Topping, 1998) en het missen van informatie over het individuele leerproces van studenten (Meijer et al., 2020).

Een andere mogelijkheid is een groepsbeoordeling, waarbij de docent aan alle groepsleden dezelfde beoordeling toekent (Meijer et al., 2020). Vaak is deze beoordeling summatief (Meijer et al., 2020; Strijbos, 2011). Groepsbeoordelingen worden door docenten voornamelijk ingezet om studenten samenwerkingsvaardigheden te laten ontwikkelen ter voorbereiding op hun professionele loopbaan (Gammie & Matson, 2007; Hassanien, 2007). De achterliggende gedachte is dat studenten in een toekomstige professionele setting moeten samenwerken met collega's en gezamenlijk beoordeeld worden op hun eindproduct. Hierdoor ligt de nadruk op positieve wederzijdse afhankelijkheid, maar minder op individuele verantwoordelijkheid, omdat er geen aandacht is voor de individuele bijdragen van groepsleden (Meijer et al., 2020). Door de focus op het eindproduct en niet op het groepsproces ontstaat het meest gerapporteerde probleem van groepsbeoordelingen: meeliftgedrag (Boud, 2001; Strijbos, 2016). De groepsbeoordeling kan betrekking hebben op verschillende soorten groepsopdrachten, zoals een meerkeuzetest, presentatie, essay, verslag of casestudy (Bayne et al., 2022).

Ondanks de nadelen van de verschillende vormen van individuele, groeps- en gecombineerde beoordelingen, worden al deze benaderingen toegepast bij het beoordelen van groepswerk (Meijer et al., 2020). In sommige gevallen worden de beoordelingsvormen met elkaar gecombineerd, bijvoorbeeld de combinatie van een groepsbeoordeling en peer-beoordeling (Meijer et al., 2020) of een combinatie van groeps- en individuele beoordelingen (Strijbos, 2011). In deze studie ligt de nadruk op groepsbeoordelingen, zonder dat deze gecombineerd is met andere beoordelingsvormen.

Percepties

In de literatuur bestaan er meerdere termen om te verwijzen naar de wijze waarop individuen informatie waarnemen, interpreteren en evalueren, waaronder conceptie, opvatting, mening en perceptie (Kyaruzi et al., 2019). Het gaat hierbij om de subjectieve beleving en interpretatie van gebeurtenissen of situaties, gebaseerd op de achtergrond, ervaringen en overtuigingen van een persoon. Percepties vormen de basis van individuele opvattingen en meningen die kunnen variëren tussen personen, ook wanneer zij dezelfde

situatie ervaren hebben. Volgens Brown (2008) verwijzen deze begrippen allemaal naar hetzelfde concept en daarom wordt in dit onderzoek de term ‘percepties’ aangehouden.

Het verzamelen van de percepties van studenten is van essentieel belang in het hoger onderwijs. Deze percepties bieden niet alleen inzicht in hoe studenten bepaalde situaties binnen de academische omgeving ervaren, maar kunnen ook een actieve rol spelen in het verbeteren van zowel de effectiviteit van de studenten als van de onderwijsinstelling zelf (Nótin & Ware, 2020). Effectiviteit van studenten heeft bijvoorbeeld betrekking op verbeterde leerresultaten, terwijl een voorbeeld van de effectiviteit van een onderwijsinstelling een goed functionerend systeem en een positieve sfeer is (Nótin & Ware, 2020). Wanneer studenten worden uitgenodigd om hun percepties te delen, ervaren ze een gevoel van erkenning en betrokkenheid, wat hun leerproces positief kan beïnvloeden (Drew, 2001). Deze betrokkenheid kan op haar beurt dienen als een stimulans voor studenten tijdens hun studie, wat uiteindelijk kan leiden tot verbeterde prestaties (Pereira et al., 2016). Kortom, het actief verzamelen van studentpercepties heeft niet alleen voordelen op individueel niveau, maar kan ook bijdragen aan het verbeteren van de algehele kwaliteit van het onderwijs.

Studentpercepties over groepsbeoordelingen

De beschikbare informatie rondom beoordelingen van groepswerk, en specifiek groepsbeoordelingen, komt voor het grootste gedeelte uit reviews en kwantitatief onderzoek. De focus ligt hierbij onder andere op de huidige stand van zaken (Meijer et al., 2020), de voor- en nadelen (Bowen, 2000; Davies, 2009; Johnson & Johnson, 2009), de beste toepassing (Bayne et al., 2022; Strijbos, 2011) en de mening van docenten (De Hei et al., 2015). De percepties van de studenten worden in de meeste gevallen niet meegenomen. Wanneer studentpercepties wel worden meegenomen, gebeurt dit vaak in casestudy’s die zich richten op één cursus (Mitchell & Vaughan, 2022), opleiding (Hannaford, 2017; Nguyen et al., 2023; VanLeuven et al., 2023) of onderwijsinstituut (Sedghi & Rushworth, 2017) waar groepsbeoordelingen zijn toegepast.

De studies waarin studentpercepties zijn meegenomen vormen een eerste beeld van de thema’s die spelen onder studenten met betrekking tot groepsbeoordelingen. Studenten blijken uiteenlopende opvattingen over verschillende onderdelen te hebben. Positief gestemde studenten geven aan te leren van een groepsbeoordeling, omdat verschillende opvattingen van groepsleden besproken en verenigd worden voorafgaand aan de beoordeling (Hannaford, 2017; Mitchell & Vaughan, 2022). De groepsbeoordeling wordt gezien als een eerlijke manier om groepswerk te beoordelen (Daba et al., 2017) en wordt meer gewaardeerd dan een individuele beoordeling (Nguyen et al., 2023). Volgens Mitchell en Vaughan (2022) en

VanLeuven et al. (2023) ervaren studenten een hogere motivatie bij groepsbeoordelingen. Negatieve percepties van studenten richten zich op de hogere mate van stress in vergelijking met een individuele beoordeling (Hannaford, 2017) en de oneerlijke verdeling van taken (VanLeuven et al., 2023). Studenten uiten ook hun ontevredenheid over het meeliftgedrag van groepsleden ten gevolge van de groepsbeoordeling (Mitchell & Vaughan, 2022; VanLeuven et al., 2023).

Huidige studie

Het doel van de huidige studie is het bieden van een overzicht over studentpercepties van groepsbeoordelingen. In dit onderzoek wordt een scoping review uitgevoerd met kenmerken van een systematische review. De inzichten uit deze studie kunnen gebruikt worden om academische kennis over groepsbeoordelingen te verbreden en huidige en nieuwe implementaties van groepsbeoordelingen beter aan te laten sluiten bij de percepties van de studenten over deze beoordelingsvorm. De onderzoeksvraag die in deze literatuurstudie centraal staat, luidt: *Wat zijn de percepties van studenten in het hoger onderwijs over het gebruik van groepsbeoordelingen?*

Methode

Om een zo compleet mogelijk overzicht te krijgen van de perceptie van studenten betreffende groepsbeoordelingen, is in dit onderzoek een scoping review uitgevoerd met kenmerken van een systematische review. Een scoping review is vooral gericht op het onderzoeken van de omvang van de hoeveelheid literatuur die er over een onderwerp beschikbaar is en inzicht te geven in de literatuur die wetenschap en praktijk beïnvloedt. Het is vaak een voorbereidende stap in het proces richting een systematische review (Grant & Booth, 2009). Een systematische review richt zich op het verzamelen van alle informatie over een specifiek onderwerp (Munn et al., 2018). Vanwege de beperkte tijd is het niet haalbaar gebleken om een volledige systematische review uit te voeren, maar een scoping review is wel mogelijk. Om bias te beperken wordt de systematische analyse van de geïncludeerde artikelen toegepast volgens de richtlijnen van een systematische review.

Zoekstrategie

De literatuur is in de databases ERIC en PsycINFO verzameld. De database Medline sluit ook goed aan bij dit onderzoek vanwege het regelmatige gebruik van groepsopdrachten binnen medische opleidingen, maar de combinatie van drie databases zou een te omvangrijke hoeveelheid artikelen opleveren in verhouding tot de beschikbare tijd. PsycINFO is voor dit onderzoek verkozen boven Medline, aangezien PsycINFO zich specifiek richt op gedrags- en sociaalwetenschappelijke onderzoeken, waardoor er naar verwachting meer aandacht zal zijn

voor percepties van studenten dan binnen de onderzoeken in Medline. De zoekslag is in maart 2024 uitgevoerd op basis van de volgende zoektermen: ‘group assessment’ OR ‘team assessment’ OR ‘group grade’ OR ‘team grade’ AND ‘higher education’ OR ‘university’ OR ‘college’ AND ‘student* opinion’ OR ‘perception’. Om het aantal hits te beperken en een beter overzicht te krijgen van het aantal zoekresultaten is de zoekperiode in de databases ingesteld van 2014 tot 2024. In totaal zijn er 1087 artikelen uit de databases geëxtraheerd.

Screening

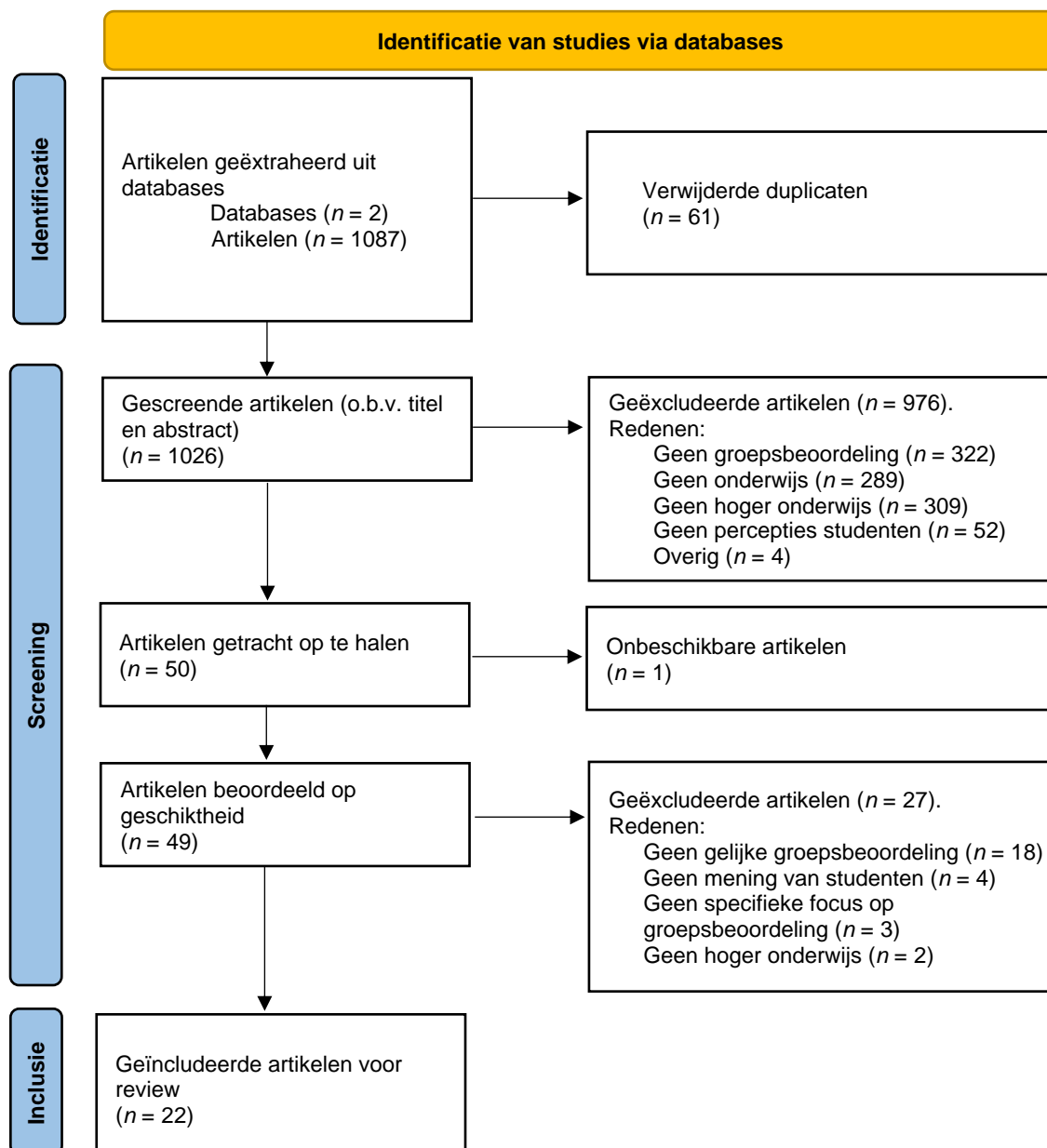
Van de 1087 geëxtraheerde artikelen zijn 61 duplicaten verwijderd. Vervolgens zijn de titels en abstracts van de overige 1026 artikelen beoordeeld met behulp van het programma Rayyan. De volgende inclusiecriteria zijn gehanteerd tijdens de screening:

- De studies zijn in het Engels of Nederlands geschreven, of naar het Engels vertaald. Studies kunnen zijn uitgevoerd in elk land.
- De studies zijn peer-reviewed artikelen, rapporten en/of hoofdstukken, maar geen volledige boeken (in verband met beperkte tijd).
- De studies hebben betrekking op groepsbeoordelingen in het hoger onderwijs.
 - Groepsbeoordeling: studenten die als groep een gelijke beoordeling hebben ontvangen, elk individu heeft een identieke eindbeoordeling (Meijer et al., 2020).
- De participanten zijn studenten in het hoger onderwijs.
- Studies vragen naar percepties in een kwalitatief, kwantitatief of mixed-methods onderzoek, waarbij kwantitatief gebruik maakt van antwoordschalen.
- De deelnemende studenten hebben aan minimaal één groepsopdracht met een groepsbeoordeling deelgenomen.

Tijdens de screening zijn 976 artikelen geëxcludeerd. De overige beschikbare 49 artikelen zijn beoordeeld op basis van de volledige tekst. Uiteindelijk zijn 22 artikelen geïncludeerd en meegenomen in de review. Het volledige screeningsproces met exclusieredenen en exacte aantallen is verwerkt in het PRISMA flow diagram (Page et al., 2021), zie Figuur 1.

Figuur 1

PRISMA 2020 flow diagram voor reviewstudies



Data-analyse

Voor het coderen van de studentpercepties wordt een thematische analyse toegepast. Een thematische analyse is “een methode voor het identificeren, analyseren en rapporteren van patronen (thema’s) binnen de data” (Braun & Clarke, 2006, p. 79). Er wordt gebruik gemaakt van een deductieve benadering waarbij bestaande wetenschappelijke literatuur over studentpercepties als uitgangspunt is genomen. De studentpercepties worden allemaal even zwaar gewogen en dus niet gewogen op basis van hun prevalentie in de artikelen. De reden hiervoor is dat de huidige review niet gericht is op een kwantitatieve analyse van percepties,

maar op een kwalitatieve analyse waarin een overzicht wordt gegeven van het brede scala aan percepties dat studenten over groepsbeoordelingen hebben.

De geïncludeerde studies zijn gecodeerd met behulp van een codeerschema dat is opgesteld voor deze studie. Het codeerschema bestaat uit zes hoofdcodes: studiekekenmerken, studiecontext, academische ontwikkeling, groepsdynamiek, rol van de docent en persoonlijke ervaringen. De eerste twee hoofdcodes beschrijven de achtergrond van de artikelen en zijn gebaseerd op het coderingsschema van Alqassab en collega's (2023). Aan de code 'studiecontext' is het land van herkomst van de studie toegevoegd. Er zijn geen bestaande codeerschema's gevonden die specifiek betrekking hadden op de percepties van studenten rondom groepsbeoordeling. Om deze reden zijn codeerschema's over de percepties van studenten rondom groepswerk en percepties van studenten over verschillende beoordelingsvormen gecombineerd om tot het huidige coderingsschema te komen.

De vier hoofdcodes gericht op studentpercepties over groepsbeoordelingen zijn gebaseerd op Mogali et al. (2020) en Aivalogou en Van der Meulen (2021). Mogali et al. (2020) onderzochten de percepties van studenten over summatieve en formatieve beoordelingen en het verschil in percepties tussen deze beoordelingsvormen. Aivalogou en Van der Meulen (2021) verzamelden in hun onderzoek ervaringen en percepties van informaticastudenten over het opzetten en beoordelen van groepsprogrammeeropdrachten. In beide studies is een codeerschema toegepast, waarvan onderdelen zijn verwerkt in het codeerschema voor de huidige review. Tabel 1 geeft een volledig overzicht van het huidige codeerschema met een beschrijving van de codes.

De hoofdcode 'academische ontwikkeling' verwijst naar het proces waarbij studenten hun kennis, vaardigheden, attitudes en persoonlijke eigenschappen ontwikkelen om succesvol te zijn in het hoger onderwijs en in hun toekomstige loopbaan (Augar et al., 2016). Hierbij zijn twee subcodes opgesteld: 'verwerking van de lesstof' en 'ontwikkeling van academische en samenwerkingsvaardigheden'. De subcode 'verwerking van de lesstof' omvat studentpercepties over de wijze waarop de aangeboden opdracht of lesstof wordt aangepakt, hoe de moeilijkheid ervaren wordt (Aivaloglou & Van der Meulen, 2021) en hoe de kennis van de verschillende groepsleden de individuele kennis wel of niet verbeterd (Mogali et al., 2020). De subcode 'ontwikkeling van academische en samenwerkingsvaardigheden' richt zich op de vaardigheden die een groepsbeoordeling impliceert. Het gaat hierbij om het ontwikkelen van academische vaardigheden, zoals het schrijven van langere essays en kritisch denken (Aivalogou & Van der Meulen, 2021), maar ook om samenwerkingsvaardigheden,

zoals het navigeren tussen verschillende meningen en oplossen van conflicten (Aivaloglou & Van der Meulen, 2021; Mogali et al., 2020).

Groepsbeoordelingen kunnen een grote invloed hebben op de groepsdynamiek, wat de ervaringen van studenten sterk kan beïnvloeden (Aivaloglou & Van Der Meulen, 2021; Meijer et al., 2020; Mogali et al., 2020). Om de hoofdcode ‘groepsdynamiek’ te coderen in de geselecteerde studies, zijn verschillende subcodes opgesteld. Bij de subcode ‘kwaliteit van de samenwerking’ wordt gekeken naar de interactie tussen groepsleden, het delen van kennis, het bieden van ondersteuning, het oplossen van problemen en het nemen van beslissingen (Aivaloglou & Van Der Meulen, 2021; Mogali et al., 2020). De subcode ‘werkverdeling’ heeft betrekking op de onderlinge verdeling van taken en de perceptie van (on)eerlijkheid hierin. De hoofdcode ‘rol van de docent’ heeft betrekking op de percepties van studenten rondom de taken en betrokkenheid van de docent en het zicht dat de docent heeft op het proces voorafgaand aan de groepsbeoordeling (Aivaloglou & Van der Meulen, 2021). Deze hoofdcode heeft geen aanvullende subcodes.

Ten slotte is de hoofdcode ‘persoonlijke ervaringen’ opgenomen. De subcode ‘stress’ richt op de studentpercepties over spanning tijdens het groepsproces door de opdracht zelf, of door de samenwerking/communicatie met groepsleden. Studenten kunnen ook stress ervaren door het resultaat van de uiteindelijke groepsbeoordeling (Mogali et al., 2020). De subcode ‘motivatie’ omvat de percepties die studenten hebben met betrekking tot de motivatie die verbonden is met de groepsbeoordeling. Het gaat hierbij om de motivatie van studenten om deel te nemen aan en zich in te zetten voor de groepsopdracht die ze uitvoeren (Mogali et al., 2020).

Tabel 1

Codeerschema

Categorie	Beschrijving
Studiekenmerken	
Studietitel	De titel van de studie.
Auteursnaam	De naam of namen van de auteur(s).
Jaar van publicatie	Het jaar waarin de studie gepubliceerd is.
Type studie	Kwantitatief, kwalitatief, mixed-methods.
Doel(en) van de studie	De reden waarom de studie is uitgevoerd.
Studiecontext	
Studiedesign	De keuzes die in het design zijn gemaakt m.b.t. het verzamelen van data.

Categorie	Beschrijving
Studievariabelen	De afhankelijke en onafhankelijke variabelen van de studie.
Steekproefgrootte	Het aantal participanten dat heeft deelgenomen aan de studie.
Land van herkomst	Het land waarin de studie is uitgevoerd.
Academische ontwikkeling	
Verwerking van de lesstof	Percepties over hoe groepsbeoordelingen de verwerking van lesstof beïnvloeden, inclusief de impact van de kennis en vaardigheden van andere groepsleden tijdens groepsopdrachten.
Ontwikkeling van academische en samenwerkings-vaardigheden	Percepties over de invloed van groepsbeoordelingen op het ontwikkelen van academische vaardigheden, zoals kritisch redeneren, en samenwerkings-vaardigheden, zoals omgaan met verschillende meningen.
Groepsdynamiek	
Kwaliteit van de samenwerking	Percepties over de invloed van groepsbeoordelingen op samenwerking tussen groepsleden, waaronder de interactie tussen groepsleden, het delen van kennis, het bieden van ondersteuning, het oplossen van problemen en het nemen van beslissingen.
Werkverdeling	Percepties over invloed van groepsbeoordelingen op onderlinge verdeling van taken.
Rol van de docent	Percepties over de invloed en de taken van de docent tijdens het groepsproces en de groepsbeoordeling.
Persoonlijke ervaringen	
Stress	Percepties over stress of spanning als gevolg van het groepsproces of het resultaat van de groepsbeoordeling.
Motivatie	Percepties over de invloed van groepsbeoordelingen op de motivatie om deel te nemen aan en inzet te tonen voor de opdracht en de groep

Resultaten

De helft van de 22 geïnccludeerde studies zijn volledig kwalitatieve studies, de overige helft past een mixed-methods design toe. De participanten in de studies variëren van 10 tot 275 studenten in het hoger onderwijs, waarbij 14 studies minder dan 100 participanten hebben. Bij twee studies is het aantal participanten niet gespecificeerd, maar is er gewerkt met cohorten. De studentpercepties zijn in alle studies onderzocht met vragenlijsten en/of interviews. In vijf studies zijn ook de beoordeling van opdrachten of eindcijfers meegenomen in het onderzoek. Een volledige beschrijving van de studiekenmerken is te vinden in Appendix A. De studentpercepties zijn beschreven aan de hand van de vier hoofdcodes. Eerst wordt ingegaan op de percepties over de invloed van een groepsbeoordeling op de

academische ontwikkeling, vervolgens op het aspect groepsdynamiek en de rol van de docent en ten slotte op de persoonlijke ervaringen van studenten.

Academische ontwikkeling

In 9 van de 22 studies gaven studenten aan dat het begrip van de lesstof en de leerervaring verbeterd was als gevolg van een groepsbeoordeling. Volgens de studenten in het onderzoek van Mitchell en Vaughan (2022) werden er vaker dan in individuele opdrachten meerdere concepten geïntegreerd. Groepsopdrachten bevatten vaak opdrachten die de relatie tussen de lesstof en de praktijk naar voren brachten en in drie studies gaven studenten aan dat zij daar veel van leerden (Morley & Ablett, 2017; Pan, 2020; Wallace, 2015). In vijf studies kwam naar voren dat interactie en discussie tussen groepsleden de leerervaring verbeterde, omdat er meer hogere-orde vragen werden gesteld en de lesstof actiever werd verwerkt (Basera, 2019; Gopalan et al., 2021; Milinga et al., 2022; Mitchell & Vaughan, 2022; Morley & Ablett, 2017). Echter zijn er ook studenten die een negatieve perceptie van hun leerervaring rapporteren. In zes studies gaven studenten aan dat een groepscijfer geen effectieve manier is om begrip van de lesstof te tonen. Een aantal studenten gaven specifieke redenen voor hun negatieve perceptie: er lag een eenzijdige focus op de opdracht en niet op dieper inzicht (Aivaloglou & Van der Meulen, 2021), groepsleden vertoonden meeliftgedrag (Milinga et al., 2022) en er was een te sterke taakverdeling waardoor elk groepslid één deel van de opdracht maakte en de individuele kennis volgens studenten niet verbeterde (Hannaford, 2017).

Naast de verwerking van de lesstof gaven studenten aan dat de groepsbeoordeling invloed had op hun vaardigheden. In 13 van de 22 artikelen gaven studenten aan dat hun samenwerkingsvaardigheden verbeterd waren. Tijdens het maken van de gezamenlijke opdracht leerden studenten te navigeren tussen verschillende meningen, opvattingen en werkwijzen (Cresswell & Loughlin, 2017; Gopalan et al., 2021; Hammond & Morgan, 2021; Tucker & Abbasi, 2016; VanLeuven et al., 2023) en kregen ze meer inzicht in hun individuele denken (Mitchell & Vaughan, 2022). Verder gaven ze aan te leren hoe ze andere groepsleden konden stimuleren en betrekken (Hammond & Morgan, 2021; Morley & Ablett, 2017; Nguyen et al., 2023) en elkaars sterktes te gebruiken (Hannaford, 2017), maar ook hoe je je moet schikken naar de groep, onder een leider moet staan (Hammond & Morgan, 2021) en je non-verbale vaardigheden moet gebruiken (Harvey et al., 2020). Naast samenwerkingsvaardigheden vonden studenten dat hun academische vaardigheden ontwikkelden, doordat ze hun communicatie- en schrijfvaardigheden verbeterden (Hammond & Morgan, 2021; Pan, 2020), ze kritischer leerden denken (Wallace, 2015; Wilson, 2018) en een groter onderzoek leerden uitvoeren (Tucker & Abbasi, 2016).

Niet alle studenten waren positief over de ontwikkeling van vaardigheden. Zo werd in drie studies benoemd dat samenwerkingsvaardigheden, assertiviteit en zelfvertrouwen bij een aantal studenten onderontwikkeld waren (Cresswell & Loughlin, 2017; Hammond & Morgan, 2021; Nuuyoma, 2017), waardoor er binnen de groep weinig geluisterd, voorgetrokken en negatief gedelegeerd werd. In de studie van Nuuyoma (2017) gaven studenten aan dat er hierdoor een gebrek aan respect voor anderen ontstond en dat niet alle groepsleden zich optimaal konden ontwikkelen (Nuuyoma, 2017).

Groepsdynamiek

De samenwerking voorafgaand aan de uiteindelijke beoordeling speelt een grote rol in de percepties van studenten. De kwaliteit van de samenwerking werd door de studenten op verschillende manieren ervaren. Zo werden in 8 van de 22 studies positieve percepties benoemd die wijzen op betrokkenheid en het vormen van een band (Arsenis et al., 2021; Basera, 2019; Cresswell & Loughlin, 2017; Gopalan et al., 2021; Hannaford, 2017; Morley & Ablett, 2017; Sedghi & Rushworth, 2017; VanLeuven et al., 2023), wat onder andere resulteerde in een verrijkt sociaal en cultureel leven (Hannaford, 2017, Morley & Ablett, 2017). Een positieve en effectieve samenwerking ontstond door een gedeelde verantwoordelijkheid in combinatie met individuele toerekenbaarheid (Hammond & Morgan, 2021; Moraes et al., 2016) en het blijven luisteren naar elkaar, ook wanneer er fouten werden gemaakt (Mitchell & Vaughan, 2022). Ten slotte zorgde een inclusieve omgeving volgens de studenten voor positieve ervaringen binnen (cultureel) diverse groepen (Pan, 2020; Sedghi & Rushworth, 2017). Echter, in 6 van de 22 studies kwamen ook negatieve ervaringen en percepties met betrekking tot de groepsdynamiek aan het licht. Studenten benoemden in deze studies dat ze juist geen verbondenheid (Hannaford, 2017), betrokkenheid (Nuuyoma, 2017) en plezier (Cresswell & Loughlin, 2017) ervaarden wanneer zij een groepsbeoordeling ontvingen. In de studies van Tucker en Abbasi (2016), Morley en Ablett (2017) en Milinga et al. (2022) gaven studenten aan dat er geen sprake was van een effectieve samenwerking, maar juist van terugkomende conflicten en misverstanden. In één studie gaven studenten aan dat de kwaliteit van samenwerking als slecht werd ervaren door lastige communicatie ten gevolge van conflicterende persoonlijkheden en taalbarrières, vooral in een grotere groep (Tucker & Abbasi, 2016).

Een ander aspect van de groepsdynamiek bij groepsbeoordelingen is de werkverdeling onder studenten, die in 9 van de 22 studies als negatief werd ervaren. Studenten vinden het organiseren van de taken lastig (Cresswell & Loughlin, 2017; Hannaford, 2017). In de studie van Hannaford (2017) gaven studenten aan dat een taak soms aan één groepslid wordt

toegewezen, waardoor er niet meer geleerd of samengewerkt wordt dan bij een individueel cijfer. Uiteindelijk zorgen deze beperkingen er volgens studenten voor dat het werk voor een groeps cijfer evenveel of meer tijd kost dan een individueel cijfer (Hill, 2016). Bij de uitvoering van de taken geven studenten in zes studies aan dat er sprake is van meeliften (Aivaloglou & Van der Meulen, 2021; Hammond & Morgan, 2021; Milinga et al., 2022; Mitchell & Vaughan, 2022; Moraes et al., 2016; Nuuyoma, 2017). Het meeliften kan bewust of onbewust ontstaan (Hammond & Morgan, 2021), zelfs bij een goede taakverdeling (Nuuyoma, 2017). Meeliftgedrag treedt eerder op in grote groepen (Milinga et al., 2022; Nuuyoma, 2017) en zorgt volgens studenten voor compensatiegedrag van overige groepsleden (Aivaloglou & Van der Meulen, 2021; Hammond & Morgan, 2021, Mitchell & Vaughan, 2022), maar kan ook leiden tot demotivatie (Aivaloglou & Van der Meulen, 2021). Ondanks dat veel studenten meeliftgedrag hebben meegemaakt, wordt er soms voor gekozen om dit niet aan te geven bij de docent om goede relaties in de groep en klas te behouden (Moraes et al., 2016). Echter, ondanks deze negatieve percepties benoemen studenten in drie studies ook positieve percepties met betrekking tot de werkverdeling bij een groepsbeoordeling. Uit het onderzoek van Hammond en Morgan (2021) blijkt dat het verdelen van taken volgens studenten voor meer samenwerking zorgt. In Hannaford (2017) benoemen studenten hoe groepsleden in een samenwerking voor elkaar klaarstaan en uit de studie van Aivaloglou en Van der Meulen (2021) komt naar voren dat studenten een ongelijke verdeling niet per definitie negatief percipiëren: als groepen zichzelf kunnen reguleren en de onderlinge verschillen binnen proportie blijven, hoeft dit niet tot minder tevredenheid te leiden.

Naast deze negatieve en positieve percepties geven studenten in zes studies ook zelf ideeën voor het verbeteren van de werkverdeling, waaronder een duidelijke rolverdeling (Arsenis et al., 2021; Hannaford, 2017) en een planning voor bijeenkomsten (Arsenis et al., 2021). Verder geven studenten aan dat het kiezen van een eigen groep zorgt voor een meer gedeelde werkinstelling, waardoor de verdeling eerlijker wordt (Hammond & Morgan, 2021). De beoordeling van individueel werk binnen de groepsbeoordeling zou hierin ook ondersteunen (Milinga et al., 2022; Tucker & Abbasi, 2016). In het faciliteren van de laatste deze suggesties ligt er volgens studenten een rol voor de docent (Arsenis et al., 2021; Hammond & Morgan, 2021; Tucker & Abbasi, 2016).

Rol van de docent

De docent speelt een grote rol in het geven van groepsbeoordelingen. De docent voert de groepsbeoordeling uit en speelt een rol in het initiëren en het zicht houden op de groepsopdracht die aan de beoordeling voorafgaat. In vijf studies gaven studenten expliciet

hun mening over de rol van de docent bij de groepsbeoordeling, en hierin worden vrijwel alleen negatieve percepties en verbeterpunten genoemd. Het idee bestaat dat de docent een groepsbeoordeling alleen invoert om tijd en moeite voor zichzelf te besparen (Tucker & Abbasi, 2016). Het belang voor het maken van een opdracht met groepsbeoordeling zou volgens studenten duidelijker gemaakt moeten worden (Tucker & Abbasi, 2016). Verder geven studenten aan dat ze zich niet voldoende voorbereid voelen op het gezamenlijk maken van een groepsopdracht (Tucker & Abbasi, 2016). De docent zou hierin ondersteuning moeten bieden, door uitleg te geven over de beoordeling, advies te geven over interpersoonlijke relaties en tijdsmanagement, en training in samenwerkingsvaardigheden (Nuuyoma, 2017). Docenten moeten volgens studenten ook andere keuzes maken bij de indeling van groepen, bijvoorbeeld door de woonplaats van studenten mee te nemen en groepsleden eerst de tijd te geven om elkaar te leren kennen (Nuuyoma, 2017; Tucker & Abbasi, 2016). Ondanks deze kritiek op de groepsindeling geeft een aantal studenten in Tucker en Abbasi (2016) aan dat een random indeling juist wel goed is, omdat dit een voorbereiding is voor samenwerking in een professionele situatie.

Naast de verbeterpunten in de ondersteuning en groepsindeling hebben docenten volgens de studenten geen zicht op de taakverdeling binnen de groep en interesseren ze zich hier niet voor (Aivaloglou & Van der Meulen, 2021), maar dit zou volgens studenten wel het geval moeten zijn (Hannaford, 2017). Volgens studenten zouden docenten actie moeten ondernemen om meeliftgedrag te verminderen (Hannaford, 2017). Ten slotte vinden studenten dat er aanpassingen moeten worden gedaan in de groepsbeoordeling van het gedane werk. Het eindcijfer zou moeten erkennen dat studenten kennis en overzicht hebben over de hele opdracht of het hele project, waaronder de onderdelen van medegroepsleden als er sprake is van het opsplitsen van het werk aan de opdracht of het project (Aivaloglou & Van der Meulen, 2021). De docent zou bovendien periodiek zicht moeten hebben op de voortgang van het groepswerk en hier feedback op geven (Nuuyoma, 2017).

Persoonlijke ervaringen

In 13 van de 22 studies benoemen studenten percepties die betrekking hebben op hun individuele ervaringen. Hieruit blijkt dat een groepsbeoordeling door individuele studenten verschillend wordt ervaren, met name in relatie tot ervaren stress en individuele motivatie. Wanneer docenten geen actie ondernemen op meeliftgedrag, levert dit stress op voor studenten (Milinga et al., 2022). Daarnaast percipiëren studenten ook andere onderdelen met betrekking tot groepsbeoordelingen als stressvol, zoals druk om goede cijfers te halen om andere groepsleden niet teleur te stellen (Hammond & Morgan, 2021; Hannaford, 2017;

Milinga et al., 2022) en angst en zenuwen voor een groepsbeoordeling in de vorm van een presentatie (Aivaloglou & Van der Meulen, 2021; Mogali et al., 2020; Wilson, 2018). Verder zorgt de beperkte tijd voor een groepsbeoordeling volgens studenten voor stress (Aivaloglou & Van der Meulen, 2021; Hannaford, 2017). Er zijn echter ook studenten die door een groepsbeoordeling minder stress ervaren doordat een praktische beoordeling duidelijker is (Mogali et al., 2020, VanLeuven et al., 2023), en doordat de taken van de opdracht verdeeld zijn, waardoor de druk verspreid is en er minder neerkomt op één student (Hannaford, 2017).

Naast stress wordt ook individuele motivatie beïnvloed door een groepsbeoordeling. In 8 van de 22 studies gaven studenten aan dat ze gemotiveerd raken door een groepsbeoordeling. Studenten willen zich inzetten voor hun groepsleden en hun best doen (Aivaloglou & Van der Meulen, 2021; Hannaford, 2017; Tucker & Abbasi, 2016; Wilson, 2018;), vooral als de groep of groepssamenstelling zelf gekozen is (Milinga et al., 2022). Het mogen nemen van eigen initiatief en ervaren van plezier draagt volgens studenten ook bij aan hun motivatie (Mitchell & Vaughan, 2022; Mogali et al., 2020). Groepsbeoordelingen kunnen ervoor zorgen dat studenten extra hard werken om te voorkomen dat hun cijfer daalt door de lage(re) inzet van anderen (Hammond & Morgan, 2021), maar dit meeliftgedrag kan ook leiden tot een afname in motivatie (Moraes et al., 2016, Nuuyoma, 2017). Verder geven studenten aan dat motivatie afneemt wanneer het eindcijfer hun enige drijfveer is (Hammond & Morgan, 2021; Nuuyoma, 2017), waardoor ze zich niet verder dan noodzakelijk in de stof verdiepen (Hannaford, 2017). Volgens studenten neemt hun motivatie ook af wanneer een groepsbeoordeling weinig meetelt in het uiteindelijke cijfer voor de cursus (Moraes et al., 2016).

Discussie

Door het uitvoeren van een scoping review is getracht om de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: *Wat zijn de percepties van studenten in het hoger onderwijs over het gebruik van groepsbeoordelingen?* De bevindingen uit de 22 geïnccludeerde studies tonen aan dat studenten uiteenlopende percepties hebben over groepsbeoordeling. Uit de analyse van de gecodeerde percepties zijn vier hoofdcodes naar voren gekomen, met zes subthema's.

Samenvatting van de bevindingen

Studentpercepties ten aanzien van academische ontwikkeling

In de meerderheid van de studies benoemen studenten dat een groepsbeoordeling volgens hen leidt tot een beter inzicht in de toegepaste lesstof, en zorgt voor verbeterde vaardigheden op het gebied van samenwerking en professionele ontwikkeling. Dit komt

overeen met de studie van Daba et al. (2017), die aantoonde dat een groepsbeoordeling zorgt voor een verbetering van het leerproces en begrip van de lesstof, en met het onderzoek van Hassanien (2007), waaruit naar voren kwam dat samenwerkingen zorgen voor het ontwikkelen van vaardigheden die noodzakelijk zijn voor een professionele setting. Studenten hebben echter kritiek op het opdelen van taken wanneer er sprake is van een groepsbeoordeling. Door deze werkwijze maakt elk individu slechts een deel van de opdracht, maar mist de samenwerking en daarbij de kennis over de andere onderdelen. Dit probleem wordt ook aangekaart in Meijer et al. (2020), die beschrijven dat bij een groepsbeoordeling een resultaatgerichte benadering het meest optimaal is om een zo hoog mogelijk resultaat te behalen, ook wanneer dit niet overeenkomt met het doel van een groepsbeoordeling.

Studentpercepties ten aanzien van groepsdynamiek

Met betrekking tot de groepsdynamiek ten gevolge van een groepsopdracht geven studenten in ongeveer een derde van de studies aan dat het werken in een groep een toegevoegde waarde heeft op hun sociale leven. Studenten geven in een deel van de studies echter aan dat de groepsdynamiek ernstig verstoord kan worden door problemen met de werkverdeling. Zo percipiëren ze meeliftgedrag, waardoor andere groepsleden extra hard moeten werken om te compenseren of juist gedemotiveerd raken. Dit sluit aan bij Meijer et al. (2020) die ditzelfde probleem beschrijven: studenten kiezen om het missende werk of werk van lage kwaliteit zelf aan te vullen of te verbeteren om zo een hoog cijfer te halen, of ze laten het zoals het is en maken daarbij de bewuste keuze voor een lager cijfer. Dit probleem relateert aan het gebrek van individuele verantwoordelijkheid en positieve wederzijdse afhankelijkheid. Wanneer een groepslid geen verantwoordelijkheid neemt voor het gezamenlijke groepswork en er geen vorm van individuele verantwoordelijkheid is ingebouwd in de beoordeling, verdwijnt ook de positieve wederzijdse afhankelijkheid binnen een groep (Strijbos, 2016). Dat meeliftgedrag vaak voorkomt, blijkt naast de studentpercepties in de huidige scoping review onder andere ook uit de onderzoeken van De Hei et al. (2016), Strijbos (2016) en Daba et al. (2017).

Studentpercepties ten aanzien van de rol van de docent

De percepties van de studenten richtten zich verder op de rol van de docent. Een docent die een groepsbeoordeling toepast in cursussen zou de studenten vooraf ondersteuning moeten bieden, onder andere om ze voor te bereiden op het omgaan met andere groepsleden en het navigeren tussen verschillende meningen en opvattingen. In het Group Learning Activities Instructional Design (GLAID) raamwerk van De Hei et al. (2016) komt deze taak

van docenten ook naar voren. Studenten zouden trainingen aangeboden moeten krijgen die bijdragen aan de ontwikkeling van hun samenwerkingsgedrag, zoals het organiseren van en effectief bijdragen aan een discussie of overleg en het verbeteren van hun sociale vaardigheden. Naast deze ondersteuning geven studenten in enkele van de geïncludeerde studies aan dat docenten aanpassingen moeten doen in de groepsindeling die bepaald welke studenten samen een groepsbeoordeling zullen ontvangen. Dit sluit aan ook bij het GLAID raamwerk (De Hei et al., 2016), dat beschrijft dat studenten een groepsgrootte van drie leden optimaal vinden, en dat meer dan zes groepsleden beperkend werkt, al is hier meer onderzoek naar nodig. De docent zou volgens studenten ook meer tijd en aandacht moeten geven aan de kennismaking tussen groepsleden. Ten slotte merken studenten op dat de docent meer zicht moet hebben op een taakverdeling tijdens het samenwerkingsproces, en niet alleen moet kijken naar het gezamenlijke eindproduct. Dit komt eveneens naar voren in het GLAID raamwerk (De Hei, 2016), waarin wordt gesteld dat leraren niet alleen een eindbeoordeling moeten geven, maar ook moeten monitoren op interactie en het proces van samenwerking en leren.

Studentpercepties over persoonlijke ervaringen

Ten slotte gaven studenten hun perceptie over persoonlijke ervaringen. Het eerdergenoemde meeliften resulteerde bij meerdere studenten in stress, omdat er angst was voor een lager cijfer en gecompenseerd moest worden door medegroepsleden, wat leidde tot een verlaagde of juist verhoogde motivatie. Wanneer er een goede en duidelijke taakverdeling was, nam de stress af en de motivatie toe. Deze percepties komen overeen met de bevindingen uit Meijer et al. (2020).

Beperkingen

De resultaten in het huidige onderzoek komen voort uit een breed scala van studies naar studentpercepties van groepsbeoordelingen in het hoger onderwijs. Een beperking van dit onderzoek is dat de gemeten studentpercepties voor een groot deel gericht zijn op het proces dat voorafgaat aan de uiteindelijke groepsbeoordeling, in plaats van op de groepsbeoordeling zelf. Dit betekent dat de percepties van studenten vaak meer reflecteren op de interacties en dynamiek binnen de groep tijdens de opdrachtuitvoering, dan op de groepsbeoordeling die daarna plaatsvindt. Dit verschil in focus kan een vertekend beeld opleveren van wat de studenten werkelijk ervaren en wat hun percepties over de groepsbeoordeling zijn, wat kan leiden tot een verkeerde interpretatie van de resultaten. Toekomstig onderzoek kan het huidige onderzoek reproduceren, waarbij een scherper onderscheid gemaakt wordt tussen studentpercepties over het groepsproces en over de uiteindelijke groepsbeoordeling. Deze

beperking benadrukt het belang van zorgvuldig ontworpen onderzoeksmethoden waarbij dit onderscheid expliciet gemaakt wordt.

Omwille van de tijdsbeperkingen zijn er methodologische keuzes gemaakt die beperkingen kunnen opleveren voor de representativiteit, betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek. In de onderzoeksopzet is de keuze gemaakt om twee databases te gebruiken, ERIC en PsycINFO. De database MedLine zou ook bruikbare studies kunnen opleveren, maar dit zou tot een te omvangrijke hoeveelheid artikelen leiden. Deze keuze heeft als gevolg dat mogelijk relevante onderzoeken niet zijn meegenomen in deze literatuurstudie, waardoor er mogelijk een incompleet beeld van het onderzoeksveld is geschetst en de representativiteit van de resultaten beperkt is. Het onderzoek is verder beperkt door de keuze om alleen studies uit de afgelopen tien jaar te includeren. Hierdoor wordt de mogelijkheid dat relevante studies niet meegenomen zijn, vergroot. In toekomstig onderzoek zouden er meerdere databases moeten worden meegenomen en de zoekperiode verbreed worden voor meer representatieve resultaten. Een andere beperking in het onderzoek ligt in het coderingsproces, wat is uitgevoerd door één codeur omwille van de beperkte tijd. Dit leidt tot een groter risico op subjectieve interpretaties, waardoor de consistentie en reproduceerbaarheid afneemt en de betrouwbaarheid van het onderzoek beperkt is. Door in vervolgonderzoek meerdere codeurs bij het onderzoek te betrekken, kan de betrouwbaarheid toenemen (Burla et al., 2008). Ten slotte kan het beperkte aantal participanten in meerdere studies voor een beperking vormen voor het onderzoek. Veertien van de 22 studies hebben minder dan 65 participanten. Dit kan ertoe leiden dat de gevonden resultaten niet representatief zijn voor de percepties van alle studenten in het hoger onderwijs over groepsbeoordelingen, waardoor de generaliseerbaarheid van de resultaten beperkt is. Wel is het belangrijk om de kwalitatieve aard van de huidige studie in acht te nemen. In kwalitatief onderzoek speelt het aantal participanten een minder grote rol, omdat de nadruk meer ligt op het uitlichten en verklaren van specifieke casussen dan op het kwantitatief aantonen van patronen (Tenny et al., 2022).

Implicaties voor toekomstig onderzoek en de praktijk

Concluderend uiten studenten in het hoger onderwijs hun percepties over meerdere aspecten van groepsbeoordelingen. Ze rapporteren positieve percepties ten aanzien van groepsbeoordelingen in relatie tot de academische ontwikkeling en vinden dat een open houding zorgt voor een goede groepsdynamiek en verbetering van hun sociale leven, maar de percepties over de werkverdeling en meeliftgedrag en stress zijn negatiever. Voor de rol van de docent hebben de studenten verbeterpunten die ook terugkomen in de studie van De Hei et

al. (2016), zoals vooraf aangeboden ondersteuning en training en beoordeling van het proces naast de beoordeling van het eindproduct.

Echter, leerlingen of studenten in het basis- of voortgezet onderwijs kunnen andere ervaringen en percepties hebben over groepsbeoordelingen dan in het hoger onderwijs. Jonge leerlingen op de basisschool zijn bijvoorbeeld meer afhankelijk van de begeleiding van hun leerkracht, onder andere in het vormen van groepen (Baines et al., 2007), terwijl leerlingen in het voortgezet onderwijs ondersteuning nodig hebben met betrekking tot discipline en motivatie (Ratnaya, 2023). Toekomstig onderzoek kan trends en verschillen in percepties tussen de verschillende onderwijsvormen in kaart brengen.

De bevindingen uit het huidige onderzoek kunnen toegepast worden in de praktijk van het hoger onderwijs om ervoor te zorgen dat studenten groepsbeoordelingen als positiever en nuttiger percipiëren. Een probleem dat studenten aangaven en in andere literatuur wordt ondersteund, is het meeliften in het proces voorafgaand aan de groepsbeoordeling. Docenten zouden individuele elementen moeten verwerken in de groepsbeoordeling, zoals deelname aan het groepsproces en kennis van het groepsproduct als geheel. Op deze manier kunnen docenten meeliften beperken (Kuisma 2007; Meijer et al., 2020). Studenten geven verder aan dat ze problemen ervaren bij de groepsindeling. Docenten moeten actie nemen om het probleem van een fysieke afstand tussen groepsleden te overbruggen, bijvoorbeeld door online groepsopdrachten of een combinatie van face-to-face en online groepsopdrachten aan te bieden (De Hei et al., 2016). Om de groepsleden kennis te laten maken en om onderling vertrouwen te creëren, kunnen speeddates georganiseerd worden waarin studenten elkaar leren kennen en op basis van hun interesses groepen mogen vormen (Tucker & Abbasi, 2016). Docenten zouden ook meer voorbereiding op de groepsbeoordeling kunnen aanbieden. Studenten voelen zich onvoldoende voorbereid op de dynamiek die bij groepsbeoordelingen ontstaan en de mogelijke conflicten die daaruit voort kunnen komen. Het is van belang om vooraf duidelijke doelen en criteria op te stellen om zo te zorgen voor een eerlijke en betrouwbare beoordeling (Forsell et al., 2020). Voorts moeten studenten mogelijkheden aangeboden krijgen om hun samenwerkingsvaardigheden te verbeteren, bijvoorbeeld door middel van trainingen en workshops die worden aangeboden voor het starten aan de opdracht met groepsbeoordeling, zodat studenten zich beter voorbereid voelen voor het groepswerk. Deze percepties worden ook gedeeld in artikelen buiten de geïncludeerde literatuur: in de onderzoeken van Chapman en Auken (2001) en Gedamu en Shewangezaw (2020) wordt het belang van een voorbereidende training benadrukt.

Om de percepties van studenten over groepsbeoordelingen te verbeteren zijn er dus aanpassingen nodig met betrekking tot meeliften, groepsindeling en voorbereiding. Deze aanpassingen vragen niet alleen modificaties en investeringen van docenten, maar ook van de organisaties die hen aansturen. Docenten moeten zelf voorbereid zijn wanneer zij studenten trainen en begeleiden in samenwerking. Dit vereist mogelijkheden tot professionele ontwikkeling waarbij docenten meer kennis opdoen over het beoordelen van samenwerkend leren (Meijer et al., 2020), wat aangeboden moet worden door hogescholen en universiteiten.

Literatuurlijst

Bronnen die zijn opgenomen in de review zijn gemarkeerd met een *.

- *Aivaloglou, E., & Van Der Meulen, A. (2021). An empirical study of students' perceptions on the setup and grading of group programming assignments. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 21(3), 1–22. <https://doi.org/10.1145/3440994>
- 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>
- *Arsenis, P., Flores, M., & Petropoulou, D. (2021). Enhancing graduate employability skills and student engagement through group video assessment. *Assessment And Evaluation in Higher Education/Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 245–258. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1897086>
- Augar, N., Woodley, C. J., Whitefield, D., & Winchester, M. (2016). Exploring academics' approaches to managing team assessment. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 1150–1162. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2015-0087>
- Baines, E., Blatchford, P., & Chowne, A. (2007). Improving the effectiveness of collaborative group work in primary schools: Effects on science attainment. *British Educational Research Journal*, 33(5), 663–680. <https://doi.org/10.1080/01411920701582231>
- *Basera, C. H. (2019). Learners' perceptions of assessment strategies in higher education. *Journal of Education and E-learning Research*, 6(2), 76–81. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2019.62.76.81>
- Bayne, L., Birt, J., Hancock, P., Schonfeldt, N., & Agrawal, P. (2022). Best practices for group assessment tasks. *Journal of Accounting Education*, 59, Article 100770. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2022.100770>

- Boud, D., 2001. Conclusion: Challenges and new directions. In: Boud, D., Cohen, R., Sampson, J. (Eds.), *Peer learning in higher education: Learning from and with each other* (pp. 170-177). Kogan Page Ltd, London.
- Bourner, J., Hughes, M., & Bourner, T. (2001). First-year undergraduate experiences of group project work. *Assessment And Evaluation in Higher Education/Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(1), 19–39.
<https://doi.org/10.1080/02602930020022264>
- Bowen, C. W. (2000). A quantitative literature review of cooperative learning effects on high school and college chemistry achievement. *Journal Of Chemical Education*, 77(1), 116-119. <https://doi.org/10.1021/ed077p116>
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burla, L., Knierim, B., Barth, J., Liewald, K., Duetz, M., & Abel, T. (2008). From text to codings: Intercoder reliability assessment in qualitative content analysis. *Nursing research*, 57(2), 113-11. <https://doi.org/10.1097/01.NNR.0000313482.33917.7d>
- Chapman, K. J., & Auken, S. V. (2001). Creating positive group project experiences: An examination of the role of the instructor on students' perceptions of group projects. *Journal of Marketing Education*, 23(2), 117-127.
<https://doi.org/10.1177/0273475301232005>
- *Cresswell, S. L., & Loughlin, W. A. (2017). A case-based scenario with interdisciplinary guided-inquiry in chemistry and biology: Experiences of first year forensic science students. *Journal of Chemical Education*, 94(8), 1074–1082.
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00827>

- Daba, T. M., Ejersa, S. J., & Aliyi, S. (2017). Student perception on group work and group assignments in classroom teaching: The case of Bule Hora University second year biology students, South Ethiopia - An action research. *Educational Research and Reviews*, 12(17), 860-866. <https://doi.org/10.5897/err2016.3006>
- Davies, W. M. (2009). Groupwork as a form of assessment: Common problems and recommended solutions. *Higher Education*, 58(4), 563–584. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9216-y>
- De Hei, M. S. A., Strijbos, J. W., Sjoer, E., & Admiraal, W. (2015). Collaborative learning in higher education: Lecturers' practices and beliefs. *Research Papers in Education*, 30(2), 232-247. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908407>
- De Hei, M. S. A., Strijbos, J. W., Sjoer, E., & Admiraal, W. (2016). Thematic review of approaches to design group learning activities in higher education: The development of a comprehensive framework. *Educational Research Review*, 18, 33-45. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.01.001>
- Drew, S. (2001). Student perceptions of what helps them learn and develop in higher education. *Teaching in Higher Education*, 6(3), 309-331. <https://doi.org/10.1080/13562510120061197>
- Dyson, B., & Casey, A. (Eds.). (2012). *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203132982>
- 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>

- Flores, M. A., Simão, A. M. V., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education, 40*(9), 1523-1534.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881348>
- Forsell, J., Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriac, E. (2020). Group work assessment: Assessing social skills at group level. *Small Group Research, 51*(1), 87-124.
<https://doi.org/10.1177/1046496419878269>
- Gammie, E., & Matson, M. (2007). Group assessment at final degree level: An evaluation. *Accounting Education, 16*(2), 185–206.
<https://doi.org/10.1080/09639280701234609>
- Gedamu, A. D., & Shewangezaw, G. L. (2020). Secondary school teachers' and students' perspectives on cooperative group work assessment challenges in Ethiopia. *African Journal of Teacher Education, 9*, 104–119. <https://doi.org/10.21083/ajote.v9i0.6083>
- *Gopalan, C., Butts-Wilmsmeyer, C., & Moran, V. (2021). Virtual flipped teaching during the COVID-19 pandemic. *Advances in Physiology Education, 45*(4), 670–678.
<https://doi.org/10.1152/advan.00061.2021>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal, 26*(2), 91–108.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- *Hammond, K., & Morgan, C. (2021). Development of interprofessional healthcare teamwork skills: mapping students' process of learning. *Journal Of Interprofessional Care, 36*(4), 589–598. <https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1936470>

- *Hannaford, L. (2017). Motivation in group assessment: A phenomenological approach to post-graduate group assessment. *Assessment And Evaluation in Higher Education/Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5), 823–836.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1195787>
- *Harvey, C. C., Maratos, F. A., Montague, J., Gale, M. B., Gilbert, T., & Clark, K. (2020). Embedding compassionate micro skills of communication in higher education: Implementation with psychology undergraduates. *Psychology Of Education Review*, 44(2), 68–72. <https://doi.org/10.53841/bpsper.2020.44.2.68>
- 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>
- *Hill, G. (2016). Drawn together: Student views of group work in the design studio. *Journal of Architectural and Planning Research*, 293-308.
<https://www.jstor.org/stable/44987207>
- Janzen, K. (2021). The perceived efficacy of cooperative group learning in a graduate program. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1).
<https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2021.1.14206>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kopparla, M., & Goldsby, D. (2019). Preservice teacher experiences in formal and informal co-operative learning groups in a mathematics course. *Journal of Instructional Research*, 8(1), 51-61. <https://doi.org/10.9743/jir.2019.1.5>

Kuisma, R. (2007). Portfolio assessment of an undergraduate group project. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 557-569.

<https://doi.org/10.1080/02602930601116904>

Kyaruzi, F., Strijbos, J. W., Ufer, S., & Brown, G. T. L. (2019). Students' formative assessment perceptions, feedback use and mathematics performance in secondary schools in Tanzania. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(3), 278–302. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593103>

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>

*Milinga, J., Kibonde, E., Mallya, V., & Mwakifuna, M. (2022). Addressing the social loafing problem in assessment practices from the perspectives of Tanzania's pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(6), 1–18.

<https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n6.1>

*Mitchell, A., & Vaughan, A. (2022). Implementing team-based learning: Findings from a database class. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 21, 1–23. <https://doi.org/10.28945/4903>

*Mogali, S. R., Rotgans, J. I., Rosby, L., Ferenczi, M. A., & Low Beer, N. (2020). Summative and formative style anatomy practical examinations: Do they have impact on students' performance and drive for learning?. *Anatomical Sciences Education*, 13(5), 581–590.

<https://doi.org/10.1002/ase.1931>

*Moraes, C., Michaelidou, N., & Canning, L. (2016). Students' attitudes toward a group coursework protocol and peer assessment system. *Industry & Higher Education*, 30(2), 117–128. <https://doi.org/10.5367/ihe.2016.0296>

- *Morley, C., & Ablett, P. (2017). Designing assessment to promote engagement among first year social work students. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 11(2), 1–14. <https://research.usc.edu.au/esploro/outputs/99450334202621>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufānaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18, article 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Ndoye, A. (2017). Peer/self-assessment and student learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255–269.
- *Nguyen, H., Gijlers, H., & Pisoni, G. (2023). Identifying struggling teams in online challenge-based learning. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 13(2), 233-248. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2022-0131>
- Nótin, A., & Ware, A. (2020). Student opinion in focus. *The Hungarian Educational Research Journal*, 10(1), 32–46. <https://doi.org/10.1556/063.2020.00003>
- *Nuuyoma, V. (2017). The group-based assessment approach in nursing education: The perspective of nursing students on group-based assessment process at a Namibian university. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 91-98. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n3p91>
- 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>

- *Pan, Y. (2020). Taiwan university students' perceptions of summative and formative classroom assessment in English courses. *TESOL International Journal*, 15(2), 46–64.
- Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: A review of research in assessment and evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008–1032. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1055233>
- Ratnaya, I. G. (2023). Measuring learning discipline with peer group assessment of engineering vocational high school students in Bali province. *Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(1), 18-26. <https://doi.org/10.23887/jlls.v6i1.59730>
- *Sedghi, G., & Rushworth, E. (2017). The relation between multi-cultural group work and the integration of home and international students. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i12.857>
- 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.
- Strijbos, J. W., Martens, R. L., & Jochems, W. M. G. (2004). Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning. *Computers and Education*, 42(4), 403-424. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.10.004>
- Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2022). Qualitative Study. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>

- *Tucker, R., & Abbasi, N. (2016). Bad attitudes: Why design students dislike teamwork. *Journal of Learning Design*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.5204/jld.v9i1.227>
- *VanLeuven, A. J., Szymik, B. G., Ramsey, L. M., & Hesse, D. W. (2023). A multi-year evaluation of medical student performance on and perceptions of collaborative gross anatomy laboratory examinations. *Anatomical Sciences Education*, 16(3), 557-566. <https://doi.org/10.1002/ase.2223>
- *Wallace, S. E. (2015). Team-based learning in a Capstone course in speech-language pathology: Learning outcomes and student perceptions. *Communication Disorders Quarterly*, 37(1), 44–52. <https://doi.org/10.1177/1525740114558462>
- *Wilson, J., Yates, T., & Purton, K. (2018). Performance, preference, and perception in experiential learning assessment. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), Article 5. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.2.5>

Appendix A

Appendix A

Studiekenmerken van geïncludeerde studies

	Studietitel	Auteur(s)	Jaar	Type studie	Doel(en) van studie	Studie-design	Studievariabelen	Steekproef-grootte	Land van herkomst
1	An empirical study of students' perceptions on the setup and grading of group programming assignments	Aivaloglou, van der Meulen	2021	Kwalitatief	Ervaringen en percepties van informaticastudenten over het opzetten en beoordelen van groeps-programmeeropdrachten identificeren	Interviews	Onaf: opzet van groepsopdrachten in programmeren. Af: ervaringen en percepties van studenten	20 bachelor- en master-studenten	Nederland
2	Enhancing graduate employability skills and student engagement through group video assessment	Arsenis, Flores, Petropoulou	2022	Mixed-methods	Het peilen van de perceptie van studenten van hun leerervaring en vaardigheidsontwikkeling door middel van videogroepsbeoordeling, en in welke mate studenten diversiteit aan beoordelingsmethoden waarderen.	Interviews, vragenlijsten	Onaf: video-groepsbeoordeling. Af: studenten-percepties van hun leerervaringen en ontwikkeling van vaardigheden	27 studenten in focusgroep, 71 studenten in vragenlijst	Verenigd Koninkrijk
3	Learners' perceptions of assessment strategies in higher education	Basera	2019	Mixed-methods	Het vaststellen van de perceptie van lerenden over beoordelingsstrategieën in het hoger onderwijs.	Vragenlijst	Onaf: beoordelingsvorm. Af: studentpercepties	46 studenten die een onderzoeksmethode-module volgden	Zimbabwe
4	A case-based scenario with interdisciplinary guided-inquiry in chemistry and biology: Experiences of first year forensic science students	Cresswell, Loughlin	2017	Mixed-methods	De implementatie en beoordeling van het case-based scenario en de academische resultaten van de studenten en de interesse van studenten in hun forensische wetenschappelijke cursussen onderzoeken.	Vragenlijsten eindcijfers	Onaf: invoering case-based scenario. Af: cijfers en percepties van studenten	3 cohorten studenten uit jaar 2010, 2011 en 2015	Australië

	Studietitel	Auteur(s)	Jaar	Type studie	Doel(en) van studie	Studie-design	Studievariabelen	Steekproef-grootte	Land van herkomst
10	Addressing the social loafing problem in assessment practices from the perspectives of Tanzania's pre-service teachers	Milinga, Kibonde, Mallya, Mwakifuna	2022	Kwalitatief	Inzicht krijgen in de prevalentie, impact en niet-werkende strategieën van/bij meeliftgedrag	Interviews	N.v.t.	18 tweede- en derdejaars pre-service leraren (studenten)	Tanzania
11	Implementing team-based learning: Findings from a database class	Mitchell, Vaughan	2022	Mixed-methods	De toegevoegde waarde van een groepsbenadering bij het leren over databases	Individuele en groepstest, vragenlijst	Onaf: invoering van de strategie team-gebaseerd leren. Af: resultaten en percepties van studenten	64 studenten in een Data-Management cursus	Verenigde Staten
12	summative and formative style anatomy practical examinations: Do they have impact on students' performance and drive for learning?	Mogali, Rotgans, Rosby, Ferenczi, Low Beer	2020	Mixed-methods	De impact van twee beoordelingsvormen en nieuwe formatieve examens onderzoeken en de meningen van studenten hierover.	Individuele en groepstest, vragenlijst	Onaf: invoering van team-gebaseerd leeractiviteiten met individuele en groepsbeoordelingen Af: resultaten en percepties van studenten	275 tweedejaars geneeskunde-studenten	Singapore
13	Students' attitudes toward a group coursework protocol and peer assessment system	Moraes, Michaelidou, Canning	2016	Mixed-methods	Het begrip van studenten van de GCP&PAS en hun houding t.o.v. beoordeelde groeps cursussen en peer assessments te onderzoeken.	Vragenlijst	Onaf: implementatie van GCP&PAS. Af: begrip en perceptie van studenten van GCP&PAS	130 eerste- en tweedejaars-studenten in 4 postgraduate marketing-programma's	Verenigd Koninkrijk
14	Designing assessment to promote engagement among first year social work students	Morley, Ablett	2017	Kwalitatief	De beoordeling evalueren door te kijken naar het vermogen van verbondenheid te vergroten	Vragenlijst	Onaf: samenwerking in groepspresentaties. Af: studenten-percepties	195 eerstejaars social work studenten	Australië
15	Identifying struggling teams in online challenge-based learning	Nguyen, Gijlers, Pisoni	2023	Kwalitatief	Bepalen hoe studenten groepswork ervaren en minder succesvolle patronen identificeren	Vragenlijsten en focusgroep-interview	Onaf: deelname aan een online groepsopdracht. Af: percepties van studenten	29 studenten van de financiële technologie-studie	Nederland

	Studietitel	Auteur(s)	Jaar	Type studie	Doel(en) van studie	Studie-design	Studievariabelen	Steekproef-grootte	Land van herkomst
16	The group-based assessment approach in nursing education: the perspective of nursing students on group-based assessment process at a Namibian university	Nuuyoma	2017	Kwalitatief	De oorzaak van weinig samenwerking in groepsopdrachten bepalen; nieuwe maatregelen implementeren en evalueren om dit te verbeteren	Klas-discussies en opmerkingen van studenten	N.v.t.	35 eerstejaars verpleegkunde studenten	Namibië
17	Taiwan university students' perceptions of summative and formative classroom assessment in English courses	Pan	2020	Mixed-methods	De verschillen in perceptie i.c.m. resultaten van summatieve en formatieve toetsen bij studenten onderzoeken	Drie opdrachten, vragenlijst, reflecties van studenten, interviews	Onaf: summatieve en formatieve opdrachten. Af: resultaten en percepties van studenten	107 eerstejaars-studenten	Taiwan
18	The relation between multi-cultural group work and the integration of home and international students	Sedghi, Rushworth	2017	Mixed-methods	De percepties over en voordelen van integratie van studenten in multicultureel groepswork onderzoeken	Vragenlijsten	Onaf: multiculturele modules met groepswork en groepsbeoordelingen Af: percepties van studenten	Nationale en internationale studenten van The School of Physical Sciences en The School of Environmental Sciences.	Verenigd Koninkrijk
19	Bad attitudes: Why design students dislike teamwork	Tucker, Abbasi	2016	Mixed-methods	De houding van ontwerpstudenten t.o.v. en ervaringen met teamwerkopdrachten onderzoeken, met nadruk op de achterliggende gedachten en redenen van evt. ontevredenheid.	Vragenlijsten en focus-groep-interview	N.v.t.	198 studenten in pilot-vragenlijst, 23 studenten in focus groep en 417 studenten in een nationale vragenlijst	Australië

	Studietitel	Auteur(s)	Jaar	Type studie	Doel(en) van studie	Studie-design	Studievariabelen	Steekproef-grootte	Land van herkomst
20	A multi-year evaluation of medical student performance on and perceptions of collaborative gross anatomy laboratory examinations	VanLeuven, Szymik, Ramsey, Hesse	2023	Mixed-methods	Het effect van collaboratieve anatomielaboratorium-onderzoeken op de prestaties van studenten onderzoeken en om de perceptie van studenten van deze beoordelingsvorm te peilen.	Individuele en groepstest, vragenlijst	Onaf: nieuw ingevoerd toetsingsformat. Af: resultaten en percepties van	117 eerstejaars geneeskunde-studenten	Georgië
21	Team-based learning in a capstone course in speech-language pathology: Learning outcomes and student perceptions	Wallace	2015	Kwalitatief	Het effect van de invoering van team-based leren in een Capstone-cursus	Vragenlijsten	Onaf: individuele en groepsbeoordeling in Capstone-cursus. Af: percepties van studenten	27 studenten in Capstone-cursus	Verenigde Staten
22	Performance, preference, and perception in experiential learning assessment	Wilson, Yates, Purton	2018	Kwalitatief	De voorkeuren en percepties van studenten ontdekken over ervaringsgerichte leerbeoordeling na ervaringsgerichte leerinstructie	Vragenlijsten	Onaf: semi-gestructureerde instructie en ervaringsgerichte leermethoden. Af: percepties van studenten	13 studenten uit verschillende leerjaren	Canada