Een scoping review naar factoren die invloed hebben op de motivatie bij peer feedback in het hoger onderwijs.

Student: Annika Beijering (S5172691)

Begeleider en eerste beoordelaar: Prof. dr. Jan-Willem Strijbos

Tweede beoordelaar: Dr. Anoek Sluiter-Oerlemans

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

26 Juni 2026

Aantal woorden: 4612

Abstract

Een scoping review is uitgevoerd om te bepalen welke factoren invloed hebben op de motivatie van studenten in het hoger onderwijs wanneer zij peer feedback geven op medestudenten of zelf peer feedback ontvangen. Twee databases zijn gebruikt om relevante literatuur te vinden op 1 april 2026, namelijk ERIC en PsycInfo. Artikelen zijn alleen meegenomen in de review, als deze gepubliceerd waren in de laatste vijf jaar en peer-reviewed zijn. De data is geanalyseerd door middel van een kwalitatieve analyse. Uiteindelijk zijn dertien artikelen geïncludeerd en geanalyseerd om de beïnvloedende factoren vast te stellen. Uit de artikelen blijkt dat een informele of formele setting geen invloed heeft op de motivatie in het geval van het geven en ontvangen van peer feedback. Resultaten laten verder zien dat andere factoren wel invloed hebben op de motivatie, zoals kwaliteit van de peer feedback of meningen van studenten. Deze factoren zouden door onderwijsinstellingen gebruikt kunnen worden om peer feedback te verbeteren.

Keywords: peer feedback, motivatie, hoger onderwijs

Abstract

A scoping review was conducted to determine factors that influence the motivation of students in higher education settings when giving peer feedback to other students or receiving peer feedback on their own work. Two databases, ERIC and PsycInfo, were used to search for relevant articles on the first of April, 2026. Articles were only included if they were published in the last five years and have to be peer-reviewed. A qualitative analysis was used to analyse the dataset. A small set of articles was included and analysed to determine the influencing factors. The articles conclude that an informal or formal setting does not influence the motivation when giving or receiving peer feedback. Furthermore, the results show that the motivation is influenced by several other factors, such as quality of feedback or opinions of students. These factors could be used in educational settings to improve peer feedback.

Keywords: peer feedback, motivation, higher education

Een scoping review naar factoren die invloed hebben op de motivatie bij peer feedback in het hoger onderwijs.

Studenten in het hoger onderwijs ontvangen tijdens hun loopbaan regelmatig formatieve feedback van zowel docenten als medestudenten om hun prestatie te verbeteren (Bader, 2024), laatstgenoemde staat ook bekend als peer feedback. Formatieve assessment wordt door Black en William (1998) beschreven als activiteiten die uitgevoerd worden om aanpassingen te maken in het lesgeven van een docent of het leerproces van een student. Formatieve assessment wordt vanwege de mogelijkheden die het biedt als nuttig ervaren door studenten, voornamelijk doordat de student meer betrokken is bij het onderwerp en het hun leren kan verbeteren (Johansson et al., 2023). Verder kan formatieve feedback leiden tot een hogere betrokkenheid van studenten bij schoolse activiteiten (Asadi et al., 2017).

Peer feedback is gefocust op het geven van opmerkingen op een opdracht van een medestudent met als doel bij te dragen aan het behalen van de gestelde leerdoelen (Alqassab et al., 2023). Hierbij geeft de student (anoniem) feedback op de opdracht van een medestudent en ontvangt de student zelf ook (anonieme) feedback. Peer feedback gebeurt tegenwoordig vaak via een online platform, zoals FeedbackFruits. Het toepassen van peer feedback kan positieve impact hebben op het leerproces en kan de onafhankelijkheid en autonomie van een student bevorderen (Morris, 2001).

Peer feedback kan verder zowel informeel als formeel gebruikt worden. Peer feedback is informeel wanneer de feedback niet wordt beoordeeld door de docent. Er is sprake van formele peer feedback als de feedback wel beoordeeld wordt door de docent (Brill, 2016).

Alqassab et al. (2023) hebben in hun systematische review geconcludeerd dat setting geen invloed heeft op de motivatie. De effectiviteit van peer feedback kan echter beïnvloed worden door de manier waarop deze gepresenteerd wordt (Black et al., 1998). Tevens kan de

effectiviteit van peer feedback niet alleen verklaard worden door eenvoudige contextuele factoren (Mu & Schunn, 2025)

Verder hebben Alqassab et al. (2023) geconcludeerd dat de gebruikte opdracht tijdens peer feedback in bijna de helft van de onderzochte artikelen een schrijfopdracht was. Andere opdrachten die beoordeeld worden tijdens peer feedback zijn bijvoorbeeld een presentatie of professionele vaardigheden. Er zijn drie aspecten die behandeld moeten worden wanneer peer feedback op een schrijfopdracht gegeven wordt, namelijk de inhoud, de structuur en de stijlkenmerken. Echter gaat de feedback voornamelijk over de stijlkenmerken of de inhoud, de structuur wordt vaak niet beoordeeld. Verder wordt onderscheid gemaakt in vier functies van peer feedback, namelijk analyse, het herzien van de opdracht, evaluatie van de opdracht of uitleg over de gegeven evaluatie (Van den Berg et al., 2006). Ten slotte wordt er onderscheid gemaakt tussen meerdere soorten feedback, zoals feedback waarin een compliment gegeven wordt of waarin benoemd wordt wat ontbreekt (Xu et al., 2022).

Verder heeft Bader (2024) geconcludeerd dat peer feedback niet vanwege de inhoud van de ontvangen feedback als nuttig wordt ervaren, maar omdat de feedback helpt de opdracht en de hierbij behorende eisen beter te begrijpen. Tevens geeft het de student de mogelijkheid het werk van een ander te kunnen inzien (Pearce, 2009). Ook leidt peer feedback ook tot meer betrokkenheid wanneer er in groepsverband wordt gewerkt, vooral wanneer er sprake is van het gezamenlijk geven en ontvangen van peer feedback (Llado et al. 2014).

Motivatie is het proces waarbij een persoon bepaalde doelen heeft en daarom bepaald gedrag vertoond om deze doelen te behalen (Kim, 2025). Er zijn vier soorten motivatie. Ten eerste is er sprake van externe motivatie wanneer een persoon handelt vanwege een beloning of een bestraffing, bijvoorbeeld wanneer de student de peer feedback uitvoert omdat het onderdeel is van een eindcijfer (Ciric & Jovanovic, 2016). Alqassab et al. (2013) hebben

geconcludeerd dat het gebruiken van beloningen geen invloed heeft op de motivatie. Ten tweede kan een persoon handelen met de intentie om schaamte te voorkomen of om zelfrespect te behouden, dan is er sprake van geïntrojecteerde motivatie. Ten derde, is er sprake van geïdentificeerde motivatie wanneer iemand het belang inziet van een bepaalde gedraging. In het geval van peer feedback betekent dit dat de student de voordelen hiervan inziet. Ten slotte is er intrinsieke motivatie, waarbij iemand handelt vanuit interesse. De student vindt het in dit geval interessant om peer feedback te geven en te ontvangen (Ciric & Jovanovic, 2016). Wanneer de student geen motivatie heeft voor een bepaald doel, is er sprake van amotivatie (Kim, 2025).

Yu en Lee (2014) hebben geconcludeerd dat het proces van peer feedback beïnvloed wordt door de motivatie waarmee de student de opdracht uitvoert. De student zou de peer feedback kunnen geven omdat hij/zij hiervan wil leren, maar de student zou het ook simpelweg kunnen doen omdat het een vereiste is om het vak te halen. Xu et al. (2022) hebben verder geconcludeerd dat wanneer de student de opdracht uitvoert vanwege een vereiste, dit zal kunnen leiden tot weinig mogelijkheden om te leren. Wanneer een student gemotiveerd is om peer feedback te geven, is de kans groter dat deze feedback voor de deadline gegeven wordt en zullen er meer woorden gebruikt worden voor deze feedback.

In deze scoping review zal onderzocht worden welke factoren invloed hebben op de motivatie van een student in het geval van het geven en ontvangen van peer feedback in het hoger onderwijs. Kennis over dit onderwerp is van maatschappelijk belang, want formatieve assessment kan een groot verschil maken voor de leerprestaties van studenten (Black et al., 1998). Echter is er beperkte kennis naar welke factoren invloed hebben op de motivatie van studenten in het geval van het geven en ontvangen van peer feedback in het hoger onderwijs (Alqassad et al., 2023). Deze factoren zouden toegepast kunnen worden in het hoger onderwijs om de toepassing van peer feedback te verbeteren. Hierom luidt de

onderzoeksvraag ‘Welke factoren hebben invloed op de motivatie voor het geven en ontvangen van peer feedback in het hoger onderwijs?’.

Methode

Design

Om meer kennis over peer feedback in het hoger onderwijs te krijgen is er een scoping review uitgevoerd aan de hand van de PRISMA richtlijnen (Page et al., 2021). Hierbij was de doelpopulatie studenten in het hoger onderwijs, waarbij geen rekening gehouden is met de locatie van de artikelen of de afkomst/cultuur van de studenten. Er zijn meerdere redenen waarom er gekozen is om de onderzoeksvraag te onderzoeken aan de hand van een scoping review. Ten eerste is het doel van dit onderzoek om kennis in kaart te brengen over een onderwerp waarvan geacht wordt dat er te weinig kennis over is, ook wel een ‘research gap’. Volgens Munn et al. (2018) is dit een goede indicatie voor het uitvoeren van een scoping review. Ten tweede is er gekozen om een scoping review uit te voeren aangezien dit type review geschikt is voor het onderzoek doen naar de kenmerken van een concept (Munn et al., 2018). In deze review werden de kenmerken van peer feedback binnen het hoger onderwijs onderzocht.

Zoekstrategie

Literatuur is gezocht in twee databases: PsycInfo en ERIC. Artikelen zijn op 1 april 2026 gezocht door gebruik te maken van de volgende search string: “motivation” AND “higher education” AND “peer feedback” OR “formative assessment”.Vanwege relevantie is er gezocht naar artikelen die de afgelopen vijf jaar gepubliceerd zijn. Om de zoekopdracht verder te verfijnen is gekozen om alleen artikelen te includeren die peer-reviewed zijn. In de onderstaande tabel (zie Tabel 1) zijn alle inclusie- en exclusiecriteria voor de zoekstrategie samengevat. In ERIC leverde deze search string 667 records op en in PsycInfo 337 records: 1009 records in totaal.

Tabel 1

Inclusie- en exclusiecriteria

Criterium	Inclusiecriteria	Exclusiecriteria
Publicatietype	Peer-reviewed wetenschappelijke artikelen	Niet peer-reviewed, grijze literatuur
Publicatiedatum	Afgelopen 5 jaar, 2021-2026	Literatuur van 2020 of ouder
Onderzoeksdesign	(Quasi-)experiment, interview, observatie, vragenlijst, mixed method design	(Systematische) literatuurreview, case study
Doelpopulatie	Hoger onderwijs, inclusief universitair onderwijs	Middelbaar onderwijs, basisonderwijs of een andere vorm van onderwijs aan jonge kinderen

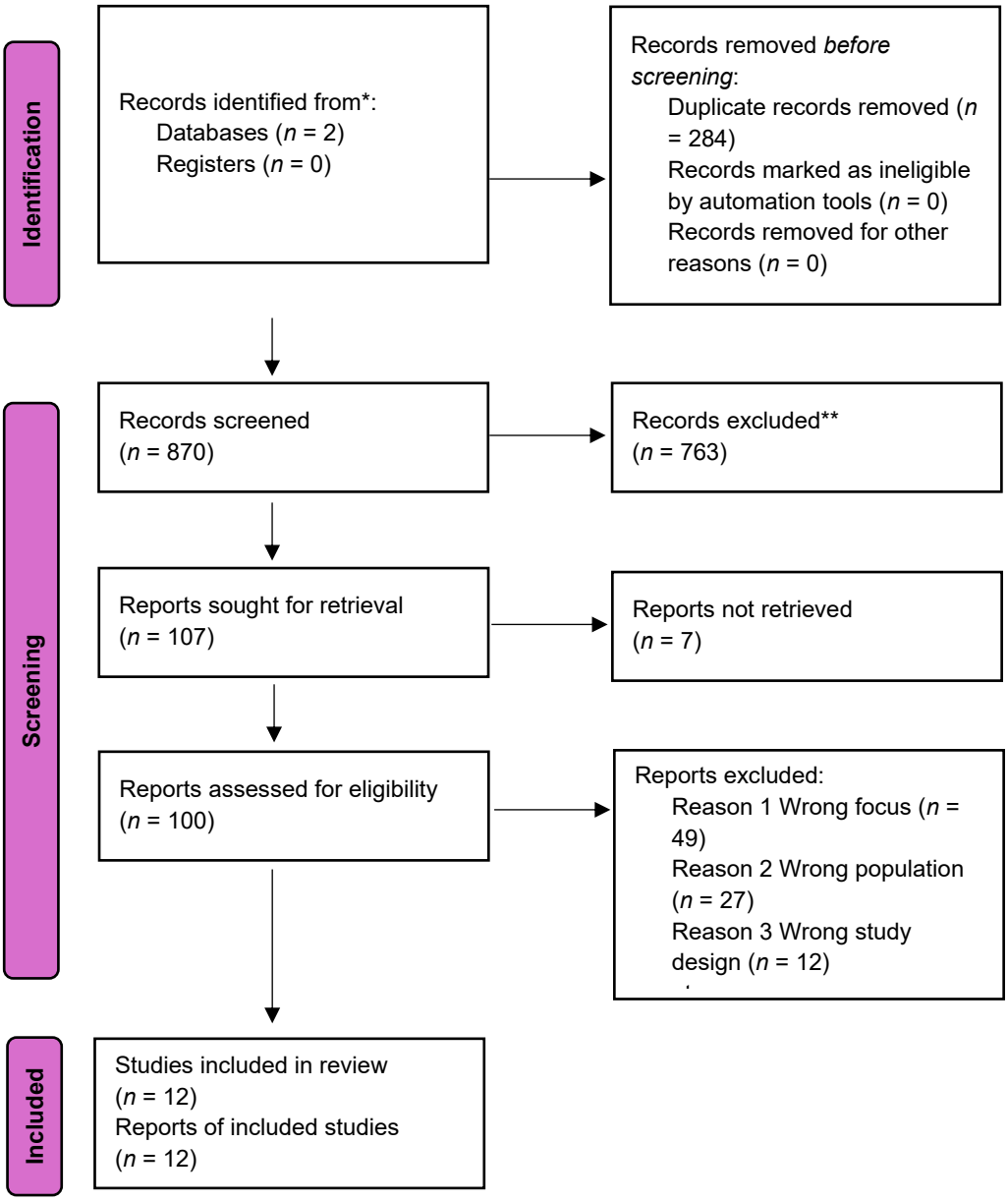
Screening

Eerst is er in Rayyan een titel en abstract review uitgevoerd ~~op de resterende records~~ om eventuele irrelevante literatuur te verwijderen. Alle records zijn gedownload uit de bovenstaande databases en geëxporteerd naar Rayyan, dit leidde tot 1009 records. Vervolgens zijn alle duplicaten gefilterd. In het geval dat twee artikelen (bijna) identiek waren, is ervoor gekozen om één te verwijderen. Wanneer twee artikelen verschillend waren, zijn beide artikelen meegenomen in de review. In totaal zijn er 284 duplicaten verwijderd. Dit leidde tot 725 artikelen, waarop de screening is uitgevoerd door middel van de eerder genoemde zoektermen. Op basis van de begrippen uit de onderzoeksvraag zijn de volgende labels gebruikt om de overige artikelen te screenen: motivation, engagement, beliefs, efficacy, higher education, formative assessment en peer feedback. Hierbij is het gezien de focus van

deze review relevant om minstens ‘higher education’ te labelen, een keuze kan gemaakt worden tussen ‘peer feedback’ of ‘formative assessment’ of ‘peer assessment’ en tussen ‘motivation, ‘engagement’, ‘beliefs’, ‘efficacy’ of ‘perceptions’. Wanneer een label ontbrak, is op basis van de abstract gekozen of het artikel eventueel alsnog relevant zou kunnen zijn. De screening op titel en abstract leidde tot 100 artikelen, waarop een full-tekst screening is uitgevoerd. Hierbij zijn artikelen verwijderd als er sprake was van een (systematische) literatuurreview of een case study, dit laatste vanwege de (ecologische) validiteit. Aangezien de focus van deze review lag op de populatie studenten in het hoger onderwijs, zijn artikelen die een andere focus hadden verwijderd, bijvoorbeeld studenten in het voortgezet onderwijs of docenten. Daarnaast moesten de artikelen als onderzoeksonderwerp formatieve assessment of peer feedback behandelen, artikelen die deze focus niet hadden of assessment in het algemeen behandelden zijn verwijderd. De full-tekst screening leidde tot twintig artikelen voor de data-extractie en -analyse. Tijdens de data-analyse zijn meerdere artikelen alsnog verwijderd, omdat deze de verkeerde focus hadden. Eén artikel is verwijderd, omdat er geen toegang was tot het artikel. Hierdoor zijn er uiteindelijk dertien artikelen meegenomen in de analyse.

Figuur 1

PRISMA Flowchart



Noot. Overgenomen uit *PRISMA*, door Page M. J., et al. (2021).

Data-extractie en analyses

Om de kwalitatieve data te analyseren is er een kwalitatieve inhoudsanalyse uitgevoerd door de auteur. Deze manier van analyseren is gekozen om de hoeveelheid artikelen in de review te verkleinen door te focussen op begrippen uit de onderzoeksvraag (Schreier, 2013). In deze review is na een full-tekst screening, de analyse uitgevoerd aan de hand van het onderstaande codeerschema (zie Bijlage A). Het codeerschema is gebaseerd op het codeerschema voor peer assessment van Alqassab et al. (2023) en de literatuur, hierdoor

zijn de geselecteerde artikelen, passend bij een kwalitatieve inhoudsanalyse (Schreier, 2013), deductief gecodeerd. Om een breder beeld te krijgen van de data zijn alle onderzoeksmethoden inductief gecodeerd. Ten slotte worden de resultaten in dit artikel uiteengezet om de onderzoeksvraag te beantwoorden.

Tabel 2

Verkort codeerschema

Categorie/Design element	Beschrijving
Auteur	Volledige naam van de auteur/namen van de auteurs
Publicatiejaar	Artikelen gepubliceerd vanaf 2021 tot en met 2026
Onderzoeksontwerp*	Alle onderzoeksontwerpen behalve systematische literatuurreview of case study
Type assessment*	Formatieve assessment: alle activiteiten om aanpassingen te maken aan het leerproces van een student Peer feedback: een student geeft feedback op het werk van een andere student en ontvangt ook zelf feedback van een andere student
Domein	In het hoger onderwijs, zoals universitair onderwijs. Hierbij worden alle onderwijsgebieden meegenomen. Andere vormen van onderwijs (high school, primary school) worden niet meegenomen
Locatie/tijd	In het klaslokaal: peer feedback wordt tijdens de les gegeven als onderdeel van het dagprogramma (fysiek) Buiten het klaslokaal: onderdeel van een opdracht die buiten de lessen moet worden gemaakt (zoals online)

Setting	Informeel: de peer feedback wordt niet beoordeeld Formeel: de peer feedback wordt beoordeeld
Motivation	De reden waarom iemand iets doet; motivation, engagement, perceptions
Amotivatie	De student heeft geen motivatie
Extrinsieke motivatie	De student heeft motivatie gericht op beloning en straf, als gevolg van negatieve emoties (schuld, schaamte, angst) of door persoonlijke waarde
Intrinsieke motivatie	De student heeft motivatie omdat hij/zij interesse heeft

*Noot. Codes aangeduid met een asterisk * zijn inductief gecodeerd.*

Resultaten

Alle artikelen zijn gericht op de doelgroep studenten in het hoger onderwijs, hiervan specificeren zeven van de dertien artikelen dat de formatieve assessment plaatsvond in een online setting en de andere zes in een fysieke setting. Hetzelfde geldt voor een formele of informele setting. Zeven van de dertien artikelen behandelen formatieve assessment in een formele setting, de overige zes artikelen vonden plaats in een informele setting (zie Tabel 3).

Verder zijn er in de artikelen verschillende onderzoeksmethodes gebruikt om de motivatie en eventuele andere aspecten te onderzoeken. Het vaakst werd er een interview en/of vragenlijst (questionnaire/survey) afgenomen. Sommige artikelen maakten verder gebruik van observatie, een experiment of een vergelijkend onderzoek. Eén artikel maakte gebruik van een thematische analyse en één ander artikel maakte als laatste gebruik van een focusgroep.

Tabel 3

Kenmerken van de artikelen

Auteur(s) en publicatiejaar	Steekproefgrootte	Methode	Type assessment	Type motivatie	Domein	Locatie
Bulut et al. (2024)	336	Vergelijkend onderzoek	Formatieve assessment	Engagement	Universiteit	Online
Cigdem et al. (2024)	159	Experiment	Formatieve assessment	Engagement	Universiteit	Online
Deng et al, (2023)	18	Interviews	Peer feedback	Perceptions	Universiteit	Fysiek
Ding & Zhu (2025)	201	Questionnaire	Peer feedback	Motivation	Hoger onderwijs	Online
Huang et al. (2024)	48	Vergelijkend onderzoek	Formatieve assessment	Engagement	Universiteit	Fysiek
Liu & Zhang (2022)	45	Interviews, thematische analyse	Formatieve assessment	Attention	Universiteit	Online
Mondal et al. (2023)	107	Observatie, survey	Formatieve assessment	Perceptions	Hoger onderwijs	Online
Naka (2023)	85	Questionnaire, focusgroep discussie	Peer feedback	Engagement	Hoger onderwijs	Fysiek
Onyiri (2024)	11	Experiment	Formatieve assessment	Motivation	Hoger onderwijs	Fysiek
Poveda et al. (2025)	112	Survey	Peer feedback	Perceptions	Universiteit	Fysiek
Prompan & Piamsai (2024)	35	Questionnaire, interviews	Peer feedback	Motivation	Universiteit	Online
Spady & Karge (2023)	43	Interview	Formatieve assessment	Efficacy	Universiteit	Online
Weng et al. (2022)	76	Questionnaire, interviews	Peer feedback	Motivation	Universiteit	Fysiek

Formatieve Assessment

Er zijn verder meerdere factoren die een positieve of negatieve invloed hebben op de motivatie voor formatieve assessment.Ten eerste hebben Liu en Zhang (2022) geconcludeerd dat zowel studenten als docenten zich online niet op dezelfde manier gedragen als in een fysieke setting. Daarnaast hebben de auteurs geconcludeerd dat online onderwijs wordt beïnvloed door andere factoren dan fysiek onderwijs, wat invloed heeft op de effectiviteit van formatieve assessment. Het gebruik van online formatieve assessment kan leiden tot een lagere motivatie vanwege contextuele factoren en te weinig 'self-control', ondanks ~~het feit~~ dat de online setting flexibel is in zowel het moment waarop de assessment plaatsvindt als de locatie waarop dit gebeurt.

Ten tweede hebben Mondal et al. (2023) geconcludeerd dat studenten het gebruik van social media tijdens formatieve assessment als positief ervaren. Formatieve assessment via een social media platform zou volgens hen ertoe leiden dat studenten actief aan de lesinhoud werken, directe feedback krijgen en ervoor zorgen dat studenten de lesstof beter begrijpen en onthouden. In dit onderzoek werd het platform Twitter (tegenwoordig X) gebruikt, echter hadden studenten de voorkeur voor Instagram of Telegram.

Ten derde hebben Cigdem et al. (2024) verder de invloed van het gebruik van game-elementen op formatieve assessment onderzocht, ook wel 'gamification'. In dit onderzoek moesten de studenten toetsen online maken. De studenten konden per week de hoogste en laagste vijf prestaties zien op een scorebord en het gemiddelde van de andere klassen. 'Gamification' kan de motivatie van studenten verbeteren, maar dit heeft alleen invloed op de hoeveelheid toetsen die de studenten afronden.

Ten vierde hebben Huang et al. (2024) formatieve assessment onderzocht in combinatie met 'inquiry based learning' (IBL) en 'technology-enhanced formative assessment' (TEFA). Dit hebben de onderzoekers toegepast in drie fases, namelijk voor, tijdens en na de les. Voor de start van de les kregen de studenten de opdracht om individueel

een video te bekijken en hierbij aantekeningen te maken. Bij deze video moesten de studenten vervolgens passende literatuur vinden om tijdens de les te gebruiken. Als laatste moesten de studenten na een groepsdiscussie online vragen beantwoorden via Schoology. Tijdens de les werd als eerste een korte toets afgenomen om te zien in hoeverre de studenten voorbereid waren. Vervolgens werd er een reguliere les gegeven. Hierbij werd aangemoedigd om vragen te stellen, zelf online informatie op te zoeken en oplossingen te bespreken in groepsverband. Studenten werden door de docent geholpen bij het analyseren van resultaten en het begrijpen van de lesstof. Ter afronding van de les moesten de leerlingen in duo's een afsluitende toets maken. Na de les moesten de leerlingen in duo's een essay schrijven op basis van de groepsdiscussie en hierop zou feedback gegeven worden door zowel peers als de docent via het online platform. De studenten in het onderzoek gaven aan dat het gebruik van IBL en TEFA hun motivatie zou kunnen verbeteren. Dit betekent ten eerste dat de motivatie voor het geven en ontvangen van peer feedback beïnvloed wordt door de manier waarop dit gebeurt (online/fysiek) en ten tweede dat het geven en ontvangen van peer feedback via een online platform een positieve invloed heeft op de motivatie.

Bulut et al. (2024) hebben ten vierde geconcludeerd dat een formele of informele setting geen invloed heeft op de motivatie van studenten voor formatieve assessment. De auteurs hebben dit geconcludeerd nadat er een verschil was in scores tussen de eerste en tweede midterm. De scores op de eerste midterm konden voorspeld worden aan de hand van de scores op de eerste formatieve assessment en het percentage dat had deelgenomen aan deze assessment, maar deze factoren konden niet de scores op de tweede midterm voorspellen.

Ten vijfde heeft Onyiri (2024) geconcludeerd dat docenten formatieve assessment regelmatig moeten toepassen om de motivatie van studenten te ondersteunen. Verder heeft de auteur geconstateerd dat het gebruik van leesopdrachten een positieve invloed heeft op de

motivatie van studenten. Wanneer de leesopdracht onderdeel is van het eindcijfer op de cursus, zullen meer studenten de opdracht afronden.

Ten vijfde hebben Spady en Karge (2023) geconcludeerd dat er sprake is van een positieve relatie tussen formatieve assessment en ‘self-efficacy’. Self-efficacy houdt in dat iemand ervan overtuigd is dat hij/zij de taak succesvol kan uitvoeren (Paris & Winograd, 1990). Deze overtuiging kan leiden tot interesse, motivatie en prestatie bij de student (Stiggins & Popham, 2008). Verder zouden studenten interesse krijgen in formatieve assessment als zij zich realiseren dat het niet alleen om de resultaten gaat, maar ook om het leerproces (Naka, 2023).

Peer Feedback

Er zijn meerdere factoren die invloed hebben op het geven en ontvangen van peer feedback. Ten eerste zijn er twee soorten aspecten die een rol spelen als het gaat om peer feedback, namelijk sociaal-affectief en cognitief. Het sociaal-affectieve aspect focust zich op de interpersoonlijke factoren, zoals de gelijkwaardige relatie tussen studenten. Affectieve aspecten zouden kunnen leiden tot demotivatie bij studenten. Het cognitieve aspect focust zich op de cognitieve capaciteiten en vaardigheden van de student. Wanneer het cognitieve aspect bekeken wordt, blijkt dat studenten de tijdsbesteding die ze kwijt zijn aan peer feedback als een probleem ervaren. Samen met de complexe herziening van datgene wat beoordeeld is, leidde dit tot demotivatie om de ontvangen feedback toe te passen. Om het probleem van tijdsbesteding op te lossen stellen de auteurs voor dat de peer feedback onderdeel moet zijn van de cursus (Deng et al., 2023).

Ten tweede hebben Prompan en Piamsai (2024) geconcludeerd dat het gebruik van peer feedback en ‘self-regulated learning’ (SRL) de zelfregulatie van studenten verbetert. Er zijn vier mogelijke SRL strategieën die gebruikt kunnen worden, namelijk cognitief, meta-cognitief, sociaal interactief en affectief. Ten eerste zijn cognitieve strategieën, strategieën die

gebruikt worden om het leerproces te ondersteunen. Ten tweede is er sprake van metacognitieve strategieën als er een planning gemaakt wordt, er een doel gesteld wordt, de voortgang gemonitord wordt en als er sprake is van een beoordeling. Ten derde kan de student om hulp vragen van medestudenten en de docent, dan is er sprake van sociale interactieve strategieën. Ten slotte is er sprake van affectieve strategieën, als de student zichzelf motiveert en stress vermindert.

Ten derde hebben de slagingskans en de subjectieve waarde van de opdracht verder geen invloed op de motivatie van de student om feedback te geven aan een medestudent (Ding & Zhu, 2025). Subjectieve waarde bestaat volgens Eccles & Wigfield (1995) uit drie onderdelen, namelijk intrinsieke interesse, ‘attainment value’ en extrinsiek nut. Verder zou de student meer interesse kunnen krijgen in het geven en ontvangen van peer feedback wanneer duidelijk wordt dat het geven van feedback aan anderen ook voordelen zou kunnen hebben (Ding & Zhu, 2025). Ten slotte stellen Ding en Zhu (2025) voor dat docenten hun studenten moeten ondersteunen om meer feedback te geven aan hun medestudenten, bijvoorbeeld door het gebruik van technologie. Dao et al. (2021) maken bijvoorbeeld onderscheid in vijf soorten feedback, namelijk opnieuw formuleren, correctie, herhaling, verzoek tot verduidelijking en ‘metalinguistic comment’. Zij hebben geconcludeerd dat het gebruik van video-chatgroepen tot meer feedback zou kunnen leiden dan text-chatgroepen voor opnieuw formuleren, verduidelijking en correctie. Dit zou komen doordat er meer mogelijkheden zijn tot het geven van feedback in het geval van video-chat groepen.

Ten vierde hebben Poveda et al. (2025) geconcludeerd dat de leeftijd van de student geen significante invloed heeft op de motivatie voor het geven en ontvangen van peer feedback. Echter, zou dit verklaard kunnen worden door de kleine homogene steekproef. Verder hebben de auteurs geconcludeerd dat ondanks een klein verschil tussen het

gemiddelde van mannen en vrouwen, geslacht geen significante invloed heeft op de motivatie van studenten.

Ten vijfde heeft de kwaliteit van de peer feedback invloed op de motivatie van studenten. Uit het onderzoek van Weng et al. (2022) blijkt dat het ontvangen van kritische opmerkingen en opmerkingen die dieper ingaan op de lesstof, leiden tot een verbeterde motivatie voor peer feedback. Deze opmerkingen gaan meer over structuur en argumentatie dan over de gebruikte taal van de student. Verder hebben Weng et al. (2022) geconcludeerd dat de groepssamenstelling invloed heeft op de motivatie van studenten. Studenten met een goede beheersing van de lesstof worden namelijk gedemotiveerd door studenten die de lesstof minder beheersen. Alhoewel het onbekend is waarom de groepssamenstelling leidt tot een lagere motivatie, wordt verwacht dat dit komt doordat de studenten die een goede beheersing hebben van de lesstof denken dat het tijdsverspilling is met weinig kans om te leren (Weng et al., 2022).

Discussie

Het doel van deze scoping review was het in kaart brengen van de factoren die invloed hebben op de motivatie van studenten in het hoger onderwijs wat betreft peer feedback, hierom luidde de onderzoeksvraag ‘Welke factoren hebben invloed op de motivatie voor het geven en ontvangen van peer feedback in het hoger onderwijs?’.

Uit de analyse van dertien artikelen is geconcludeerd dat verschillende factoren invloed hebben op de motivatie voor het geven en ontvangen van peer feedback. Het regelmatig toepassen van peer feedback, benadrukken van het belang, gebruik van diepere of kritische feedback, het gebruik van game-elementen, het gebruik van sociale media, de groepssamenstelling, de tijdsbesteding, het herzien van het beoordeelde werk, self-efficacy en als laatste self-regulated learning hebben invloed op de motivatie van studenten. Er is enkele tegenstrijdigheid over de invloed van het online of fysiek toepassen van peer feedback.

Hieronder zullen de resultaten gedetailleerder samengevat worden, vervolgens zullen de beperkingen en de praktische implicaties van deze review besproken worden.

Formatieve assessment

Er is sprake van tegenstrijdigheid wat betreft de invloed van een online of fysieke setting op de motivatie voor formatieve assessment. Het artikel van Liu en Zhang (2022) heeft geconcludeerd dat het online toepassen van peer feedback leidt tot een lagere motivatie bij studenten, dit is tegenstrijdig met de literatuur van Alqassab et al. (2023), want deze auteurs stellen dat settings geen invloed hebben op de motivatie. De invloed van online of fysieke setting zou in een vervolgonderzoek nader onderzocht kunnen worden.

Verder heeft het artikel van Bulut (2024) geconcludeerd dat een informele of formele setting geen invloed heeft op de motivatie. Dit komt overeen met de conclusie van Alqassab et al. (2023).

Andere factoren die invloed hebben op de motivatie voor formatieve assessment zijn het regelmatig toepassen van formatieve assessment, het toepassen van game-elementen, IBL en TEFA, het gebruik van sociale media en self-efficacy. Deze factoren zouden leiden tot een betere motivatie bij studenten.

Peer feedback

Er zijn meerdere factoren die een positief of negatief effect hebben op de motivatie voor het geven en ontvangen van peer feedback. Het benadrukken van het belang voor medestudenten zou ook kunnen helpen de motivatie te verbeteren. Ook het ontvangen peer feedback die dieper ingaat op de lesstof en/of die kritische opmerkingen bevat kan de motivatie verbeteren. Ten slotte wordt de motivatie voor peer feedback positief beïnvloed door self-regulated learning.

Verder hebben de leeftijd, het geslacht en de subjectieve waarde geen invloed op de motivatie. De tijdsbesteding, het herzien van het beoordeelde werk en de groepssamenstelling

kunnen de motivatie negatief beïnvloeden. Het voorstel van Deng et al. (2023) om de peer feedback onderdeel te maken van de cursus, zodat de tijd die dit proces kost als minder belemmerend wordt ervaren zal op basis van de conclusie over settings van Alqassab et al. (2023) weinig invloed hebben op de motivatie. Ten slotte is er tegenstrijdigheid wat betreft de invloed van het werken in groepsverband. Llado et al. (2014) hebben geconcludeerd dat het werken in groepsverband leidt tot betere betrokkenheid, echter hebben Weng et al. (2022) geconcludeerd dat de groepssamenstelling een negatief effect kan hebben op de motivatie. De invloed van het werken in groepsverband zou in een vervolgonderzoek nader onderzocht kunnen worden.

Beperkingen

De gehele scoping review is uitgevoerd door één student, waardoor er geen interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is berekend voor het codeerschema. Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid meet de variantie tussen twee of meer beoordelaars (Koo, 2015). Hierdoor kunnen er geen uitspraken gedaan worden over de betrouwbaarheid van het instrument. Als gevolg kunnen de bevindingen van deze review niet gegeneraliseerd worden. Tevens is er sprake van een kleine dataset (n = 12), hierdoor is het generaliseren van bevindingen lastig. Verder wordt ‘motivatie’ gecodeerd, maar wordt er in de data nauwelijks expliciet beschreven over welke vorm of vormen van motivatie het artikel gaat. In een vervolgonderzoek zou het type motivatie expliciet in de search string benoemd kunnen worden.

Hoewel de gebruikte artikelen zijn geselecteerd op basis van meerdere criteria, is er geen minimum eis gesteld aan de grootte van de steekproeven die de auteurs hebben gebruikt voor hun onderzoeken. Hierdoor zitten er ten eerste grote verschillen in steekproefgroottes per onderzoek. Ten tweede hebben meerdere artikelen een (te) kleine steekproef gebruikt, waardoor de resultaten niet altijd gegeneraliseerd kunnen worden naar andere settings. Dit is

bijvoorbeeld het geval bij het artikel van Onyiri (2024), want deze steekproef bestond uit elf participanten. Voor een vervolgonderzoek zou er vooraf een criterium vastgesteld kunnen worden passend bij de onderzoeksontwerpen in de review om dit te voorkomen. Ten derde zijn sommige onderzoeksmethodes, zoals een interview of vragenlijst, relatief vaak gebruikt, terwijl andere methodes maar door één artikel zijn gebruikt. Als laatste kan niet vastgesteld worden in hoeverre cultuur invloed heeft gehad op de resultaten, omdat deze review zich niet richtte op de locatie van de gebruikte artikelen.

Praktische implicaties

De bevindingen uit deze scoping review zouden toegepast kunnen worden in de onderwijspraktijk om peer feedback efficiënter toe te passen zodat de motivatie van studenten positief beïnvloed wordt. Ten eerste zouden docenten in het hoger onderwijs vaker peer feedback kunnen gaan toepassen in hun cursussen, bijvoorbeeld door een schrijfopdracht toe te voegen aan de cursus om feedback op te geven en ontvangen. Ten tweede zouden docenten de peer feedback die gegeven wordt kunnen verbeteren door bij het indelen van studenten in groepjes geen randomisering toe te passen, maar rekening te houden met de beheersing van lesstof, om de kans op demotivatie te verkleinen. Als laatste zouden de docenten het fysiek geven van peer feedback kunnen overwegen in plaats van het gebruik van een online programma, aangezien het online geven en ontvangen van peer feedback een negatief effect zou kunnen hebben op de motivatie.

Literatuur

*Literatuur meegenomen in review

Alqassab, M., Strijbos, J.-W., Panadero, E., Fernández Ruiz, J., Warrens, M. & To, J. (2023). A systematic review of peer assessment design elements. *Educational Psychology Review, 35*(18). https://doi.org/10.1007/s10648-023-09723-7

Asadi, M., Azizinezhad, M. & Fard, E., E. (2017). Formative assessment and feedback as predictors of students' engagement. *Journal of Research in Applied Linguistics, 8,* 291-298. https://doi.org/10.22055/rals.2017.12933

Bader, M. (2024). Student teachers' reactions to formative teacher and peer feedback. *European Journal of Teacher Education, 49*(3), 684-701. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2385717

Black, P. & Wiliam, D. (1998) 'Assessment and classroom learning'. *Assessment in Education*: *Principles*, Policy & Practice, *5*(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Brill., J. M. (2016). Investigating peer review as a systemic pedagogy for developing the design knowledge, skills, and dispositions of novice instructional design students. *Educational Technology Research and Development, 64,* 681-705. https://doi.org/10.1007/s11423-015-9421-6

* Bulut, O., Gorgun, G., Yildirim-Ebasli, S. N. (2024). The impact of frequency and stakes of formative assessment on student achievement in higher education: A learning analytics study. *Journal of Computer Assisted Learning, 41*(1). https://doi.org/10.1111/jcal.13087

* Cigdem, H., Ozturk, M., Karabacak, Y., Atik, N. Gürkan, S., Aldemir, M., H. (2024). Unlocking student engagement and achievement: The impact of leaderboard gamification in online formative assessment for engineering education. *Education and Information Technologies, 29,* 24835-24860. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12845-2

Ciric, M., Jovanovic, D. (2016). Student engagement as a multidimensional concept. *Future Academy, 15,* 187-194. https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.09.24

Dao, P., Duong, P. & Nguyen, M. X. N. (2021). Effects of SCMC mode and learner familiarity on peer feedback in L2 interaction. *Computer Assisted Language Learning, 36*(7), 1206-1235. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1976212

* Deng, Y., Liu, D. & Feng, W. D. (2023). Students' perceptions of peer review for assessing digital multimodal composing: The case of a discipline-specific English course. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 48,* 1254-1267. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2227358

* Ding, Y., Zhu, Y. (2025). Mobile based peer feedback in EFL speaking: learners' motivation, behavioral engagement in feedback provision, and achievement. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 10(10).* https://doi.org/10.1186/s40862-024-00314-9

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin, 21*(3), 215-225. https://doi.org/10.1177/0146167295213003

* Huang, H., Mills, D. J. & Tiangco, J. A. N. Z. (2024). Inquiry-based learning and technology-enhanced formative assessment in flipped EFL writing instruction: student performance and perceptions. *SAGE Open, 14*(2), 1-15. https://doi.org/10.1177/21582440241236663?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Johansson, E., Kanapathippillai, S. & Dellaportas, S. (2023). Formative assessment in accounting: Student perceptions and implications of continuous assessment. *Accounting Education 32*(6), 597-625. https://doi.org/10.1080/09639284.2022.2091411

Kim, T. (2025). English learning and amotivation in South Korea: A retrospective construction of motivation. *English Teaching*, 80(*2*), 3-27. https://doi.org/10.15858/engtea.80.2.202506.3

Koo, T. K., Li, M. I. (2015). A Guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine, 15,* 155-163. https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012

* Liu, Y & Zhang, H. (2022). Exploring the influencing factors and validity of formative assessment in online learning. *Journal of Education and e-Learning Research, 9*(4), 278-287. https://doi.org/10.20448/jeelr.v9i4.4288

Llado, A. P., Solely, L. F., Sansbello, R. M. F, Puljolras, G. A., Planella, J. P., Roura-Pascual, N., Martinez, J. J. S. & Monero, L. M. (2014). Student perceptions of peer assessment: An interdisciplinary study. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(5), 592-610. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2227358

* Mondal, H., Mondal, S & Ray, N. (2023). Student perceptions of Twitter poll-based formative assessment in a rural medical college in India. *Advances in Physiology Education, 47*(4), 803-809. https://doi.org/10.1152/advan.00110.2023

Morris, J. (2001). Peer assessment: A missing link between teaching and learning? A review of the literature. *Harcourt Publishers Ltd, 21*(7)*,* 507-515. https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0661

Mu, H. & Schunn, C., D. (2025). The good, bad, and ugly of comment prompts: Effects on length and helpfulness of peer feedback. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22*(4). https://doi.org/10.1186/s41239-025-00502-8

Munn, Z., Micah, D., J., P., Stern, C., Tufanaru, 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*(143). https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x

* Naka, L. (2023). The impression of formative assessment in the immediate EFL learning improvement: Investigation of pre-service teachers' percipience in English for teachers course. *International Journal of Language Testing, 13*(1). https://eric.ed.gov/?q=source%3A%22international+journal+of+language+testing%22&pg=3&id=EJ1385141

* Onyiri, O. (2024). Use of consistent formative assessments to engage students in a second semester human anatomy and physiology course. *Journal of the Human Anatomy and Physiology Society, 28(1),* 46-54. https://eric.ed.gov/?id=EJ1425539

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tezlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaww, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. & Moher, D (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ Journals.* https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education, 11*(6), 7-15. http://doi.org/10.1177/074193259001100604

Pearce, J., Mulder, R. & Baik, C. (2009). Involving students in peer review: Case studies and practical strategies for university teaching. *Centre for the Study of Higher Education.* https://apo.org.au/node/20259

* Poveda, A. L. P., Sornoza, D, Sumba-Bustamante, R. & Villacreses, K. L. S. (2025). Business administration students' perceptions of formative assessment as an instructional tool. *Educational Process International Journal, 18*(1). https://doi.org/10.22521/edupij.2025.18.521

* Prompan, J. & Piamsai, C. (2024). The effects of peer feedback and self-regulated learning on Thai EFL students' writing ability and self-regulation. *Language Institute, Thammasat University*, *17*(1), 100-132. https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/270378

Schreier, M. (2013). Sage research methods: The SAGE handbook of qualitative data analysis. *SAGE Publications Ltd.* https://doi.org/10.4135/9781446282243

* Spady, R. & Karge, B. D. (2023). The value of formative feedback in graduate online courses. *Distance Learning, 19*(3), 73-82. https://doi.org/10.1108/DL-04-2023-0008

Stiggings, R., Popham, W. J. (2008). Assessing students' affect related to assessment for learning. *Council of Chief State School Officers (CCSSO)*. https://www.michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Assessing-Student-Affect-Stiggins-1.pdf

Van den Berg, I., Admiraal, W. & Pilot, A. (2006). Designing student peer assessment in higher education: Analysis of written and oral peer feedback. *Teaching in Higher Education, 11*(2), 135-147. https://doi.org/10.1080/13562510500527685

* Weng, F, Ye, S. X., & Weihe, X. (2022). The effects of peer feedback on L2 students' writing motivation: An experimental study in China. *The Asia-Pacific Education Researcher, 32,* 473-483. https://doi.org/10.1007/s40299-022-00669-y

Xu, Q. & Peng, H. (2022). Exploring learner motivation and mobile-assisted peer feedback in a business English speaking course. *Journal of Computer Assisted Learning, 38*(4), 1033-1045. https://doi.org/10.1111/jcal.12660

Yu, S. & Lee, I. (2014). Understanding EFL students' participation in group peer feedback of L2 writing: A case study from an activity theory perspective. *Sage Journals, 19*(5), 572-593.

https://doi.org/10.1177/1362168814541714?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Bijlage A

Tabel A1: Volledig codeerschema

Categorie/Design element	Beschrijving
Kenmerken artikel	
Auteur(s)	Namen van alle auteurs betrokken bij het artikelen
Publicatie jaartal	Wanneer is het artikelen gepubliceerd
Onderzoeksmethode	Is er sprake van kwanitatief, kwalitatief of mixed methods onderzoek
Onderzoeksontwerp*	Alle onderzoeksontwerpen behalve systematische literatuurreview of case study
Type assessment*	Formatieve assessment: alle activiteiten om aanpassingen te maken aan het leerproces van een student Peer feedback: een student geeft feedback op het werk van een andere student en ontvangt ook zelf feedback van een andere student
Domein	In het hoger onderwijs, zoals universitair onderwijs. Hierbij worden alle onderwijsgebieden meegenomen. Andere vormen van onderwijs (high school, primary school) worden niet meegenomen
Locatie/tijd	In het klaslokaal: peer feedback wordt tijdens de les gegeven als onderdeel van het dagprogramma (fysiek) Buiten het klaslokaal: onderdeel van een opdracht die buiten de lessen moet worden gemaakt (zoals online)
Setting	Informeel: de peer feedback wordt niet beoordeeld Formeel: de peer feedback wordt beoordeeld
Motivation	De reden waarom iemand iets doet. Aangeduid door middel van de volgende termen: motivation, attitude, beliefs, efficacy, perceptions
Amotivatie	De student heeft geen motivatie
Extrinsieke motivatie	De student heeft motivatie gericht op beloning en straf, als gevolg van negatieve emoties (schuld, schaamte, angst) of door persoonlijke waarde
Intrinsieke motivatie	De student heeft motivatie omdat hij/zij interesse heeft

Noot. Codes aangeduid met een asterisk (*) zijn inductief gecodeerd

Bijlage B

AI Verklaring

AI-verklaring

Instructies: Selecteer een van de drie onderstaande opties. Als je optie 2 of optie 3 selecteert, voeg dan een appendix toe (zie specificaties) waarin je kort het gebruik van AI beschrijft (zie details op de laatste pagina van deze template). Zoals beschreven in het AI-beleid van de afdeling PedOn (zie Brightspace), is het gebruik van AI niet verboden, maar (a) moet het beperkt blijven en (b) moet je daarbij het principe van 'Declare and Describe' (aangeven en beschrijven) volgen. Richt je bij het aangeven en beschrijven op het gebruik van AI voor aspecten van de opdracht die essentieel zijn voor de leerdoelen, zoals het genereren van ideeën of het schrijven van de opdracht. Je hoeft AI-gebruik niet aan te geven voor de spelling- of grammaticacontroles, of voor het opzoeken van een synoniem voor een woord.

Selecteer de optie die het beste past bij hoe je met AI hebt gewerkt:

Optie 1

Ik heb AI niet gebruikt:

Er is geen inhoud die is gegenereerd door AI-technologieën gepresenteerd als mijn eigen werk.

Optie 2

Ik heb AI alleen gebruikt voor achtergrondinformatie of zelfstudie:

Ik bevestig dat ik gebruik heb gemaakt van [naam AI-systeem(en) toevoegen] om materiaal te genereren voor achtergrondonderzoek en zelfstudie bij het opstellen van deze opdracht.

Optie 3

Ik heb AI gebruikt om opdrachtinhoud te produceren (aangepast):

Ik bevestig het gebruik van [naam AI-systeem(en) toevoegen] voor het genereren van materiaal dat in gewijzigde vorm in mijn werk is opgenomen.

BELANGRIJK: Als optie 2 of optie 3 weergeeft met hoe je AI bij de scriptie hebt gebruikt, moet je in de bijlage (zie laatste pagina van dit template) beschrijven hoe je dit hebt gedaan. Splits dit uit voor de verschillende onderdelen (introductie, methode, resultaten en discussie).[JS1]