

# Samenwerken aan toetskwaliteit in het Hoger Onderwijs

Een handreiking voor management, examencommissies, toetsdeskundigen, examinatoren, studenten en werkveldpartners om samen te werken aan de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs



Mieke Jaspers  
Els van Zijl



Dienst Onderwijs en Onderzoek

# **Samenwerken aan toetskwaliteit in het Hoger Onderwijs**

Een handreiking voor management, examencommissies, toetsdeskundigen, examinatoren, studenten en werkveldpartners om samen te werken aan de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs

Dienst Onderwijs en Onderzoek

Mieke Jaspers

Els van Zijl

2014

# Colofon

Uitgave	Fontys Hogescholen, Dienst Onderwijs en Onderzoek
Titel	Samenwerken aan toetskwaliteit in het Hoger Onderwijs
Subtitel	Een handreiking voor management, examencommissies, toetsdeskundigen, examinatoren, studenten en werkveldpartners om samen te werken aan de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs
Auteurs	Mieke Jaspers & Els van Zijl
Eindredactie	Mieke Jaspers
Met dank aan	Jorik Arts
Lay-out	Dienst Marketing en Communicatie
E-mail	m.jaspers@fontys.nl & e.vanzijl@fontys.nl

©2014 Dienst Onderwijs en Onderzoek. Eerste druk.

Alle rechten voorbehouden. All rights reserved.

Hoewel dit materiaal met zorg is samengesteld, aanvaarden auteurs, noch de Dienst Onderwijs en Onderzoek, noch Fontys enige aansprakelijkheid voor schade ontstaan door eventuele fouten of onvolkomenheden.

# Inhoudsopgave

<b>Inleiding</b>	<b>5</b>
<b>1. Samenwerken aan toetskwaliteit</b>	<b>6</b>
1.1    Waarom samenwerken?	6
1.2    Essenties van samenwerken	6
1.3    Samenwerken vanuit een gemeenschappelijk gedragen visie en kwaliteitsstandaarden	7
1.4    Horizontaal organiseren	7
1.5    Proactief en transparant handelen	9
<b>2. Het brede perspectief van toetsen en beoordelen</b>	<b>10</b>
2.1    Waarom toetsen en beoordelen?	10
2.2    Visie op leren	11
2.3    Functies van toetsing	13
2.3.1    Feedback, het leereffect	15
2.3.2    Feedback, het zoeken naar een balans	16
2.3.3    Beoordelen	16
2.4    Programming toetsmomenten	19
2.5    Toetsing en studiesucces	20
<b>3. Toetskwaliteit</b>	<b>21</b>
3.1    Waarom toetskwaliteit?	21
3.2    Kwaliteitspiramide	21
3.2.1    Strategisch niveau: toetsbeleid	23
3.2.2    Tactisch niveau: toetsprogramma	25
3.2.3    Operationeel niveau: toets- en beoordelingsinstrumenten en toetsopdrachten	28
3.3    Rubrics	29
<b>4. Toetsorganisatie</b>	<b>31</b>
4.1    Waarom een toetsorganisatie?	31
4.2    Verdeling van taken en verantwoordelijkheden	32
4.3    Positionering examencommissie	34
4.4    Kwaliteit processen	35
4.5    Kwaliteitsborging	37

<b>5. Handreikingen</b>	<b>38</b>
5.1 Handreiking I Toetscyclus en toetsdossier	38
5.2 Handreiking II Toetsvormen in een competentiegerichte leeromgeving	43
5.2.1 Indeling in toetsvormen: een werkmodel	43
5.2.2 Beschrijving van toetsvormen	45
5.3 Handreiking III Voorbeeld rubric	57
5.4 Handreiking IV	
Referentieproces Afhandelen verzoeken individuele studenten	58
5.5 Handreiking V Taken en verantwoordelijkheden	61
<b>6. Referenties en aanbevolen literatuur</b>	<b>64</b>
6.1 Referenties	64
6.2 Aanbevolen literatuur	66

# Inleiding

In het Hoger Onderwijs staan de kwaliteit van toetsing en examinering en de borging van het eindniveau hoog op de agenda. De sterke nadruk op de toetskwaliteit is onder andere het gevolg van de aangescherpte rol die de examencommissie in 2010 heeft gekregen door de 'Wet versterking besturing'. Voorts zijn in 2012 voor het hoger beroepsonderwijs door de commissie Bruijn aanbevelingen geformuleerd om de kwaliteit van toetsing en examinering te verbeteren (HBO-raad, 2012)<sup>1</sup>. In dit adviesrapport ligt de focus op externe validering: de 'vreemde ogen' die hernieuwd vertrouwen moeten geven in de waarde van het getuigschrift. In december 2013 is de regelgeving voor het hoger onderwijs wederom aangescherpt door de 'Wet versterking kwaliteitswaarborgen hoger onderwijs'. De maatregelen die toetsing en examinering betreffen zijn als volgt samen te vatten:

- in het accreditatiekader wordt standaard 3 'Toetsing en gerealiseerde eindkwalificaties' gesplitst in twee standaarden. In de standaard 'Toetsing' moet de opleiding aantonen dat het systeem van toetsing adequaat is. In de standaard 'Gerealiseerde eindkwalificaties' moet de opleiding aantonen dat elke individuele student de beoogde eindkwalificaties heeft gerealiseerd. Een onvoldoende resultaat bij één van de twee standaarden is niet langer te compenseren door een voldoende resultaat bij de andere standaard;
- er mag niemand met financiële verantwoordelijkheid in de examencommissie benoemd worden;
- de opleiding heeft de verplichting om een extern lid in de examencommissie te benoemen.

Ondanks bovenstaande maatregelen is er nog steeds discussie over de maatschappelijke waarde van het getuigschrift. Wanneer opleidingen de ambitie hebben om kwalitatief hoogwaardige getuigschriften te verstrekken, positief geaccrediteerd te worden en studenten succesvol te laten zijn, dienen alle betrokkenen bij toetsing en examinering intensief te gaan samenwerken. Alleen op deze wijze kan het hoger onderwijs zich intern verantwoorden naar haar studenten en medewerkers en extern naar potentiële studenten, werkveldpartners, alumni, overheid en samenleving.

Deze publicatie is een handreiking voor iedereen, die betrokken is bij toetsing en examinering en vanuit de bundeling van de krachten een bijdrage wil leveren aan een duurzaam en breed gedragen vertrouwen in de kwaliteit van het getuigschrift in het hoger onderwijs.

Mieke Jaspers  
Els van Zijl  
September 2014

---

1 Dit rapport is verschenen naar aanleiding van het onderzoek dat de commissie heeft verricht in opdracht van de HBO-raad naar vormen van externe validering, mede om te voorkomen dat van buitenaf eisen zouden worden opgelegd, zoals landelijke toetsing.



# 1. Samenwerken aan toetskwaliteit

Toetskwaliteit kan alleen gerealiseerd worden als alle betrokkenen adequaat samenwerken vanuit de eigen rol en expertise. In dit hoofdstuk wordt uiteengezet waarom samenwerken zo belangrijk is, hoe dat (anders) kan en wat de essenties zijn.

## 1.1 Waarom samenwerken?

Toetsing is een complex proces met grote belangen voor de student waaraan, gezien het civiel effect van het getuigschrift, hoge maatschappelijke eisen worden gesteld. Een groot aantal mensen van binnen en buiten de onderwijsorganisatie levert vanuit hun rol en expertise een bijdrage aan de toetskwaliteit. Dit is geen eenvoudige opgave gezien de hoeveelheid actoren en commissies, die bij toetsing en examinering betrokken is!

Betrokken actoren (niet uitputtend):

- docenten/ examinatoren;
- studenten;
- medewerker(s) bedrijfsvoering, roosteraar, surveillanten;
- management, onderwijsmanager, manager bedrijfsvoering;
- coördinatoren (onderwijsonderdeel, module, stage, afstuderen, minor, etc.);
- kwaliteitsmanager;
- ondersteunende toetsdeskundigen;
- leden examencommissie, curriculumcommissie, opleidingscommissie en medezeggenschapsraad;
- externe deskundigen.

In de praktijk hebben de betrokken actoren vaak geen idee hoe de keten van toetsing en examinering eruit ziet, welke schakel zij in de keten zijn, wat daar gebeurt, wie eindverantwoordelijk is en wat de afgesproken beleidskaders zijn. Hierdoor ontstaat overlap in taken, het doorschuiven van verantwoordelijkheden en onbedoelde tegenwerking. Chaos, ad hoc oplossingen en het gevoel steeds 'het wiel opnieuw te moeten uitvinden' zijn kenmerkend voor deze activiteitgeoriënteerde situatie als er door gebrek aan overzicht ten aanzien van taken en verantwoordelijkheden niet systematisch en ketengericht wordt samengewerkt.

## 1.2 Essenties van samenwerken

Het leveren en blijven leveren van toetskwaliteit vereist een professionele cultuur van samenwerken. In deze cultuur is het vanzelfsprekend dat de betrokken partijen zich gezamenlijk inspannen voor betrouwbare en valide toetsresultaten en getuigschriften vanuit de gemeenschappelijk gedragen visie dat goed onderwijs en goed toetsen onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Dit betekent dat:

- het management de actoren optimaal ondersteunt in het succesvol uitvoeren van de taken;



- het management ruimte geeft aan alle actoren om zich op het terrein van toetsing en examinering te bekwamen;
- de student optimaal wordt voorbereid op de toets;
- de student zich optimaal inspent om de toets te halen;
- het normaal is dat een student de eerste keer slaagt;
- de randvoorwaarden voor toetsing op orde zijn.

Hoge slagingspercentages worden zodoende gerealiseerd en geaccepteerd. Een dergelijke cultuur is niet in een protocol te vatten of af te dwingen maar vraagt om een cultuur van samenwerken waarin een drietal essenties te onderscheiden zijn:

1. samenwerken vanuit een gemeenschappelijk gedragen visie en kwaliteitsstandaarden;
2. horizontaal organiseren;
3. proactief en transparant handelen.

### **1.3 Samenwerken vanuit een gemeenschappelijk gedragen visie en kwaliteitsstandaarden**

Een gemeenschappelijk gedragen visie en kwaliteitsstandaarden ten aanzien van toetsing en examinering zijn onontbeerlijk om garant te staan voor betrouwbare en valide toetsen en getuigschriften. Dit betekent dat er op opleidingsniveau samengewerkt moet worden vanuit een gemeenschappelijk geaccepteerde visie op leren, die consistent vertaald is naar de toetsing. Collectief gedragen afspraken zijn nodig om vanuit het grotere geheel continue dezelfde –vooraf afgesproken- kwaliteit te kunnen leveren. Afspraken worden niet alleen gemaakt over de inhoud en de kwaliteit van de toetsen maar ook over de operationele aspecten zoals roostering, inleverdata, informatiebeveiliging, lay-out, beschikbaarheid personeel, programmering van de toetsmomenten, cijferregistratie, archivering en monitoring van de kwaliteit. Al deze afspraken samen vormen de kwaliteitsstandaarden waarmee de opleiding toetskwaliteit operationaliseert en garandeert.

### **1.4 Horizontaal organiseren**

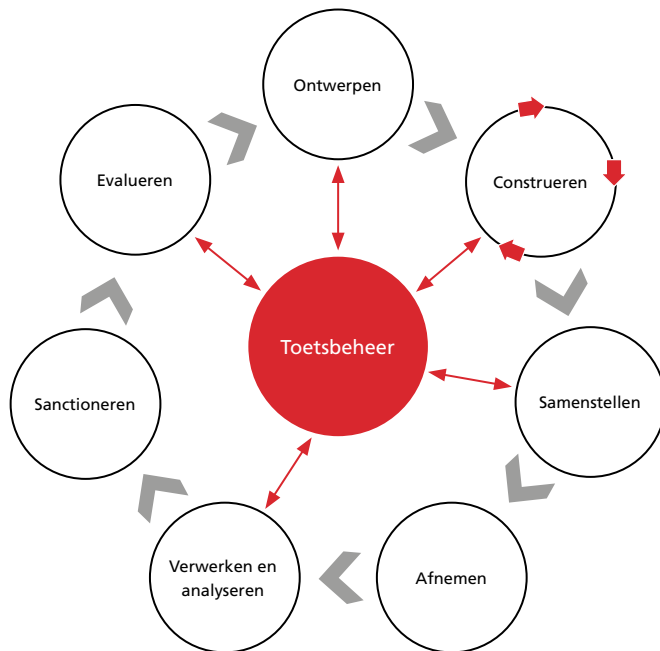
Traditioneel wordt er in een onderwijsorganisatie veel gebruik gemaakt van bovenaf opgelegde kaders en verticale sturing via de hiërarchie. Alleen verticaal sturen op losse organisatieonderdelen zoals examencommissie, curriculumcommissie en opleidingscommissie zorgt niet automatisch voor de benodigde samenhang en flexibiliteit (Van Vucht Tijssen, 2013). In plaats van de traditionele verticale sturing dient het management te sturen op samenhang tussen de verschillende organisatieonderdelen waarbij de actoren, elk vanuit de eigen rol en expertise, een bijdrage leveren aan het geheel. Van Vucht Tijssen (2013) noemt dit horizontale sturing.





Van Vucht Tijssen (2013) schrijft: "Als het gaat om het primaire proces, coördineren de beroepsbeoefenaars in de meeste professionele organisaties hun handelingen 'horizontaal' op basis van hun expertise en de professionele waarden, normen en regels van hun vakgebied. Er komt geen manager aan te pas. In de operatiekamer leidt de chirurg de operatie en iedereen weet wat hem of haar wanneer te doen staat. Tijdens een rechtszitting houden advocaten een door henzelf opgesteld pleidooi. De rechter doet uitspraak op basis van zijn kennis van de wet. Allen opereren zij zonder de 'hulp' van managers die hen van bovenaf vertellen wat zij moeten doen".

Binnen de afgesproken beleidskaders en de kwaliteitsstandaarden, die mede ontwikkeld en bijgesteld worden door de professional, is er maximale vrijheid voor de deskundigheid van de professional. Vanuit eigenaarschap kan een professionele cultuur van samenwerken ontstaan. Binnen deze cultuur heeft het management, als regisseur, een belangrijke rol om de verschillende processen aan te jagen, te faciliteren en te sturen. Het is van belang dat het management stuurt op het proces en niet op de inhoud! Een voorbeeld van een proces van toetsing en examinering is de toetscyclus.



Figuur 1.1. Toetscyclus (Jaspers & Schade, 2002)

Het woord cyclus drukt uit dat het om een repetitief proces gaat dat bij elke afname van een toets wordt uitgevoerd en kan leiden tot verbeteringen of aanpassingen in het toetsontwerp. De toetscyclus omvat het gehele proces van het ontwerpen van de toets, het construeren van opdrachten, het samenstellen en het afnemen van de toets, het verwerken van de opdrachten, het analyseren (beoordelen), het sanctioneren van de toets en tot slot het evalueren. De kern van de toetscyclus is het toets- en itembankbeheer. Door het consequent toepassen van de toetscyclus worden toetsen en



toetsopdrachten/items systematisch verzameld. Een belangrijk hulpmiddel is het toetsdossier (zie handreiking I).

## 1.5 Proactief en transparant handelen

Vertrouwen en verantwoording zijn tegenwoordig veel meer een vorm van interactie, een continu proces, vervolgt Bormans (2014). *“Onderwijsinstellingen moeten niet wachten tot de inspectie langskomt, maar zelf proactief zijn en initiatief nemen, een harde kop hebben én kwaliteitsbesef. Dat betekent dat je elke dag communiceert waar je mee bezig bent en wat de resultaten zijn, trots uitstraalt op wat je doet, je fouten durft toe te geven en vooral heel hard werken”.*

Onderwijsinstellingen opereren in een complexe en turbulente omgeving waardoor het noodzakelijk is dat er permanent wordt geïnnoveerd en werkwijzen en kwaliteitsstandaarden zich continu blijven ontwikkelen. Dit betekent dat alle actoren een proactief en transparant handelingsrepertoire moeten leren ontwikkelen dat zich kenmerkt door:

- zich continu afvragen of de geldende kaders werken én nog toereikend zijn;
- het bewust opzoeken van samenwerking met andere disciplines;
- het inzetten van vakkundige en creatieve denkers;
- het stelselmatig aangaan van de dialoog met alle stakeholders (studenten, medewerkers, werkveldpartners, alumni, kenniscentra, vakgenoten, et cetera);
- het doen van onderzoek en op zoek gaan naar wat werkt;
- het laten zien van wat je doet en waarom je het doet;
- rekenschap geven;
- zich kwetsbaar opstellen;
- het expliciet maken dat je verantwoordelijk bent voor je handelen.

Voorwaardelijk voor een cultuur van leren en ontwikkelen is sturing op vertrouwen en eigenaarschap waarin geleerd mag worden van fouten!

In handreiking I zijn de toetscyclus en het toetsdossier uitgewerkt.

In hoofdstuk 2 wordt het brede perspectief van toetsen en beoordelen uiteengezet dat bepalend is voor de inrichting van de toetsing.



## 2. Het brede perspectief van toetsen en beoordelen

In dit hoofdstuk wordt het brede perspectief van toetsen en beoordelen uiteengezet dat bepalend is voor de inrichting van de toetsing. Hierin worden de volgende vragen beantwoord: waarom toetsen en beoordelen, wat is het belang van het formuleren van een visie op leren voor toetsen en beoordelen en welke toetsfuncties zijn te onderscheiden? Het hoofdstuk eindigt met het belang van de programmering van toetsmomenten en het effect van toetsing op studiesucces.

### 2.1 Waarom toetsen en beoordelen?

Toetsen moeten in de eerste plaats garanderen dat geslaagde studenten daadwerkelijk op het beoogde niveau kunnen functioneren. Slagen voor de totale verzameling toetsen van een opleiding moet betekenen dat gediplomeerden terecht bevoegd zijn om de aan het getuigschrift verbonden titels te dragen en de rechten uit te oefenen die aan die titels zijn verbonden: het zogenaamde civiel effect. Vanwege de grote waarde die toetsen maatschappelijk gezien hebben, vervullen toetsen in een onderwijsprogramma een belangrijke rol met een uitstralend effect naar het studeergedrag van studenten. Als zodanig is toetsing een van de kwetsbaarste onderdelen van het onderwijsproces: het onderwijs is net zo goed als zijn toetsen zijn. Toetsen zijn daarmee niet het sluitstuk maar het startpunt van het onderwijsprogramma.

- Voor studenten zijn toetsen een middel om inzicht te krijgen in hun leerproces en het bewust sturen van dit proces: toetsen geven feedback. Daarnaast fungeert het getuigschrift als een toegangsbewijs tot een baan of een vervolgstudie.
- Voor docenten leveren toetsen en toetsresultaten informatie op die zij kunnen gebruiken bij de begeleiding van de student, het geven van feedback en het vormgeven van de onderwijsactiviteiten. Toetsresultaten van groepen studenten geven docenten feedback over het onderwijsleerproces en leveren input voor mogelijke bijstellingen van de begeleiding, het onderwijsprogramma en de toetsing.
- Voor opleidingen leveren toetsresultaten nuttige informatie op over het (eind) niveau van de studenten en het curriculum wanneer deze structureel en systematisch verzameld en geëvalueerd worden. Deze kennis is nog meer van belang als een opleiding het curriculum wil herontwerpen of een nieuw curriculum wil invoeren. Verzamelde toetsresultaten en evaluaties van toetsen als onderdeel van een kwaliteitssysteem leveren een bijdrage aan het inzicht in die kwaliteit en bepalen welke interventies noodzakelijk zijn om de toetskwaliteit te verbeteren.
- Voor de samenleving, in het bijzonder voor de beroepenwereld en alumni, laat het eindresultaat van de studie, het getuigschrift, zien dat de student competenties heeft verworven die deze in staat stelt een bepaald beroep uit te oefenen als startbekwame professional.
- Voor de overheid geven resultaten van toetsen en getuigschriften informatie over de kwaliteit van het geleverde onderwijs en het niveau van de afgestudeerden op voorwaarde dat de toetsen zelf voldoen aan algemeen geldende kwaliteitscriteria.



Kortom, toetsen in welke vorm dan ook, zijn om verschillende redenen voor alle betrokkenen bij het hoger onderwijs van belang. Gezien al deze belangen moeten toetsen van goede kwaliteit zijn. Dan pas kunnen er betrouwbare en valide uitspraken gedaan worden over de waarde van het getuigschrift.

In het hoger onderwijs was toetsing tot voor kort grotendeels te kenschetsen als traditioneel, intern gericht en opleidings- en docentaafhankelijk. Door externe druk en regelgeving worden er ten behoeve van de externe legitimering beleidskaders voor toetsing en examinering geformuleerd. Tevens worden er op grote schaal professionaliseringsactiviteiten georganiseerd om docenten in de rol als examinator toetsbekwaam te maken. Voort wordt de examencommissie op basis van vooraf gedefinieerde profielen opnieuw ingericht om de rol als 'wakend oog' te kunnen waarmaken en maakt de minister prestatieafspraken over studiesucces. De subsidie wordt gekort als de afspraken niet nagekomen worden! Het idee is dat instellingen de eigen verantwoordelijkheid serieus moeten nemen en doelgericht moeten streven naar betere toetskwaliteit en hogere rendementen. Vooralsnog hebben bovenstaande maatregelen niet geleid tot de vereiste kwaliteitsverbetering maar tot krampachtig gedrag, dat vertaald wordt

- voor studenten in een schools programma ('spoorboekje') dat volledig dichtgetimmerd wordt met summatieve toetsen en dwangmaatregelen zoals aanwezigheidsplicht, verplichte tussentijdse huiswerkopdrachten, bonuspunten die te behalen zijn als de student precies doet wat gevraagd wordt, propedeuse in één jaar..... en er is maar één (leer)weg voor de student: one size fits all!
- voor docenten in een overvloed aan summatieve toetsen, van bovenaf opgelegde checklists, procedures en protocollen, waarover geen inspraak mogelijk is, en verplichte professionalisering. Zij ervaren een cultuur van bureaucratiesing en juridisering waardoor er een gevoel van deprofessionalisering en verlies van eigenaarschap ontstaat.

Tegelijkertijd leidt de toetsdrift en de focus op 'in control' zijn tot:

- doelverschuiving waarin toetsen het doel van handelen is geworden in plaats van het leerproces van studenten. Het vinken is in de plaats gekomen van het laten vonken van studenten;
- 'toetsmoeheid' omdat veel docenten meer tijd kwijt zijn met het nakijken van toetsen dan met het begeleiden van studenten in hun leerproces;
- een pleidooi om toetsen af te schaffen (hoe paradoxaal!).

De vraag is of de van bovenaf opgelegde maatregelen leiden tot verbetering van de toetskwaliteit en daarmee tot een getuigschrift van waarde. Kennelijk zijn andere interventies noodzakelijk om de kwaliteit van toetsing en examinering te verbeteren en te borgen.

## 2.2 Visie op leren

De visie op leren is van invloed op de manier van opleiden, toetsen en beoordelen en daarmee op de manier waarop getoetst en geleerd wordt. In veel organisaties ontbreekt een visie op leren, zelfs in onderwijsorganisaties! Onderwijsorganisaties hebben soms wel



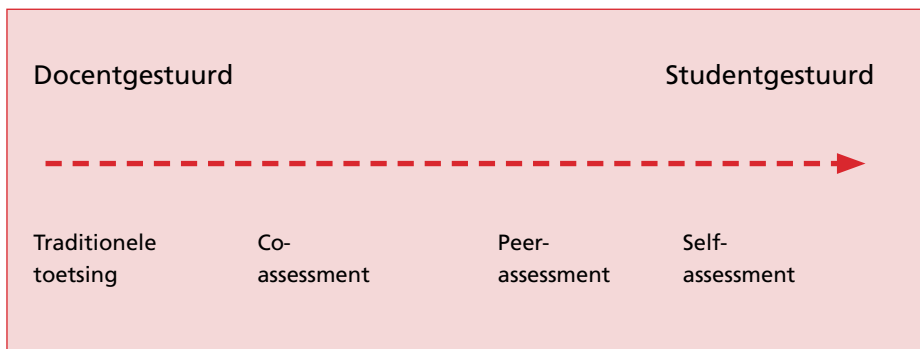
een visie op onderwijs maar niet op leren. Veel opleidingen gaan er vanuit dat de (vaak top-down gelanceerde) visie op leren automatisch begrepen en geaccepteerd wordt door iedereen in de organisatie. De praktijk lijkt weerbarstiger: een opleiding 'adopteert' een visie op leren. Het visiedocument verdwijnt vaak in een digitale lade en wordt bij een accreditatie actueel of geactualiseerd. Het management realiseert zich niet altijd wat de implicaties zijn van de visie op leren voor het opleiden en docenten ervaren de beschreven visie vaak als 'het tolereren van een noodzakelijk kwaad'. Zij stellen vanuit hun impliciete visie op leren eigen regels en toetsen op. Een en ander heeft grote gevolgen voor het onderwijsleerproces. Wanneer de vertaling naar het onderwijsprogramma vanuit de opleidingsvisie bijvoorbeeld competentiegericht is maar de toetsing, die docenten hanteren, onveranderd 'klassiek' blijft, dan richten studenten zich op de onveranderde eisen van de toetsing. Het gewenste effect- het verwerven van competenties- wordt niet bereikt. Voor de studenten wordt succes gedefinieerd door de uitslag van de toets: voor hen zijn de toetsen het onderwijsprogramma! Docenten raken gefrustreerd omdat studenten zich richten naar het toetsprogramma en niet naar het onderwijsprogramma, een zichzelf organiserend proces! Toetsen en beoordelen moeten onderdeel zijn van het onderwijsconcept en optimaal passen bij het onderwijsconcept (Linn, 1990).

In het hoger beroepsonderwijs kan de visie op leren over het algemeen gekarakteriseerd worden als een competentiegerichte visie op leren. In deze visie staat het leerproces van de student centraal. Begeleiden en beoordelen staan in dienst van het leren en niet omgekeerd. Implicaties van deze visie zijn:

- de beroepspraktijk is vertrekpunt van leren en opleiden;
- toetsen en leren wisselen elkaar af;
- de student heeft de meeste verantwoordelijkheid in het leerproces;
- feedback is een structureel onderdeel van het leerproces;
- de student wordt actief in het leer- en beoordelingsproces betrokken.

Dit betekent dat de student als *eigenaar* van het leerproces betrokken wordt bij de toetsing en het beoordelen. Betrokkenheid van de student in het beoordelingsproces vereist dat over vooraf opgestelde criteria gesproken en onderhandeld kan worden. Zelfbeoordeling en beoordeling door medestudenten wordt dan uitgevoerd op basis van onderhandelde - en dus niet opgelegde - beoordelingscriteria. Beoordeling is daarmee niet meer het exclusieve recht van externen maar vormt een onderdeel van het leerproces van de student. Hierdoor wordt de student ondersteund om zelfvertrouwen te ontwikkelen, reflectieve vaardigheden te verwerven in (zelf) beoordelen en de autonomie te vergroten waardoor deze zich leert te ontwikkelen tot een continu lerende professional. Traditionele toetsvormen leggen de verantwoordelijkheid voor de toetsing meestal in handen van de docent die de criteria opstelt, producten van de lerende beoordeelt en feedback geeft: docentgestuurde toetsing. Beoordelen op deze wijze leidt tot *aangeleerde afhankelijkheid* (Yorke, 2003): studenten leren dat de docent bepaalt wat er van hen wordt verwacht en dat zij dat niet zelf hoeven te doen. Aan de andere kant van het continuüm staat de student die eigen doelen stelt en eigen werk beoordeelt: studentgestuurde toetsing door de lerende (Dochy & Segers, 1999). Deze twee modellen representeren de extremen van een continuüm dat de graad van de autonomie van de student voor het eigen leerproces weergeeft.





Figuur 2.1 Een continuüm van docentgestuurde toetsing naar studentgestuurde toetsing (Dochy & Segers, 1999).

Wanneer er op opleidingsniveau gekozen wordt voor een competentiegerichte visie op leren moeten de implicaties voor didactiek en toetsing met alle betrokken actoren worden afgestemd. Aan het management de taak te sturen op horizontale samenwerking. Hierdoor kunnen vanuit gezamenlijk gedragen beleidskaders, het toetsprogramma met de bijbehorende toets- en beoordelingsinstrumenten ontwikkeld worden, passend bij de visie op leren en het didactisch concept.

### 2.3 Functies van toetsing

Toetsing wordt niet langer beschouwd als een domein dat alleen gedefinieerd wordt vanuit het perspectief van de psychometrie maar ook vanuit het perspectief van de leertheorie. Hierin wordt toetsing benaderd als een ontwerpvoorbeeld waarbij de aansluiting met het leren essentieel is (Sluijsmans, 2013). Dit betekent dat toetsing naast de gangbare summatieve functie steeds meer een formatieve functie gaat vervullen. Bij deze vormende functie van toetsing staat de bijdrage, die de toetsing levert aan het leerproces van de student, centraal. Er is veel onderzoek voorhanden dat aantoont dat het inzetten van deze ontwikkelingsgerichte toetsing tot een verbetering in prestaties leidt (Black & Wiliam, 1998). Als zodanig zijn er twee functies van toetsing te onderscheiden:

1. *Feedback geven tijdens het leren, de zogenaamde formatieve feedback.*  
De feedback is ter ondersteuning van de inhoudelijke ontwikkeling van de student, gericht op het opstellen en bijstellen van persoonlijke leer- of ontwikkelplannen, op het verbeteren van prestaties en het versterken van interne motivatie en zelfregulatie: 'assessment for learning'.  
Kernvraag: wat kan de student al en wat nog niet?
2. *Feedback geven ten behoeve van het formele registratiesysteem, de zogenaamde summatieve feedback.*  
De feedback is ter ondersteuning van formele beslissingen die de start, de voortgang en de afsluiting van het leren bepalen. Leerprestaties die met 'voldoende' zijn beoordeeld, worden vastgelegd in certificaten en getuigschriften: 'assessment of learning'. Kernvraag: kan de student het, ja of neen?



Tabel 1 Vergelijking formatieve- en summatieve feedback

	Formatieve feedback	Summatieve feedback
<b>Functie</b>	- Assessment for learning	- Assessment of learning
	- Kernvraag: wat kan de student al en wat nog niet?	- Kernvraag: kan de student het, ja of neen?
	- Student ondersteunen en stimuleren om verder te komen in het leerproces: de student krijgt de kans om de 'kloof' tussen het verwachte en gerealiseerde niveau te verkleinen	- De balans opmaken van wat geleerd is; de student kan pas achteraf de 'kloof' dichten tussen het verwachte en gerealiseerde niveau
<b>Moment</b>	- Geïntegreerd in de dagelijkse praktijk van het onderwijsleerproces	- Na afloop, staat in principe los van het onderwijsleerproces
<b>Werkwijze</b>	- Interactie met peers, reflectie, discussie en dialoog	- Los van de interactie met de student
	- Onderhandelen over beoordelingscriteria	- Gestandaardiseerde toetsen met vaste beoordelingscriteria
	- Feedback (leren) geven tijdens het leerproces; peer, co-assessment en 3600 feedback	- Feedback na het leerproces
<b>Opbrengst</b>	- Bewustwording en aanwijzingen voor het leren en leerstrategieën	- Niveaubepalingen, beslissingen over studievoortgang
	- 'Unieke' benadering	- Vergelijkingen met anderen
<b>Rol student</b>	- Eigenaar van het leerproces; speler'; (mede)-beoordelaar en ontwerper beoordelingscriteria en rubrics	- 'Toeschouwer' van het leerproces; beoordeelde

### Toelichting

- De begrippen formatieve feedback en summatieve feedback verwijzen naar de doelstelling van de toetsing en niet naar het instrumentarium dat bij toetsing gebruikt wordt.
- Toetsing wordt vaak eenzijdig gebruikt als 'assessment of learning' ten behoeve van het formele registratiesysteem en externe legitimering. Het is nu net de formatieve feedback, 'assessment for learning' die van belang is voor het leren van de student.
- Het is wenselijk dat de formatieve feedback en de summatieve feedback in elkaars verlengde liggen en op elkaar aansluiten (Shavelson et al., 2008).
- De student als eigenaar van het leerproces dient zowel bij de formatieve feedback als de summatieve feedback een actieve rol te vervullen.
- Het implementeren van 'assessment for learning' vereist jarenlange samenwerking van experts en practici (Visscher & Ehren, 2011).



### 2.3.1 Feedback, het leereffect<sup>2</sup>

Feedback vormt een essentieel bestanddeel van een effectieve (formatieve) toetspraktijk. Als omschrijving van feedback wordt in navolging van de meeste literatuur op dit gebied uitgegaan van de definitie van Ramaprasad (1983): *“Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way”*.

Om feedback tot leereffect te laten leiden is het noodzakelijk dat er enkele richtlijnen nageleefd worden (Gibbs & Simpson, 2004):

- feedback schept helderheid over doelen, criteria en verwacht (eind)niveau;
- feedback maakt duidelijk hoe het verwacht niveau bereikt kan worden;
- feedback is helder geformuleerd en volledig;
- feedback ondersteunt motivatie en zelfvertrouwen.

Deze aanbevelingen komen terug in het model van Hattie & Timperley (2007). Zij geven aan dat effectieve feedback ingedeeld kan worden in drie categorieën: *feed up*, *feedback* en *feed forward*. *Feed up* vormt het antwoord op de vraag ‘Waar werk ik naar toe?’ en refereert daarmee aan de leerdoelen, de beoordelingscriteria en het verwachte niveau. *Feedback* heeft betrekking op alle opmerkingen die te maken hebben met de tot dan toe geleverde prestatie. Het geeft daarmee antwoord op de vraag ‘Hoe doe ik het tot nu toe?’. Ten slotte moet er aandacht zijn voor ontwikkelpunten voor de student voor toekomstig werk. Dit wordt in het model van Hattie en Timperley (2007) aangeduid als *feed forward* en geeft antwoord op de vraag ‘Hoe nu verder?’.

Bovengenoemde categorieën kunnen volgens Hattie en Timperley (2007) nog opgedeeld worden in verschillende niveaus: taak, proces, zelfregulatie en persoon.

- Feedback op taakniveau verschaft informatie over hoe correct een bepaalde taak is uitgevoerd. Dit wordt ook wel correctieve of corrigerende feedback genoemd.
- Feedback op procesniveau betreft informatie die gericht is op onderliggende processen, die nodig zijn om de taak uit te kunnen voeren en het beoogde doel te bereiken. Het gaat om aandachtspunten met betrekking tot de gekozen aanpak of strategie.
- Feedback op zelfregulativeniveau betreft informatie over de zelfsturing van de student zodat deze controle krijgt over het eigen leerproces.
- Feedback op persoonlijk niveau kan tot slot gericht zijn op de persoon en bevat weinig informatie over (de voortgang) van de taak.

Feedback heeft niet zonder meer een positief leereffect. Het blijkt dat feedback zelfs een negatief effect op het leerproces kan hebben als het niet op de juiste manier wordt vormgegeven (Boud & Malloy, 2013). Het tegenvallende resultaat van de feedback blijkt dikwijls te herleiden tot het niet naleven van de criteria voor goede feedback. Waar feedback onderdeel uit moet maken van een cyclisch proces wordt het vaak onderdeel gemaakt van de becijfering. Daarmee wordt de definitie van feedback niet waargemaakt.

---

2 Tekst uit D. Joosten-ten Brinke, Eigentijds toetsen en beoordelen, hoofdstuk 2





De definitie geeft immers aan dat het dient te gaan om informatie welke gebruikt wordt ('which is used'). Dit gegeven vraagt om een heroverweging van de (ondergeschikte) positie van formatieve feedback in het curriculum (Price, Handley, Millar & Donova, 2010).

### 2.3.2 Feedback, het zoeken naar een balans

In het hoger onderwijs wordt een substantieel deel van de feedback aan studenten schriftelijk en achteraf gecommuniceerd. De beoordelingsformulieren die veel gebruikt worden, zijn in vergelijking met bijvoorbeeld rubrics (zie par. 3.3) meer statische instrumenten waarmee studenten schaars over hun actuele prestatie worden geïnformeerd. Uit onderzoek blijkt juist dat de formatieve feedback (assessment for learning) effectief is om het leerproces bij te sturen (Hattie & Timberley, 2007). De student krijgt door de tussentijdse feedback de kans om de kloof tussen het gerealiseerde en verwachte niveau te verkleinen. Formatieve feedback wordt vaak achterwege gelaten vanuit de kernovertuiging van docenten dat feedback achteraf beter werkt ('rodepotlood-ideologie'). Voorts wordt tussentijdse feedback ervaren als een activiteit die 'naast het werk van alledag komt'. Vanuit bovenstaande overwegingen kiezen docenten veelvuldig voor gestandaardiseerde feedback achteraf door het gebruik van checklists en rubrics en/of voor een beknopte dichotome scorelijst met de dimensies 'voldaan' en 'niet voldaan' die weinig informatie bevat voor het leren van de student.

Gezien de kracht van formatieve feedback zijn gerichte interventies in de toetsing van belang:

1. herpositionering van feedback in het curriculum ten gunste van de formatieve feedback (Price et al., 2010);
2. professionalisering van docenten en studenten in het (leren) geven van formatieve feedback;
3. participatie van studenten in het (leren) formuleren van checklists, rubrics en beoordelingscriteria;
4. digitale ondersteuning.

In het (her)ontwerp van het toetsprogramma kan de formatieve- en de summatieve functie van feedback in balans worden gebracht in het totale curriculum. Docenten zijn achteraf minder beoordelingstijd kwijt waardoor zij de student feedback kunnen geven tijdens het leerproces. Hierdoor heeft de student de kans om tijdig 'de kloof' tussen het gerealiseerde en verwachte niveau te dichten.

Delen van de feedback kunnen gedigitaliseerd worden. Het voordeel is dat de student een 'tastbare' reactie krijgt. Bovendien geeft een digitaal platform specifieke mogelijkheden tot het geven van onmiddellijke, uitgebreide en specifieke feedback ook aan grote groepen studenten en kunnen studenten actief participeren. Uit recent onderzoek blijkt dat digitalisering van feedback met bijvoorbeeld de software-applicatie Turnitin goede kansen biedt om de kwaliteit van de feedback te verbeteren en tijd te besparen (Van den Berg, Van de Rijt, Prinzie, 2014).

### 2.3.3 Beoordelen

De beoordeling van het beroepsfunctioneren vereist het vertrouwen op een menselijk oordeel (Van der Vleuten, Schuwirth, Scheele, Driessen & Hodge, 2010). Goede docenten zijn niet als vanzelfsprekend goede beoordelaars. Een goede beoordelaar kent de functie van de toetsvorm in het toetsprogramma. Daarnaast is de docent als beoordelaar door



collegiale consultatie en intervisie geoefend in het hanteren van de beoordelingscriteria en het geven van effectieve feedback. Beoordelaars (dus ook studenten!) moeten worden geschoold en gefaciliteerd om een valide en betrouwbaar oordeel te kunnen geven. Beoordelen stelt niet alleen bekwaamheid vast maar reikt ook handvatten aan zodat studenten zich steeds verder kunnen ontwikkelen. Resultaten van beoordelingen kunnen gebruikt worden als start van een leerproces (assessment for learning).

Door als beoordelaar alert te zijn op een aantal belangrijke beoordelingsfouten kan de betrouwbaarheid van de beoordeling geoptimaliseerd worden.

Sluijsmans (2013) noemt drie beoordelaarseffecten:

1. het signifisch effect: de ene beoordelaar let bij de beoordeling van een taak vooral op de houding, de andere beoordelaar meer op de inhoud en de structuur;
2. het volgorde effect: na een reeks zwakke prestaties wordt een middelmatige prestatie ten onrechte overgewaardeerd;
3. het vermoeidheidseffect: na de zoveelste beoordeling nemen vermoeidheid en irritatie toe en wordt het oordeel lager.

Om beoordelingsfouten te herkennen en te beperken kunnen - naast andere maatregelen - meerdere beoordelaars ingezet worden. Meerdere beoordelaars zorgen voor een evenwichtige verdeling in beoordelaarseffecten. Een voorbeeld van een andere maatregel is het stellen van een grens aan het aantal assessments dat door de beoordelaar per dag wordt afgenomen. In tabel 2.2 wordt nog een aantal veel gemaakte beoordelingsfouten beschreven.



Tabel 2.2 Veel gemaakte beoordelingsfouten (Universiteit Twente, 2014)

Beoordelingsfout	Beschrijving
Eerste indruk	De neiging tot snel oordelen. <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Ik heb het al gezien",</li> <li>- "Ik zie in één oogopslag of deze presentatie wat gaat worden"</li> </ul>
Halo-effect	Een gunstige indruk op een aantal criteria wordt doorgezet in een gunstige beoordeling op andere criteria. <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Die jongen heeft zo enorm zijn best gedaan, dat zit wel goed"</li> <li>- "Wow, wat een goede start van de presentatie, dan zit de inhoud ook wel goed"</li> </ul>
Horn-effect	Een ongunstige indruk op een aantal criteria wordt doorgezet in een ongunstige beoordeling op andere criteria. <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Die meiden zaten alleen maar te kletsen tijdens de colleges, dat wordt vast niets"</li> <li>- "Verdorie, waarom deed deze student niets met mijn feedback over literatuurverwijzingen?"</li> </ul>
Logische fout	Zie halo/horn effect: Als onderdeel A fout/goed is, dan zal B ook wel fout/goed zijn. <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Deze student kan goed schrijven, dan klopt zijn analyse ook wel"</li> <li>- "Als je zo snel een dergelijk verslag kunt schrijven, dan heb je de vraag goed begrepen"</li> </ul>
Sympathie	Een gunstige beoordeling omdat het goed klikt met de student. <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Die student snapt het, ik hoop dat die bij ons wil afstuderen"</li> <li>- "Zij wil er echt voor gaan, die houding moeten we belonen"</li> </ul>
Antipathie	Een ongunstige beoordeling omdat het niet goed klikt met de student. <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Een hbo-student, je haalt ze er gelijk uit bij de analysefase"</li> <li>- "Deze student heeft niets gedaan met mijn feedback over de vraagformulering, ben benieuwd wat hij verder heeft gedaan..."</li> </ul>
Projectie	Het toeschrijven van eigen (positieve of negatieve) eigenschappen aan de student. <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Die student heeft net als ik plezier in schrijven, dat zie je in één oogopslag. Dat artikel zal goed zijn".</li> <li>- "Mijn speerpunt is innovatie, daarover vind ik niets terug in dit werkstuk"</li> </ul>
Stereotype	Een student eigenschappen toekennen op basis van een groep waartoe hij behoort. <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Meisjes kunnen niet goed abstract denken"</li> <li>- "Zij is het enige meisje tussen deze mannelijke techneuten, zij heeft vast talent"</li> </ul>
Mildheid	De neiging om steeds bovengemiddeld te beoordelen. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tijdens dit vak moesten we veel opdrachten maken, dat moet ergens beloond worden"</li> </ul>
Strengheid	De neiging om steeds onder gemiddeld te beoordelen. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ik zie het niveau en de werkhouding absoluut nog niet terug in deze producten"</li> </ul>
Centrale tendentie	De neiging om steeds in het midden te beoordelen. <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Een 10 halen bestaat niet, het gaat om een 7 of een 8"</li> </ul>



## 2.4 Programmering toetsmomenten

Het tijdstip waarop de toetsing plaatsvindt bepaalt wanneer de student met de voorbereiding begint. Uit onderzoek is gebleken dat studenten voor een kennistoets gemiddeld drie weken voor de toetsafname beginnen met de voorbereiding. Daarnaast is bekend dat bij concurrentie tussen toetsen of tussen onderwijs en toetsen, studenten uitstelgedrag vertonen en zo studievertraging oplopen. De zo ontstane studieachterstand hypothekeert de verdere studie, heeft een negatief effect op het rendement en belast de opleiders/onderwijsorganisatie. Dit is de reden dat toetsen, en een serie beoordelingsmomenten die gezamenlijk een toets vormen zoals het beroepsproduct, van meet af aan gespreid in het programma moeten zijn opgenomen. Hierdoor zullen studenten meer conform het opgestelde programma studeren en beantwoordt hun studiegedrag meer aan de verwachting van docenten. Deze laatsten kunnen dan vervolgens hun inspanningen weer beter afstemmen op het niveau dat de studenten tijdens het programma realiseren. Zo ontstaat een vruchtbare interactie die efficiënt is en wederzijds als bevredigend wordt ervaren.

Programmering van de toetsmomenten is een belangrijke maar nog te weinig benutte interventie om studierendement te bevorderen en kan beter benut worden. Op basis van verschillende onderzoeken zijn de volgende aanbevelingen opgesteld ten behoeve van een optimale programmering<sup>3</sup>.

- Binnen onderwijsonderdelen zijn met enige regelmaat toets/feedbackmomenten gepland zodat studenten hun zelfstudietijd niet te veel voor zich uit kunnen schuiven.
- Er zijn zo weinig mogelijk onderwijsonderdelen aan elkaar geroosterd.
- Het aantal onderwijsblokken in een curriculum is beperkt.
- Er is een spreiding van tentamens en inleverdata voor papers.
- Voorafgaand aan een tentamen hebben studenten tijd voor zelfstudie; er vindt dan geen college meer plaats.
- De tijdsperiode tussen het laatste contactmoment en tentamen is afhankelijk van de zwaarte van het tentamen. Daarbij is niet de totale omvang van de cursus bepalend, maar de omvang van het werk dat nog verricht moet worden.
- Tentamens zijn verspreid over het jaar.
- De hertentamenperiode vindt plaats buiten de reguliere onderwijsperiode om.
- Hertentamens zijn niet heel dicht tegen de 'eerste kans' gepland omdat dit uitstelgedrag van studenten stimuleert.
- Er is een beperkt aantal hertentamenperioden.
- Met het oog op een snelle (sociale en academische) integratie van studenten is het verstandig juist in het eerste jaar veel contacttijd te realiseren.
- De examenregeling laat compensatie toe. Bij een compensatorische regeling kunnen studenten de goede resultaten bij het ene onderdeel gebruiken als compensatie bij een als onvoldoende beoordeeld onderdeel.

---

3 Zie [www.studiesuccesho.nl/studiesucces](http://www.studiesuccesho.nl/studiesucces)



## 2.5 Toetsing en studiesucces

Het staken van de studie en/of het maken van een verkeerde studiekeuze heeft veel impact voor de student in kwestie, die daarmee motivatie, een deel van zijn de studiefinanciering en kostbare studietijd verliest. Verschillende factoren bepalen direct of indirect het studiesucces van een opleiding. Op sommige factoren is nauwelijks invloed uit te oefenen zoals de vooropleiding van de student op andere factoren is er meer invloed uit te oefenen zoals het toetsbeleid. Enkele decennia onderzoek naar rendementsfactoren heeft als conclusie opgeleverd dat een hoog onderwijsrendement het resultaat is van een groot aantal verschillende factoren en de interactie daartussen. Dit betekent dat het invoeren van één enkele maatregel of focus op een van de vele factoren vaak weinig effect heeft. Om effect te sorteren moeten maatregelen altijd onderdeel uitmaken van een breed pakket (Visser & Jansen, 2012). Door het ICLON<sup>4</sup>, Universiteit Leiden, is een checklist studiesucces ontwikkeld, die een eerste stap is in de rendementsanalyse en een indruk geeft in de verschillende met elkaar samenhangende rendementsaspecten. Op basis van de uitkomsten is te achterhalen welke interventies noodzakelijk zijn om studiesucces te verbeteren<sup>5</sup>.

### Studiesucces of studierendement?

Opinie van de kant van studenten: *“Studiesucces is een veel gebruikte term in onderwijsland, maar wat betekent het en hoe bereik je het? In het huidige debat over het versnellen van de gemiddelde studieduur van studenten wordt de term vaak gebruikt in de zin van studierendement. Daar wil ik het vooral niet over hebben; voor mij betekent studiesucces het totale leerproces dat opleidt tot academicus. Daarbij hoort ook de ruimte om fouten te maken en je eigen weg te zoeken binnen en buiten je opleiding. Uiteraard moeten studenten bewust met de hen gegeven studieduur omgaan, maar een opeenstapeling aan maatregelen die het studietempo moeten verhogen is voor mij totaal niet motiverend”* (Leising, 2012).

In hoofdstuk 3 wordt de kwaliteitspiramide voor toetsen en beoordelen beschreven. Per niveau worden kwaliteitsstandaarden voor toetsen en beoordelen benoemd.

---

4 Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing

5 Zie [www.studiesuccesho.nl/studiesucces](http://www.studiesuccesho.nl/studiesucces)



## 3. Toetskwaliteit

In dit hoofdstuk worden aan de hand van de kwaliteitspiramide handvatten aangereikt hoe toetskwaliteit uitgewerkt kan worden op strategisch, tactisch en operationeel niveau. Per niveau worden kwaliteitsstandaarden genoemd. Voorts is er aandacht voor het gebruik van 'rubrics' waardoor beoordelingen beter en transparanter beargumenteerd kunnen worden.

### 3.1 Waarom toetskwaliteit?

Bewustwording over wat kwaliteit van toetsing betekent voor kwaliteit van leren en opleiden is een voorwaarde om tot goede toetsen te komen. Hoewel eerder genoemde ontwikkelingen ertoe hebben geleid dat professionaliseringsactiviteiten zich steeds meer richten op toetsing, blijkt professionalisering lang niet altijd tot de gewenste effecten te leiden. Studenten oordelen nog steeds vaak negatief over de wijze van toetsing (Interstedelijk Studenten Overleg, 2009). De huidige toetsprogramma's bestaan vaak uit veel kleine toetsen waardoor de samenhang voor de student zoek is en er sprake is van versnippering (Van der Vleuten et al., 2010). Formatief toetsen is nog ondervertegenwoordigd en de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid laat vaak nog te wensen over. Verder zijn er opleidingen waarin onvoldoende duidelijk is wat er precies wordt getoetst omdat de beoordelingscriteria onvoldoende duidelijk zijn of ontbreken. Over het algemeen hebben veel opleidingen moeite om bij leerwegaafhankelijke toetsing de validiteit, authenticiteit en betrouwbaarheid van niet voorgeschreven bewijsmateriaal te bepalen (Albers, Jakobs, Kneefel, Peters, & Sluijsmans, 2009). Vijf jaren na dato lijken deze constatering nog steeds actueel.

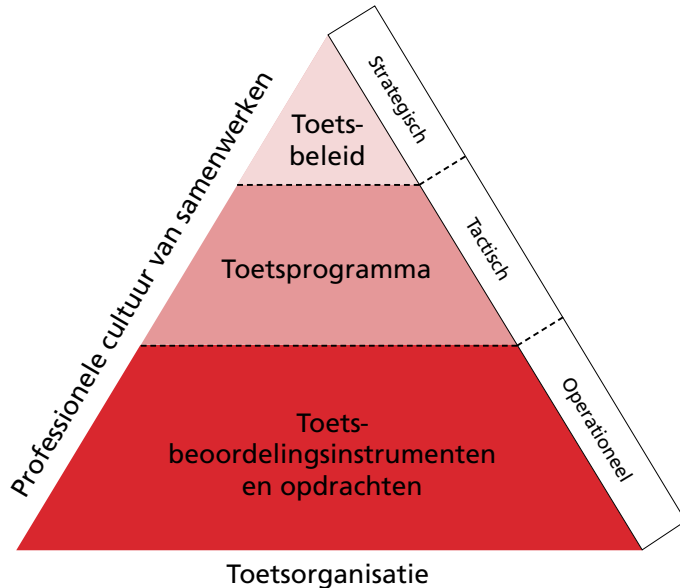
### 3.2 Kwaliteitspiramide

De (aangepaste) kwaliteitspiramide voor eigentijds toetsen en beoordelen van Joosten-ten Brinke & Sluijsmans (2012) biedt de mogelijkheid om op een gestructureerde manier inzicht te geven in het brede en complexe veld van toetsing en examinering. Vanuit dit model kan geanalyseerd worden welke interventies op welk niveau noodzakelijk zijn om de toetskwaliteit te verbeteren en te borgen en gemeenschappelijk gedragen kwaliteitsstandaarden te ontwikkelen.

In de kwaliteitspiramide voor toetsen en beoordelen worden drie niveaus onderscheiden:

1. strategisch niveau; op dit niveau gaat het vooral om de kwaliteit van het toetsbeleid dat kaderstellend is voor het ontwerpen van het toetsprogramma en de daarvan afgeleide toetsen en toetsopdrachten;
2. tactisch niveau; op dit niveau gaat het vooral om de kwaliteit van het toetsprogramma dat ontworpen wordt op basis van de uitgangspunten zoals geformuleerd in het toetsbeleid;
3. operationeel niveau; op dit niveau gaat het vooral om de kwaliteit van de afzonderlijke toets- en beoordelingsinstrumenten en de kwaliteit van de taken, opdrachten en/of items.





Figuur 3.1 De kwaliteitspiramide voor toetsen en beoordelen (Sluijsmans, Peeters, Jakobs & Weijzen, 2012);  
aanpassing, Jaspers & van Zijl, 2014).

De niveaus staan niet op zichzelf. Kwaliteit van toetsing wordt geborgd door consistentie tussen de drie niveaus. Is de kwaliteit op het operationele niveau niet op orde of los van de aangegeven kaders ontwikkeld, dan heeft dit een negatieve invloed op de kwaliteit van de bovenliggende niveaus. Andersom, idem dito. Als onduidelijk is wat de visie op leren is en deze niet consistent vertaald is naar de andere niveaus, heeft dit zijn uitwerking op de kwaliteit van het toetsprogramma, de toetsen, de onderliggende opdrachten en de manier waarop studenten zich voorbereiden op de toets en er geleerd wordt. Consistentie tussen de niveaus leidt tot kwaliteitsverhoging (Joosten-ten Brinke, 2011).

Randvoorwaarden voor het leveren van toetskwaliteit zijn de professionele cultuur van samenwerken en de toetsorganisatie. Idealiter wordt gestart met het formuleren van het toetsbeleid dat kaderstellend is voor de andere twee niveaus. Wanneer op strategisch niveau bijvoorbeeld gekozen wordt voor het digitaliseren van de toetsen, moet dit vertaald worden naar het tactische en het operationele niveau. Beleidsontwikkeling is een cyclisch proces en kent geen begin- en eindpunt. Urgente problemen op het ene niveau moeten immers aangepakt worden zonder dat er eerst een uitgebreide analyse op het andere niveau wordt uitgevoerd. Voor elk niveau geldt structurele evaluatie zodat het toetsbeleid getoetst en geoptimaliseerd kan worden. Hierdoor kunnen er gezamenlijke kwaliteitsstandaarden ontwikkeld worden.



### 3.2.1 Strategisch niveau: toetsbeleid

In het hoger onderwijs is toetsbeleid een belangrijk punt van aandacht vanwege onderstaande redenen:

- de wijziging (september 2010) van de WHW waarin meer nadrukkelijk wordt voorgeschreven dat de examencommissie verantwoordelijk is voor het borgen van de kwaliteit van toetsing en het niveau van de afgestudeerden;
- nieuwe eisen met betrekking tot de accreditatie van opleidingen in het hoger onderwijs: in het accreditatiekader wordt standaard 3 'Toetsing en gerealiseerde eindkwalificaties' gesplitst in twee standaarden. Een onvoldoende resultaat bij één van de twee standaarden is niet langer te compenseren door een voldoende resultaat bij de andere standaard;
- het belang van betrouwbare toetsresultaten voor het geven van een passend studieadvies;
- toegenomen aandacht (ook landelijk) voor de kwaliteit van onderwijs inclusief de rol van toetsing.

Een integraal toetsbeleid is een samenhangend stelsel van maatregelen en voorzieningen met als doel de kwaliteit van toetsing en examinering te bewaken en te borgen. De gekozen toetsing bevordert het vertrouwen dat de verworven eindkwalificaties van de afgestudeerden qua inhoud, niveau en oriëntatie congruent zijn met de opleidingskwalificaties.

Het toetsbeleid heeft een strategische (waarom? En binnen welk kaders?), een tactische (hoe?) en een operationele (wie, wat, wanneer, waar?) functie. De inhoud van het toetsbeleid wordt onder andere bepaald door externe (wettelijke) regels zoals voorgeschreven in de Wet hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW) en de visie op leren. Daarnaast zijn er allerlei factoren van inhoudelijke, organisatorische, financiële en personele aard die van invloed zijn op het formuleren van toetsbeleid. Ten aanzien van de doelen dienen prioriteiten gesteld te worden omdat niet alles mogelijk en bovendien niet alles haalbaar is. Het gaat voortdurend om het zoeken naar een balans tussen optimum en haalbaarheid. Iedere keer moeten er beleidskeuzes voor de nabije toekomst gemaakt worden zonder dat de toetskwaliteit en daarmee de waarde van het getuigschrift in het geding komt.

Het toetsbeleid bestaat uit minimaal vier onderdelen:

1. wettelijke kaders en regelgeving;
2. inhoudelijke kaders en kwaliteitseisen;
3. voorzieningen (personeel, financiën, materiele voorzieningen);
4. monitoring van de kwaliteit.





Deze onderdelen worden kort toegelicht.

#### *Ad 1 Wettelijke kaders en regelgeving*

Wettelijke kaders en regelgeving zijn mede bepalend voor toetsing en toetsbeleid.

Kaders zijn onder andere:

- WHW;
- accreditatiewet;
- competentieprofiel en 'body of knowledge';
- visie op leren en didactisch concept;
- instellingsbeleid zoals onderwijsbeleid, personeelsbeleid en kwaliteitsbeleid.

#### *Ad 2 Inhoudelijke kaders en kwaliteitseisen*

Dit is de kern van het toetsbeleid waarin de visie op toetsen in relatie tot de visie op leren wordt vastgelegd en vertaald naar het didactisch concept. In dit deel moet minimaal zijn opgenomen:

- visie op toetsen en beoordelen onder andere de functies van toetsen, wijze van feedback en de manier van beoordelen;
- kwaliteitseisen voor zowel het toetsprogramma als de afzonderlijke toetsen, geoperationaliseerd in meetbare standaarden;
- uitgangspunten voor de vormgeving van het toetsprogramma:
  - variatie in toetsvormen in relatie tot de visie op leren, leerdoelen en onderwijsprogramma, hanteren methodemix;
  - balans formatieve feedback versus summatieve feedback
  - scheiden begeleiden en beoordelen;
  - eventuele compensatiemogelijkheden;
  - waarderingsmethode en beslismethode (cesuur);
  - aantal toetsen, toetsmomenten en eisen aan de programmering van de toetsmomenten.

#### *Ad 3 Voorzieningen*

Onder voorzieningen wordt verstaan personeel, financiën en materiele voorzieningen. In dit onderdeel wordt de kwantiteit en kwaliteit van het benodigde personeel, financiën en voorzieningen beschreven en worden de keuzes voor de toetsing mede beïnvloed.

#### *Ad 4 Monitoring van de kwaliteit*

Hierbij gaat het om een beschrijving van de wijze waarop de kwaliteit van toetsing op alle niveaus wordt gemonitord en verbeterd. Er zijn drie groepen van indicatoren te onderscheiden namelijk op de inhoud, de resultaten van de toetsen en de inrichting van de toetsprocessen. Een voorbeeld van een indicator ten aanzien van de inhoud is de consistentie van de beoordeling. Voorbeelden van indicatoren ten aanzien van resultaten zijn leereffect en rendementen. Op het gebied van de processen zijn dat bijvoorbeeld een te halen deadline en het aantal klachten over geluidsoverlast.

Wanneer het toetsbeleid is geformuleerd worden de gezamenlijk gedragen beleidsuitgangspunten consistent vertaald naar het tactische en het operationele niveau om de kwaliteit van toetsing en examinering te borgen.



### 3.2.2 Tactisch niveau: toetsprogramma

Gedurende de opleiding worden beslissingen genomen met ingrijpende gevolgen voor de studievoortgang en het leerproces van de student. Aan het eind van het eerste jaar hanteren veel opleidingen in het hoger onderwijs bijvoorbeeld een bindend studieadvies. Veel opleidingen kennen ook een 'drempel' tussen studiejaar zoals de toelating tot de stage. De belangrijkste beslissing voor de student is natuurlijk de toekenning van het getuigschrift. Allemaal voorbeelden van beslissingen die zijn gebaseerd op een heel toetsprogramma, bestaande uit meerdere verschillende toetsen.

Een student krijgt het getuigschrift uitgereikt als duidelijk is dat deze de eindkwalificaties van de opleiding heeft behaald. Beroepsgerichte opleidingskwalificaties zijn vaak samengesteld uit meerdere dimensies die van invloed zijn op elkaar. Een student die zich met een getuigschrift heeft gekwalificeerd als startbekwame professional:

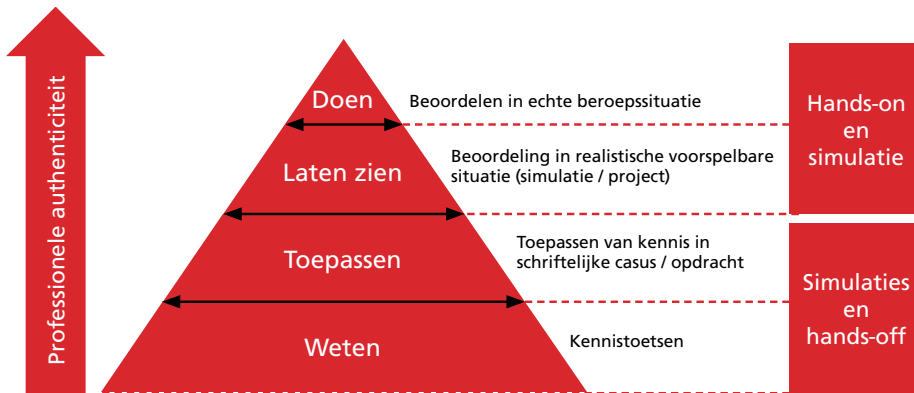
- i) beschikt over de professionele bagage dat wil zeggen de kennis, vaardigheden en houdingen waarvan deze gebruik maakt bij de uitoefening van het beroep;
- ii) is in staat professionele taken adequaat uit te voeren, neemt onderbouwde beslissingen die richtinggevend zijn voor het professioneel handelen en tot gewenste resultaten leiden;
- iii) is in staat zich als professional verder te ontwikkelen in een voortdurend veranderende beroepspraktijk door hierop te reflecteren, de transfer te maken naar nieuwe beroepssituaties en creatief te experimenteren met nieuwe oplossingen voor praktijkvraagstukken (Kloppenburger, 2011).

Om professioneel vakmanschap, onderzoekend vermogen en zelfontwikkeling van studenten te kunnen beoordelen moet er sprake zijn van een toetsprogramma van beoordelen: een zorgvuldig doordacht, evenwichtig programma van beoordelingsmomenten dat informatie oplevert over het kunnen en kennen van de student en garant kan staan voor de borging van de eindkwalificaties (Van der Vleuten et al., 2012). De ontwikkeling, aansturing en kwaliteitsborging ervan is geen zaak van een afzonderlijke docent maar van een team van docenten, leidinggevenden, toetsdeskundigen et cetera, die gezamenlijk uitvoering geven aan het toetsprogramma.

Om alle aspecten van opleidingskwalificaties op een adequate manier te toetsen is één toets onvoldoende. Een schriftelijke kennistoets is bijvoorbeeld een goede en efficiënte manier om de kennisbasis van een student te toetsen. Maar met een kennistoets alleen is het onmogelijk om te beoordelen of een student de kennis ook daadwerkelijk kan inzetten in een concrete beroepssituatie.

Dit wordt onder meer weergegeven in de piramide van Miller (1990), die de niveaus van professionele authenticiteit beschrijft. In deze piramide wordt een onderscheid gemaakt tussen toetsen op het niveau van "weten", "weten hoe", "laten zien" en "doen".





Figuur 3.2 Piramide van Miller (1990) met toetsvormen

De eerste twee niveaus ('weten' en 'weten hoe toepassen') richten zich vooral op de toetsing van cognitieve vaardigheden, terwijl de bovenste niveaus ('laten zien' en 'doen') zich richten op de toetsing van gedrag. Er is een relatie tussen het soort doelstellingen en het toetsniveau vanuit Miller. De onderwijsdoelstellingen die zich richten op kennis en het toepassen daarvan worden getoetst middels kennistoetsen (weten) en schriftelijke opdrachten/casuïstiek (toepassen). De onderwijsdoelstellingen die zich richten op aantoonbaar, voorspelbaar (laten zien) en 'echt' (doen) gedrag worden getoetst door onder andere simulatie-oefeningen en projecten (laten zien) en in de echte beroepssituatie (doen). Naarmate de student hoger op de piramide komt, wordt de complexiteit en authenticiteit van het getoetste onderwijs groter. Het toetsen van opleidingskwalificaties impliceert toetsvormen op zowel "weten" en "weten hoe" (de kennisbasis) en het niveau van "laten zien" en "doen" (de professionele taakuitvoering). Een en ander betekent niet dat de niveaus in de piramide volgtijdelijk van beneden naar boven afgewerkt moeten worden. Het kan zijn dat studenten eerst iets 'doen' en daarna pas de benodigde kennis gaan vergaren. Een en ander is afhankelijk van leerstijl, visie op leren en de complexiteit van de opdracht.

1. Hands-on staat voor toetsvormen waarbij de student in een realistische of zelfs reële werksituatie eventueel met gebruik van echte apparatuur, gereedschappen of instrumenten, kenmerkende taken uitvoert. Het praktisch deel van het rijexamen is een goed voorbeeld van een hands-on toets of het geven van een proefles in een EVC-procedure voor zij-instromers in het lerarenberoep.
2. Bij hands-off toetsvormen worden taken voorgelegd waaruit moet blijken of studenten de cognitieve component van een competentie beheersen. Dit kan op papier maar er wordt steeds vaker gebruik gemaakt van multimedia om taaksituaties zo realistisch mogelijk te presenteren.
3. Onder simulatie worden al die vormen verstaan waarbij de student de bekwaamheid demonstreert onder nagebootste werkomstandigheden met gebruikmaking van al dan niet realistische apparatuur. Dit soort vormen wordt in de Angelsaksische literatuur aangeduid met de term 'work sample test'. De uit te voeren taken zijn te beschouwen als een steekproef uit de taken die de kandidaat in de reële werksituatie zou tegenkomen.



Betrouwbare beoordelingen vereisen een mix van toetsvormen (methodemix) en toetsfuncties vastgelegd in een toetsprogramma. Door informatie uit meerdere meetmomenten met een diversiteit aan hands-off, hands-on toetsen en simulaties in het toetsprogramma samen te voegen, kan een meer betrouwbaar en generaliseerbaar oordeel worden geveld over de student.

Kenmerken van een evenwichtig toetsprogramma zijn volgens van der Vleuten (Van Vleuten et al., 2012):

1. een bewust gekozen combinatie van toetsvormen, passend bij de inhoud, opbouw en structuur van het curriculum. Kenmerkend voor de opbouw en structuur is dat een toetsprogramma past bij de opbouw van het curriculum, bijvoorbeeld doordat er verdeeld over de studie jaren sprake is van een toenemend niveau, diepgang en complexiteit van toetsen die in overeenstemming is met bijvoorbeeld de leerlijnen in het curriculum. Of doordat de toetsen gaandeweg de opleiding meer integratief van karakter zijn en overeenstemmen met authentieke taaksituaties en eisen van de beroepspraktijk;
2. een combinatie van formatieve- en summatieve functies van toetsen. Om de betrouwbaarheid te verhogen kan een strikte scheiding worden gehanteerd tussen begeleiden (tijdens het onderwijs, formatief) en beoordelen (op het summatieve moment). Hierbij geldt steeds: hoe meer consequenties de beslissing heeft voor de student, hoe meer informatie uit verschillende toetsen nodig is en hoe meer maatregelen nodig zijn om de betrouwbaarheid te garanderen.

#### *Functies van een toetsprogramma*

De functies van een toetsprogramma is uitgewerkt in drie kwaliteitscriteria: selectie, leereffect en onderwijseffect die hieronder worden toegelicht.

- Het kwaliteitscriterium *selectie* moet een opleiding in staat stellen studenten te onderscheiden op hun geschiktheid voor het vervolg van de studie (denk aan een bindend studieadvies) en voor de uitoefening van het beroep (het uiteindelijke getuigschrift). Wanneer in de aanvangsfase van de opleiding door betrouwbare en valide toetsuitslagen zichtbaar wordt of een student in staat is om het juiste niveau te halen, biedt dit de student in een vroeg stadium de mogelijkheid om eventueel de keuze voor de opleiding te heroverwegen. Wat betreft het formatieve doel van toetsing is al eerder vermeld dat toetsen grote invloed hebben op het leerproces van de student (Black & Wiliam, 1998).
- Het kwaliteitscriterium *leereffect* geeft uitdrukking aan het gegeven dat de verschillende toetsen in een toetsprogramma gezamenlijk de gewenste leerprocessen stimuleren en feedback opleveren. In het totale toetsprogramma kunnen hier afwegingen worden gemaakt: een deel van de toetsen is vooral efficiënt en levert minder feedback op, een (ander) deel wordt voornamelijk formatief ingezet en voorziet in rijke feedback voor de student.
- Het kwaliteitscriterium *onderwijseffect* heeft betrekking op de relatie tussen onderwijs en toetsing ('constructive alignment', Biggs 1996). Toetsuitslagen geven belangrijke informatie over de kwaliteit van het gegeven onderwijs. Een toetsprogramma kan docenten rijke informatie leveren over bijvoorbeeld onderdelen van het onderwijs die meer aandacht vragen.



### 3.2.3 Operationeel niveau: toets- en beoordelingsinstrumenten en toetsopdrachten

Op het operationele niveau wordt gesproken over de kwaliteit van de toets- en beoordelingsinstrumenten en de kwaliteit van de toetsopdrachten, taken en/of items. Toetsen hebben tot doel de bevordering van het leerproces aantoonbaar te maken voor de student en de docent en op gestelde momenten een oordeel te formuleren van de bereikte resultaten. Een toets is nooit volmaakt. Betrouwbaarheid en validiteit zijn altijd een kwestie van gradatie. Belangrijke beslissingen mogen om die reden nooit uitsluitend gebaseerd zijn op de uitkomsten van een enkele toets omdat het om een enkel meetmoment gaat en de invloed van toevallige factoren die de beoordeling kunnen vertekenen groter is. Te denken valt aan de subjectiviteit van één beoordelaar, afleidende of niet-geconditioneerde omstandigheden en dergelijke. In de praktijk wordt vaak tegen deze richtlijn gezondigd.

Voor de toetsing betekent dit dat bijvoorbeeld het beoordelen van de professionele taakuitvoering op basis van één beroepstaak onbetrouwbaar is. Deze ene beroepstaak is immers een slechte voorspeller voor andere meer of minder vergelijkbare beroepstaken die ook deel uitmaken van het totale beroep (de vraag naar generaliseerbaarheid).

Een kwalitatief goede toets voldoet aan de eisen van transparantie, betrouwbaarheid en validiteit (Bosch-Boesjes, 2007). Hieronder worden deze eisen kort toegelicht:

#### *Transparantie*

Bij een transparante toets komt de student niet voor verrassingen te staan met andere woorden:

- weten de studenten vooraf de leerdoelen, beoordelingscriteria en verwacht niveau;
- weten de studenten voorafgaande aan de toets wanneer zij getoetst en beoordeeld worden;
- kunnen studenten uitwerkingen inzien en waar mogelijk meerdere voorbeelden van oude toetsen/oefentoetsen maken;
- weten studenten op welke wijze de cesuur voldoende/onvoldoende wordt vastgesteld.

#### *Betrouwbaarheid*

Betrouwbaarheid is de mate waarin een toets consistent meet. Iedere toets kent in principe foutenbronnen die de uitslag van de toets beïnvloeden. Het is van belang om deze foutenbronnen zoveel mogelijk onder controle te houden om een adequaat oordeel uit te kunnen spreken.

De betrouwbaarheid van een toets hangt vooral af van:

- de formulering van de vragen of opdrachten (a. duidelijke vragen die niet voor onbedoelde interpretaties vatbaar zijn en b. specifieke vragen die alleen goed te beantwoorden zijn door iemand die de stof beheerst);
- de toetslengte (het aantal vragen waaruit de toets bestaat moet voldoende zijn om toevalstreffers te beperken);
- de beoordelingscriteria en de beoordelingsmethode (beide moeten van tevoren zijn vastgesteld);
- de mate van objectiviteit bij de beoordeling (dit betreft de verdedigbaarheid van het oordeel, de verschillen tussen beoordelaars moeten zo veel mogelijk geminimaliseerd worden bij het vaststellen van het oordeel);



- de consistentie in de beoordeling (een oordeel mag niet afhankelijk zijn van bijvoorbeeld tijdstip, gemoedstoestand of persoonlijke voorkeur van de beoordelaar).

Naast een minimalisering van de foutenbronnen in de toets zelf, zorgen meerdere toetsingsmomenten dus meerdere metingen voor een betrouwbaarder oordeel over de studievoortgang van een student. Ook dit pleit voor een spreiding van de toetsing over de tijdsduur van een curriculumonderdeel.

### *Validiteit*

Een ander belangrijke kwaliteitseis voor een toets is de validiteit met andere woorden dekt de toets de leerdoelen. Aan de hand van beoordelingsgegevens doet de opleiding uitspraken over de resultaten en het toekomstig functioneren van de student. Anders gezegd, valide toetsen rechtvaardigen de uitspraak dat de opleiding meet of de student de eindtermen ook daadwerkelijk verworven heeft. Een handig hulpmiddel om de validiteit van een toets te waarborgen is een specificatietabel of toetsmatrijs. Bij validiteit spelen de volgende elementen een rol

- de inhoud van de vragen;
- of de vragen/opdrachten over de leerdoelen gaan;
- het gewenste niveau van de vragen (de moeilijkheidsgraad);
- het aantal vragen/opdrachten per onderwerp.

Kleine veranderingen in de onderlinge afstemming van onderwijs en toetsing leiden soms tot grote veranderingen in de leerprestaties van studenten. Voor de ontwikkeling van onderwijs betekent dit dat het van essentieel belang is om, zodra de leerdoelen van een studieonderdeel zijn vastgesteld, na te denken over de wijze van toetsen. Daarna volgt pas de selectie van de meest geschikte werkvormen. Het op één lijn plaatsen van de leerdoelen met de wijze van toetsing, inhoud en werkvormen wordt 'constructive alignment' genoemd (Biggs, 1996).

## **3.3 Rubrics**

Uit onderzoek blijkt dat een rubric, ook wel een beoordelingsrubriek genoemd, een behulpzaam instrument kan zijn om op een betrouwbare en valide manier (digitale) feedback te geven aan de student. In rubrics worden beoordelingscriteria verbonden aan niveaus van presteren (Stevens & Levi, 2005). Rubrics hebben meestal de vorm van een tabel met in de kolommen de prestatieniveaus (bijvoorbeeld: onvoldoende, voldoende, ruim voldoende, goed) en in de rijen de criteria (bijvoorbeeld probleemstelling, literatuurgebruik, structuur). In de cellen wordt omschreven wat kenmerkend is voor het niveau van de prestatie op de verschillende criteria. Door een goed geformuleerde rubric kan het resultaat van de beoordeling beter en transparanter beargumenteerd worden en weet de student wat deze te doen staat.

Door opleidingsbreed te werken met een rubric voor vergelijkbare prestaties is het niet meer nodig dat docenten elk jaar opnieuw de criteria gaan bepalen. Over de jaren heen kunnen criteria worden opgesteld; de uitwerking in de niveaus en indicatoren maakt het dan mogelijk om in een hoger jaar terug te verwijzen naar de criteria van afgelopen jaar.



Doordat de feedback gebaseerd is op dezelfde rubric kan de student de verkregen feedback maar vooral de 'feed up' van het jaar ervoor gebruiken als startpunt voor de nieuwe prestatie op een hoger niveau. Deze aanpak vereist opleidingsbrede samenwerking en afstemming tussen docenten op vergelijkbare thema's. Structurele jaarlijkse evaluatie in teams van de doelen, criteria en verwacht (eind)niveau zorgen er voor dat de geactualiseerde rubrics relevant blijven als feedback middel (Van den Bos, Burghout, Joosten-ten Brinke, 2014).

Een rubric op zich is geen tovermiddel als de rubric niet volledig begrepen wordt door de studenten. Het betrekken van studenten bij het opstellen en gebruiken van een rubric stimuleert hen om verantwoordelijkheid te nemen voor het leren. Dit stimuleert op zich weer motivatie en zelfregulatie en helpt om het leren te verbeteren (Hattie & Timperley, 2007; Wulf, Raupach & Pfeiffer, 2005). Wanneer rubrics mede door studenten worden gemaakt wordt er op een hoog niveau gewerkt aan assessment for learning. Om een rubric met studenten te maken dienen docenten duidelijke leerdoelen te delen met de studenten. Voorts moeten docenten goed zicht hebben op de kennis van de studenten en het assessment gebruiken om de instructie te verbeteren (Wilson, 2008).

In handreiking II is een overzicht opgenomen van een toetsprogramma en toetsvormen in een competentiegerichte leeromgeving.

In handreiking III is een voorbeeld opgenomen van een rubric.

In hoofdstuk 4 wordt de toetsorganisatie toegelicht welke naast de professionele cultuur van samenwerken voorwaardelijk is voor het leveren van toetskwaliteit.



## 4. Toetsorganisatie

Een adequaat ingerichte toetsorganisatie is voorwaardelijk voor het leveren van toetskwaliteit. De toetsorganisatie heeft betrekking op de taken, de verantwoordelijkheden en de inrichting van de toetsprocessen. In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe een adequate toetsorganisatie vorm kan krijgen.

### 4.1 Waarom een toetsorganisatie?

Organiseren betekent het verdelen van de taken en de verantwoordelijkheden en tegelijkertijd het inrichten van de processen zodat er samenhang ontstaat. De Nederlandse Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW) en de Nederlandse-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) leveren duidelijke kaders voor het opzetten van een efficiënte en effectieve onderwijs- (en daarmee ook toets-)organisatie waarbinnen zich een professionele samenwerkingscultuur kan ontwikkelen (Van Vucht Tijssen, 2013). Zo is het volgens de wet verplicht een examencommissie en een opleidingscommissie als onafhankelijk orgaan in te stellen en wordt de rol van een examinerator door deze kaders bepaald. Als een opleiding deze kaders volgt

- moet duidelijk zijn wie voor welk aspect van de toetskwaliteit verantwoordelijk is;
- welke samenwerkingsvormen daaruit kunnen worden afgeleid;
- hoe de toetsprocessen ingericht moeten worden.

In de praktijk blijkt het adequaat inrichten van een toetsorganisatie niet eenvoudig. Vaak zijn de taken en de verantwoordelijkheden niet eenduidig belegd waardoor effectief en efficiënt werken complex wordt. Een en ander wordt mede veroorzaakt door het aantal actoren, dat een bijdrage aan de toetskwaliteit levert, de complexiteit van de toetsprocessen en de dynamiek in de omgeving. In een kleine organisatie, met eenvoudige processen in een stabiele omgeving, is de mate van specialisatie gering en de verdeling van taken eenvoudig. De meeste onderwijsinstellingen zijn relatief groot en de omgeving is verre van eenvoudig en stabiel. De toetsorganisatie moet op deze complexe en dynamische omgeving ingericht zijn.

Om toetskwaliteit te kunnen leveren is het cruciaal dat elke actor weet hoe de keten van toetsing en examinering eruit ziet, welke schakel zij in die keten zijn, wat er van hen verwacht wordt en wie eindverantwoordelijk is. Bij de inrichting van de toetsorganisatie moet rekening gehouden worden met een aantal situationele factoren zoals de grootte van de organisatie, de diversiteit en de complexiteit van de te leveren producten en diensten (dus de toetsen) en de complexiteit en de dynamiek van de omgeving (Mintzberg, 2003).





## 4.2 Verdeling van taken en verantwoordelijkheden

De verschillende actoren zoals een examiner, toetsdeskundige of roosteraar voeren elk één of meerdere activiteiten uit binnen een toetsproces. Op basis van de kwaliteitspiramide voor eigentijds toetsen en beoordelen zijn de volgende hoofdprocessen te onderscheiden:

- 1) het ontwerpen van het toetsbeleid;
- 2) het ontwerpen van het toetsprogramma;
- 3) het ontwerpen en afnemen van een toets en toetsopdrachten (toetscyclus).

Daarnaast zijn er allerlei ondersteunende processen die mede de kwaliteit van de toetsing bepalen. Om de toetsen af te kunnen nemen moet er een toetsrooster worden opgesteld, examinatoren en/of surveillanten worden aangewezen en moeten er voldoende locaties en (ICT-)faciliteiten beschikbaar zijn die voldoen aan vooraf opgestelde eisen. Maar ook het verlenen van vrijstellingen, afhandelen van fraudegevallen, het professionaliseren van examinatoren zijn voorbeelden van processen die mede bepalend zijn voor de toetskwaliteit. Er is niet één proces met een eigen kwaliteitscyclus (Plan-Do-Check-Act) maar er is sprake van een proces van vele in elkaar grijpende cycli op strategisch, tactisch en operationeel niveau. Afstemming van de verschillende processen is cruciaal. Het management heeft een belangrijke taak om de processen in te richten, te faciliteren en ruimte te bieden aan elke professional zodat deze binnen de aangegeven beleidskaders de vakinhoudelijke expertise kan inzetten. De examencommissie geeft advies en richtlijnen voor de inrichting van de toetsprocessen vanuit de verantwoordelijkheid voor kwaliteitsborging.

Elk proces bestaat uit processtappen waarvan per processtap helder moet zijn wat, wie, wanneer, hoe en met welke middelen de stap wordt uitgevoerd. Voor de operationele processen kan dit worden uitgewerkt in een processchema. Of de stappen uit een proces worden uitgewerkt tot op het niveau van een procedure of werkinstructie hangt mede af van de mate van complexiteit, belang, risico's en routinematigheid.

Het combineren van verantwoordelijkheden en processen leidt tot een verantwoordelijkheidsmatrix waarin helder wordt welke functionaris verantwoordelijk is en welke actoren een bijdrage leveren. Daarin wordt onderscheid gemaakt tussen diegene die eindverantwoordelijk is (E), verantwoordelijk voor (een deel) van de uitvoering (V), een adviserende rol heeft (A) en wie geïnformeerd moet worden over het resultaat van het proces (I). Over deze matrix moet binnen de organisatie overeenstemming worden bereikt.



Tabel 4.1: Verantwoordelijkheidsmatrix toetsing en examinering

Processen\ functionarissen	directeur	opleidingsmanagement	curriculumcommissie	docent	examinator	toetsdeskundige	roosteraar	studie loopbaanbegeleider	med. bedrijfsbureau	med. cijferregistratie	examencommissie	opleidingscommissie	surveillant	student
<b>Strategisch niveau</b>														
Ontwerpen van toetsbeleid	E	V	V	I	I	V					A			I
.....														
<b>Tactisch niveau</b>														
Ontwerpen toetsprogramma		E	V	I	I	V					A			I
Opstellen toetsprocedures		E		I	I	V			V	V	A			I
Opstellen OER	E	V	V	I	I						A	A		I
.....														
<b>Operationeel niveau</b>														
Ontwerpen en afnemen toets (per toetsvorm uitwerken)		E		I	V	A				V			V	I
.....														
<b>Ondersteunende processen</b>														
Benoemen leden excie	E	I	I	I	I	I	I	I	I	I	A	I	I	I
Aanwijzen examinatoren		V		I	I	I	I			I	E			I
Maken toetsrooster		E			I		V			I				I
Geven studieadvies	E							A	I		V			I
Afhandelen individuele verzoeken (per soort individueel verzoek uitwerken)								I	I	I	E, V			I
.....														

Legenda:

E = eindverantwoordelijk, degene die bevoegd is en goedkeuring geeft aan het resultaat, er is slecht één persoon eindverantwoordelijk.

V = verantwoordelijk, voert uit, legt verantwoording af aan persoon die eindverantwoordelijk is.

A = adviserend, geeft (mede) richting aan het resultaat, wordt voorafgaand aan beslissingen of acties (verplicht) geraadpleegd.

I = iemand die geïnformeerd wordt over de beslissingen, over de voortgang, bereikte resultaten.



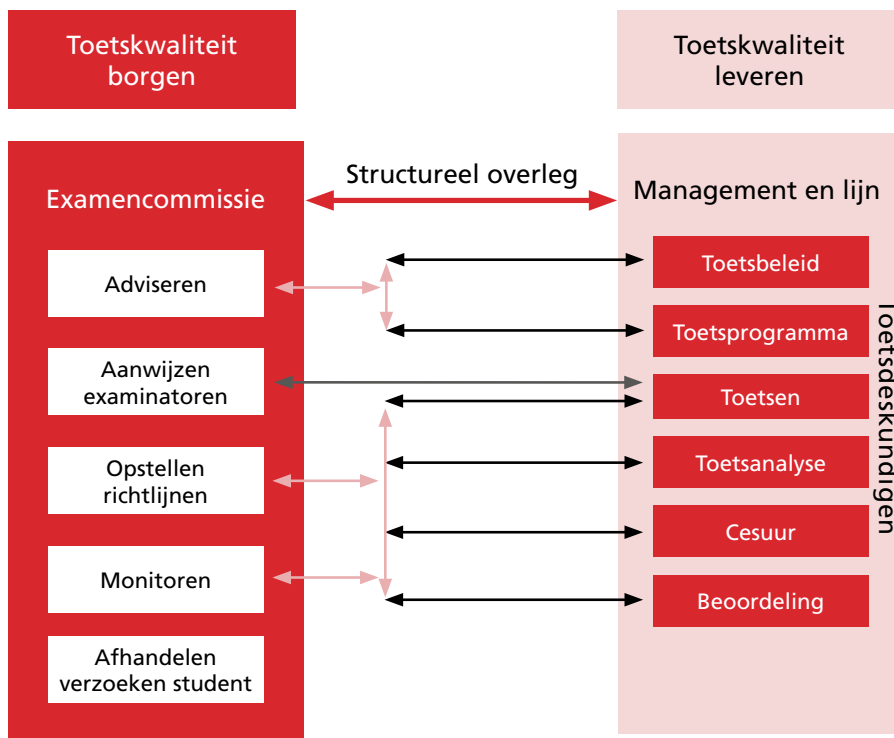
### 4.3 Positionering examencommissie

Een belangrijke kwestie is de positionering van de examencommissie binnen de toetsorganisatie.

De examencommissie heeft met het in werking treden van de Wet versterking besturing in 2010 als belangrijke taak gekregen de kwaliteit van de toetsen en examens te borgen<sup>6</sup>. Daarmee heeft de examencommissie een belangrijke richtinggevende en controlerende rol ten aanzien van het kwaliteitssysteem rondom toetsing en examinering en dus ook een controlerende rol over de inrichting van de toetsorganisatie. In de praktijk blijkt dat vooral deze rol van 'wakend oog' vragen oproept zoals wie stuurt de examencommissie aan, wie is verantwoordelijk voor de toetskwaliteit en wat is de rol van toetsdeskundigen die binnen het instituut/de opleiding werkzaam zijn?

De verantwoordelijkheid voor het leveren van toetskwaliteit ligt bij het management zoals weergegeven in figuur 4.1. Essentieel is dat de examencommissie haar taken als 'wakend oog' kan uitvoeren vanuit een onafhankelijke positie en - om die reden - geen taken overneemt van de 'lijn'.

#### Positionering examencommissie



Figuur 4.1 Positie examencommissie binnen de toetsorganisatie

<sup>6</sup> WHW, artikel 7.12b, lid 1a



De examencommissie stelt, vanuit een proactieve rol, richtlijnen op voor de kwaliteitsborging en monitort of de richtlijnen worden opgevolgd. Voorbeelden van richtlijnen zijn: het gebruik van ontwerpcriteria voor het maken van toetsen zoals validiteit, betrouwbaarheid en transparantie, het uitvoeren van toetsanalyses en toetsprocedures. Het is de taak van het opleidingsmanagement om de richtlijnen te implementeren en te zorgen dat deze worden uitgevoerd. Het is uitdrukkelijk *niet* de taak van de examencommissie om zelf alle toetsen te controleren. Dat is namelijk een integraal onderdeel van de toetscyclus<sup>7</sup> die onder verantwoordelijkheid van het opleidingsmanagement plaatsvindt. De examencommissie monitort wel regelmatig of de richtlijnen worden opgevolgd en eventueel bijgesteld moeten worden. Monitoring kan bijvoorbeeld via een steekproefsgewijze beoordeling van toetsen, een peerreview op de beoordeling van afstudeerwerkstukken of gesprekken met examinatoren en studenten over ervaren knelpunten.

Het is van essentieel belang dat zowel de directeur als de examencommissie beseffen dat zij zich in een wederzijdse afhankelijkheidsrelatie bevinden en hier ook naar handelen. Indien het toetsstelsel namelijk niet op orde is houdt zowel de examencommissie als de directeur zich vaak bezig met 'brandjes blussen'. Deze fase kenmerkt zich onder andere door veel klachten en individuele verzoeken van studenten (activiteitgeoriënteerde fase, zie 4.5). Eenmaal op ketenniveau is er voldoende garantie dat de toetsing op orde is en zijn er minder controles en interventies van examencommissie en management nodig. Een van de dilemma's die zich kan voordoen is dat de examencommissie hogere eisen stelt aan de kwaliteitsborging dan de lijnorganisatie aan kan. De examencommissie kan dan 'in de valkuil lopen' taken van de lijn over te nemen waardoor ze geen 'wakend' oog meer is.

#### 4.4 Kwaliteit processen

Om de kwaliteit van de processen te monitoren kan gebruik gemaakt worden van procesindicatoren zoals deadlines, toegestane foutmarge, doorlooptijd en betrouwbaarheid van de resultaten van studenten. Deze leveren managementinformatie op die als input dient om het proces, indien nodig, bij te sturen of anders in te richten. De volgende vragen kunnen behulpzaam zijn:

---

7 Toetscyclus bestaat uit de stappen: ontwerpen, construeren, samenstellen, vaststellen, afnemen, analyseren, verwerken, sanctioneren en evalueren. Centraal staat het beheer van de toets- en itembank.



1. Zijn alle processtappen beschreven en afgestemd op wat van dit proces wordt verwacht?
2. Is duidelijk wie eindverantwoordelijk is voor het proces, hoe wijzigingen worden vastgesteld en gecommuniceerd naar alle betrokkenen en wie voor welk deel van de uitvoering verantwoordelijk is?
3. Zijn er procesindicatoren of kritische succesfactoren en een toegestane foutmarge vastgelegd?
4. Worden de risico's die in het proces zitten voldoende afgedekt?
5. Voldoet het proces aan de gestelde eisen ten aanzien van juistheid, volledigheid, tijdigheid, rechtmatigheid en efficiency:
  - a. Volledigheid en juistheid: Is het proces zo ingericht dat er geleverd kan worden conform de gestelde en eisen van de klant?
  - b. Tijdigheid: Is het proces zo ingericht dat er geleverd wordt binnen de daarvoor gestelde doorlooptijd?
  - c. Rechtmatigheid: Is het proces ingericht conform de geldende eisen vanuit accreditatie en WHW?
  - d. Efficiency: Leveren alle activiteiten toegevoegde waarde in de ogen van de klant?
6. Wordt er in het proces informatie verzameld ten behoeve van monitoring?
7. Weten de betrokken medewerkers wat er gedaan moet worden in geval van uitzonderingen of onvoorziene omstandigheden?
8. Worden de afgesproken targets (vastgelegd in procesnormen) gehaald?

Procesdenken en proceshandelen leiden tot een toename van effectiviteit en efficiëntie, een hogere overdraagbaarheid, betere beheersbaarheid en lerend vermogen (Nieuwenhuis, 2010). Toch wordt procesmanagement nog te vaak gezien als bureaucratisch, controlerend en een beknotting van de professionele ruimte. Processen moeten daarom alleen die zaken standaardiseren die strikt noodzakelijk zijn, dat wil zeggen: cruciale stappen of kritische activiteiten die nodig zijn om kwaliteit te kunnen garanderen. Binnen deze kaders moet er vervolgens maximale vrijheid worden ingebouwd voor de deskundigheid van de professional zodat diens creativiteit en het vakmanschap optimaal kunnen worden benut. In een professionele organisatie, met een operationele kern van hoogopgeleiden, is het standaardiseren van bekwaamheden volgens Mintzberg het belangrijkste coördinatiemechanisme (Mintzberg, 2003). Andere veel gebruikte coördinatiemechanismen zijn:

- gemeenschappelijke kaders zoals toetsbeleid en toetsprogramma;
- structureel overleg zoals tussen directeur en examencommissie;
- afstemming of intervisie tussen actoren zoals tussen examinatoren;
- afstemming via de verticale hiërarchie zoals tussen examinatoren en opleidingsmanager;
- een toetscoördinator als 'linking pin';
- procedures zoals toetsprocedures, ontwerpisen voor een toets of profielen van examinatoren.

Het is aan het opleidingsmanagement en aan de professionals om hier gezamenlijk evenwichtige keuzen uit te maken.

In handreiking IV is een uitwerking van het proces *Afhandelen individuele verzoeken* opgenomen. In handreiking V zijn de taken en verantwoordelijkheden van de belangrijkste actoren kort beschreven.



## 4.5 Kwaliteitsborging

Als hulpmiddel om de mate van borging vast te stellen kan het groeimodel van het Instituut Nederlandse Kwaliteit (Instituut Nederlandse Kwaliteit, 2006) worden gebruikt waarbij de generieke kenmerken specifiek zijn ingevuld voor toetsing en examinering. Het model beschouwt de inrichting van een kwaliteitssysteem als een ontwikkeling naar een steeds hoger niveau.

Tabel 4.1 Kwaliteitsborging toetsing en examinering

<p><b>Fase 1</b> Activiteit-georiënteerd</p>	<p>Deze fase kenmerkt zich door een grote autonomie voor de medewerkers. Er is geen kaderstellend toetsbeleid geformuleerd. Iedereen streeft ernaar om de taak zo goed mogelijk uit te voeren en individuele deskundigheid wordt hoog gewaardeerd. Er is veel ruimte voor eigen initiatief en creativiteit en er is weinig bemoeienis van bovenaf. De nadruk ligt op het oplossen van problemen op basis van klachten en incidenten. Het aantal individuele verzoeken is hoog. Er wordt af en toe geëvalueerd. Maar dit heeft nauwelijks gevolgen voor de kwaliteit.</p>
<p><b>Fase 2</b> Proces-georiënteerd</p>	<p>Er is een toetsprogramma dat door iedereen gehanteerd wordt en de toetsinstrumenten en -opdrachten worden ontwikkeld op basis van kwaliteitscriteria. Het ontwikkelen en afnemen van toetsen wordt beheerst doordat alle processtappen van de toetscyclus zijn geïdentificeerd en alle taken en verantwoordelijkheden (strategisch, tactisch, operationeel niveau) zijn belegd. Er zijn uniforme afspraken over de manier waarop toetsen worden gemaakt, afgenomen en beoordeeld. Professionalisering van betrokken medewerkers vindt planmatig plaats. Sturing vindt plaats op basis van indicatoren. Op basis van metingen en kennis van de processen worden verbeteringen aangebracht. Alle belangrijke aspecten worden systematisch geëvalueerd.</p>
<p><b>Fase 3</b> Systeem-georiënteerd</p>	<p>Er wordt op alle niveaus gewerkt aan verbetering van de toetsing als geheel. Er is consistent kaderstellend toetsbeleid dat adequaat vertaald is naar het toetsprogramma en de toetsorganisatie. Beleid en uitvoering worden in onderlinge samenhang verbeterd. Toetsresultaten worden stelselmatig en in samenhang met elkaar geanalyseerd. Betrokkenen, zoals leden van de examencommissie en examinatoren, professionaliseren zichzelf en elkaar continu. Op alle niveaus wordt gewerkt aan de verbetering van de toetsing. Sturing vindt vooraf, tijdens en achteraf plaats met behulp van gezamenlijk geformuleerde indicatoren.</p>
<p><b>Fase 4</b> Keten-georiënteerd</p>	<p>De toetsorganisatie is intern op orde. De manier van werken wordt afgestemd met klanten en (werkveld) partners en is onderdeel van de keten. Kennis en capaciteiten van alle betrokkenen en partners worden ingebracht en maximaal benut. Met partners wordt structureel aan innovatie gewerkt. De toetsorganisatie is flexibel en anticiperend op de vraag van studenten en werkveldpartners et cetra. Er vindt benchmarking plaats.</p>
<p><b>Fase 5</b> Excellentie</p>	<p>De organisatie staat met de kwaliteit van toetsing aan de top en is een voorbeeld voor andere, soortgelijke organisaties. Het proces van continu verbeteren is in de organisatiestructuur en -cultuur verankerd. De organisatie beheerst de kunst om tijdig bakens te verzetten vanuit een lange-termijn-perspectief zoals gedefinieerd in het beleid over toetsing en examinering.</p>

Uit: Jaspers, M., van Zijl, E. (2011). *Kwaliteit van toetsing in het Hoger Onderwijs*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.

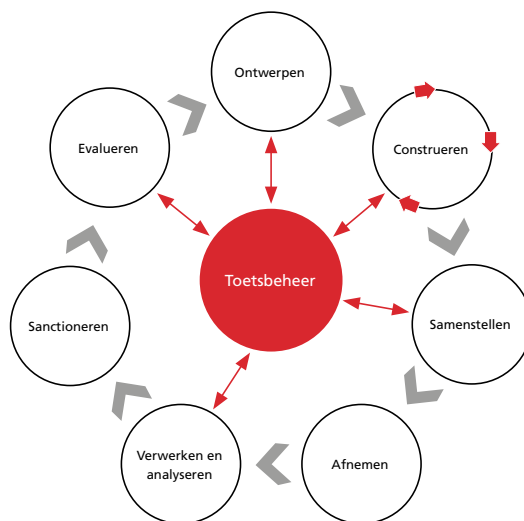


## 5. Handreikingen

### 5.1 Handreiking I Toetscyclus en toetsdossier

#### Doel en opzet toetscyclus

De processen rondom toetsing kunnen volgtijdelijk geordend worden: de zogeheten toetscyclus. Het woord cyclus drukt meteen uit dat het een repetitief proces is dat gedurende de gehele opleiding van de student plaatsvindt maar grotendeels buiten de waarneming van de student valt. De toetscyclus omvat het gehele proces van ontwerpen van de toets, construeren van opdrachten, samenstellen en afnemen van de toets, het verwerken van de toets, daarna analyseren (beoordelen) en sanctioneren van de toets. Het laatste procesdeel, 'sanctioneren van de toets', heeft bij het formatief gebruik van toetsen een iets ander karakter dan bij het summatief gebruik van toetsen. De evaluatie is een overall-evaluatie die past in het kwaliteitszorgbeleid van een opleiding. De kern van de toetscyclus is het toetsbeheer.



Figuur 1.1 Grafische weergave van de toetscyclus.

Een goed uitgevoerde toetscyclus, uitgewerkt in een procedure en/of een handleiding en een goede communicatie daarover naar alle studenten, examinatoren en andere actoren voorkomt veel problemen (zoals beroepszaken). De toetscyclus moet voor elke toetsvorm uitgewerkt zijn waarbij per stap uit de toetscyclus is opgenomen:

- welke activiteiten per stap moeten worden ondernomen;
- wie verantwoordelijk is voor een stap/ activiteit;
- wie de activiteit uitvoert;
- wanneer een activiteit moet worden uitgevoerd;
- hoe de activiteit moet worden wordt uitgevoerd;
- welke hulpmiddelen daarvoor nodig zijn.



De eindverantwoordelijke voor de toets monitort of de gemaakte afspraken zijn gevolgd en neemt maatregelen indien nodig.

### 5.1.2 Toetscyclus in detail

In deze handreiking volgt per stap een korte toelichting en een (niet uitputtende) checklist.

#### *Fase 1: Ontwerpen*

Het meest cruciale proces is het ontwerp van een toets. Hier is de relatie tussen de onderwijsvisie, het gekozen didactische model, het geformuleerde toetsbeleid en de onderwijs- en examenregeling goed zichtbaar. Een belangrijk hulpmiddel is de zogenoemde blauwdruk of toetsmatrijs. Hierin wordt aangegeven hoeveel items/opdrachten per onderdeel, doel of thema en op welk niveau worden gemaakt. Bij integrale toetsen betekent het dat de doelen en beoordelingscriteria inclusief verwacht niveau zijn vastgesteld op basis waarvan de toets geconstrueerd kan worden.

- De doelen zijn afgeleid van einkwalificaties of competenties.
- De doelen zijn uitgewerkt in een blauwdruk of toetsmatrijs aan de hand van een taxonomie.
- De doelen zijn voorzien van beoordelingscriteria met verwacht niveau en vastgelegd in een beoordelingsformulier met normering en ruimte voor (schriftelijke) feedback aan de student.

#### *Fase 2: Construeren*

Het maken van een toets en haar elementen (item/ casus/ opdracht/ projectopdracht) in welke vorm dan ook, vormt samen met een goed ontwerp de basis voor het succes van de toets. Construeren is een continu proces en vraagt om een vormafpraak.

- De items / casussen / (project)opdrachten zijn gebaseerd op het ontwerp en afspraken ten aanzien van de vorm, codering et cetera.
- De items/ casussen/ (project)opdrachten voldoen aan de kwaliteitscriteria:
  - relevant en actueel voor de leerstof en het vakgebied;
  - objectief en eenduidig voor alle deskundigen;
  - efficiënt met passend taalgebruik en passende informatie en heeft voldoende uitwerkingstijd.

#### *Fase 3: Samenstellen*

Bij een kennistoets wordt de toets samengesteld op basis van de toetsmatrijs. Met behulp van goed itembankbeheer kan op den duur een toets gedeeltelijk of geheel automatisch uit de itembank worden samengesteld. De itembank krijgt dan de opdracht om een toets te genereren volgens een bepaalde toetsmatrijs. Er is altijd een handmatige kwaliteitscontrole nodig om te bezien of de toets bij het ontwerp past door van iedere toets een proeftoets te maken die vooraf gescreend wordt. Het samenstellen van de toets is een stap die ook bij andere toetsvormen uitgevoerd moet worden. In geval van een projecttoets betekent het bijvoorbeeld dat de opdracht 'overgenomen' kan worden uit de opdrachtenbank maar dat de context elk jaar kan veranderen. De kwaliteitscontrole geldt voor alle vormen van toetsen.





- De toets is volgens het vastgelegde toetsontwerp samengesteld.
- De toets kent een eerste kans en een herkansingsversie.
- Er is aangegeven welke hulpmiddelen de student mag gebruiken.
- Er is een eenduidig antwoordmodel aanwezig (indien van toepassing).
- De toets is voor afname gescreend (door anderen dan die de toets hebben samengesteld).

#### *Fase 4: Afnemen*

Een toets maken is voor de student een spannende gebeurtenis. Hierbij vallen immers belangrijke beslissingen. Tot hier waren de processen van de toetscyclus niet zo zichtbaar voor de student, afgezien van het bekend zijn met de hoeveelheid toetsen en de samenstelling ervan (blauwdrukken). Nu echter ziet de student waar het precies om gaat. Het is belangrijk om steeds de grootste zorg te besteden aan zaken als ruimten, tijd, instructies en geschoolde surveillanten. Ook de mogelijkheid voor de student om ter plekke schriftelijk commentaar te leveren op de toets en/of items getuigt van kritische zorg.

De huidige logistiek rondom toetsafnames blijft enorm arbeidsintensief en gevoelig voor fouten. Goed geïnstrueerde studenten, geschoolde surveillanten en examinatoren, strakke procedures die breed gestandaardiseerd zijn, een heldere onderwijs- en examenregeling die regels aanreikt voor absenties en ander ongerief, zijn voorwaarden voor een soepele afname.

- Bij de toetsafname worden de vastgestelde afspraken en toetsprocedure gevolgd met o.a.:
  - de termijn voor het aanleveren van de toets;
  - de termijn waarop het toetsrooster bij alle betrokkenen bekend moet zijn;
  - de eisen waaraan lokalen, surveillance en overige voorzieningen moeten voldoen;
  - de wijze waarop ongeregelheden worden gemeld.
- Er is van elke afname informatie beschikbaar waarbij de gang van zaken is vastgelegd.

#### *Fase 5: Verwerken en analyseren*

De belangrijkste kwaliteitsslag rondom de (summatieve) toets is dat er wordt gekeken naar de betrouwbaarheid. Dit betekent dat de gemiddelde score, spreiding, standaardmeetfout, gemiddelde scores op onderdelen en (bij gesloten kennistoetsen) vervolgens naar de itemanalyse (aantal goed/fout, Rit-waarde (relatie tussen dat item en de totaalscore op de toets)). In deze analyse worden de commentaren van studenten betrokken. Na het verwerken van de eerste analysegegevens door de opleiding en onderwijsgevend en eventueel verwijderen van zwakke items/opdrachten/taken, wordt de definitieve cesuur en de toetsuitslag bepaald en worden de scores klaargezet in een bestand voor het studentvoortgangssysteem.

Bij een itembank is met name de beslissing ten aanzien van het definitief verwijderen van items uit een toets en het vaststellen van de zak-slaaggrens (cesuur) een zaak die constante aandacht nodig heeft in termen van kwaliteit en organisatie. Hoewel een opleiding na enkele jaren ervaring en onderzoek een vaste cesuur hanteert, blijft dit toch een punt van zorg. De statistische gegevens van ieder item worden in de itembank opgeslagen, gekoppeld aan de datum van de toetsafname. Aldus wint de itembank ook steeds meer aan kwaliteit.



Iedere student krijgt uitgebreide schriftelijke feedback over zijn resultaten, vergeleken met de groep medestudenten. Naar de onderwijsgevendenden wordt teruggekoppeld over minstens hun eigen aandeel binnen de toets.

- Alle antwoorden worden met behulp van het antwoordmodel of beoordelingsformulier beoordeeld.
- Geinventariseerd is hoeveel studenten de toets hebben gemaakt en hebben behaald/niet behaald en daaruit zijn conclusies getrokken.
- Geinventariseerd is welke vragen / opdrachten overwegend slecht zijn gemaakt en een heroverweging over de vraag/opdracht en beoordeling is gemaakt.
- Op basis van de analyse zijn conclusie getrokken ten behoeve van de cesuur/normering/verwijderen van items en aanbevelingen om de toetsing dan wel het onderwijs te verbeteren.
- Resultaten van de analyse worden schriftelijk vastgelegd.

### *Fase 6: Sanctioneren*

Het sanctioneren is het formeel vaststellen van de scores van de studenten en het omzetten ervan in studiepunten (summatieve toets). Daarna worden de studenten en de studentadministratie geïnformeerd. Bij hoge uitzondering kan het voorkomen dat een toets om allerlei kwalitatieve redenen ongeldig verklaard wordt. De examencommissie beslist dan of, en zo ja op welke manier de toets opnieuw wordt aangeboden. Deze beslissingen moeten goed geregistreerd worden. In de praktijk wordt vaak tijdens de laatste bijeenkomst van de betrokken examinatoren de toets vastgesteld.

- De definitieve resultaten van de toets worden in een formele vergadering vastgesteld.
- De resultaten worden conform een vastgestelde procedure gecommuniceerd met alle betrokkenen.
- De resultaten worden conform een vastgestelde procedure geregistreerd in het voortgangsregistratiesysteem.
- De studenten ontvangen schriftelijke feedback.

### *Fase 7: Evalueren*

Het evalueren van meerdere toetsen in een meer researchmatige aanpak gebeurt (nog) weinig. Het is echter mogelijk om aldus bredere inzichten te verwerven in de kwaliteit van de toetsen in hun onderlinge samenhang, in samenhang met het gegeven onderwijs en in samenhang met rendement en flexibilisering. Nieuwe onderwijsconcepten kunnen zelfs ontstaan door een diepgaande evaluatie van allerlei toetsgegevens. Vaak bestaat al wel een jarenlange traditie van toetsevaluaties door studenten maar worden andere actoren nog te weinig betrokken. Studenten kunnen per toetsafname met behulp van (digitale) commentaarbriefjes direct reageren. Deze reacties moeten serieus worden genomen en betrokken in iedere toetsanalyse.

- Alle betrokkenen worden betrokken bij de evaluatie.
- Er worden besluiten genomen over aanpassingen of handhavingen in onder andere toetsvorm (is aanpassing in het toetsprogramma!), toetsontwerp, toetsopdrachten of -vragen, beoordelingssystematiek, toetsprocedure en/of handleiding.
- De resultaten van de evaluatie worden gecommuniceerd naar alle betrokkenen.



### **Centraal: Toetsbeheer**

Een goed beheer van de toetsen/items is een kritische succesfactor om de toetskwaliteit te blijven verbeteren. Een dergelijk kostbaar bezit (in vele betekenissen) moet goed beheerd en gebruikt worden. Goed toets-itembankbeheer is namelijk kostbaar: wanneer meerdere opleidingen/hogescholen/universiteiten dezelfde systemen gebruiken, worden kosten stukken lager. Het evalueren wordt ondersteund door goed (toets- en itembank) beheer. Dit geldt voor alle toetsvormen!

- Van elke toets is een compleet toetsdossier aanwezig.
- De beveiliging van het toetsdossier voldoet aan vooraf opgestelde eisen.

### **Toetsdossier**

Het kunnen realiseren van toetskwaliteit en consequent toepassen van de toetscyclus betekent dat de toetsen centraal beheerd moeten worden in het toetsdossier dat uit twee delen bestaat:

- A. Documentatie per toetsvorm
- B. Documentatie per toetsafname

#### A. Per toetsvorm:

- leerdoelen en samenhang met het toetsprogramma en gebruikte taxonomie;
- toetsmatrijs met normering;
- blauwdruk met beoordelingscriteria/beoordelingsformulier en verwacht niveau;
- cesuurmethode;
- wijze van feedback;
- eisen examiner(en);
- wijze van monitoring van de toetskwaliteit (toetsanalyse en toetsevaluatie);
- toetsprocedure en/of handleiding.

Dit deel van het dossier wordt gearchiveerd en is beschikbaar voor studenten, examinatoren en andere actoren.

#### B. Per toetsafname:

- vragen/opdrachten;
- antwoordmodel (bij hands-off toetsen);
- definitieve normering en cesuur;
- resultaten toetsanalyse en toetsevaluatie.

Dit deel van het dossier wordt na elke toetsafname gearchiveerd en is beschikbaar voor studenten, examinatoren en andere actoren.



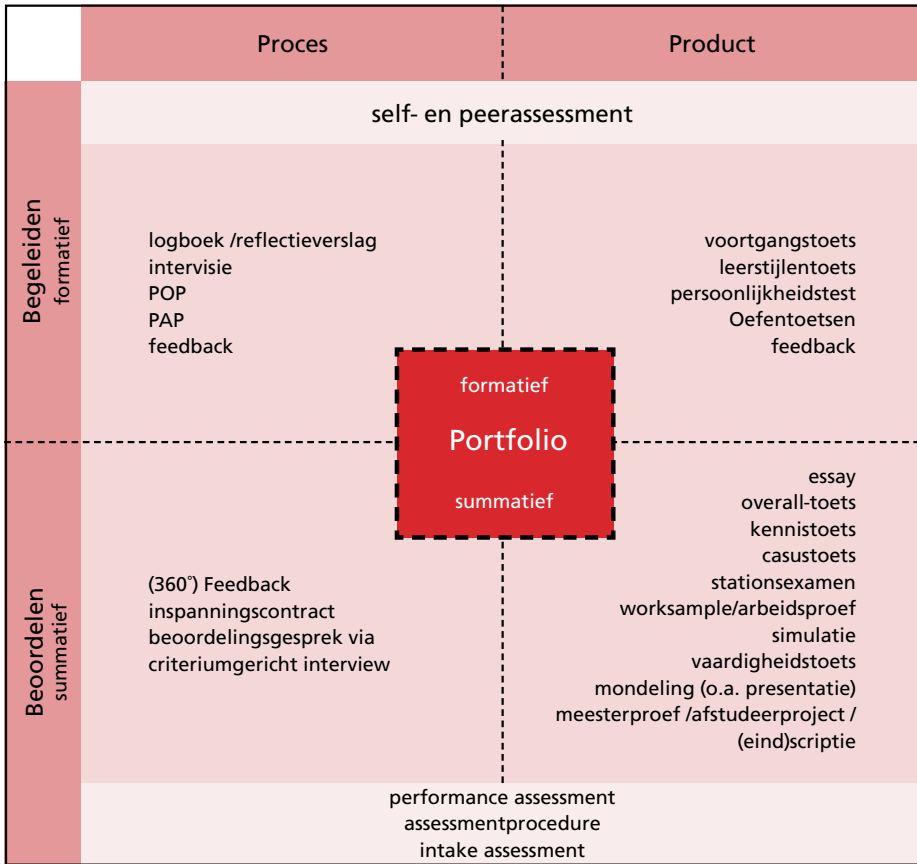
## 5.2 Handreiking II Toetsvormen in een competentiegerichte leeromgeving

### 5.2.1 Indeling in toetsvormen: een werkmodel

Om in de grote hoeveelheid van toetsvormen in een competentiegerichte leeromgeving lijn te brengen, is door Jaspers en Heijmen-Versteegen (2004) een werkmodel gedefinieerd (figuur II.1). In dit werkmodel is uitgegaan van functies van toetsen - begeleiden en beoordelen en de focus van toetsing namelijk proces en product. Door de functie en focus op twee assen te positioneren ontstaan vier kwadranten, waarin toetsvormen geplaatst worden. In het hart van het model is portfolio opgenomen omdat in die toetsvorm alle onderdelen samenkomen. Uitgaande van de methodemix wordt een keuze(s) op organisatieniveau gemaakt uit elk van de vier kwadranten.

*Self-, co- en peerassessment* zijn in het model opgenomen als ingang bij het *begeleiden* van het leerproces van de student zowel voor proces- als productgerichte toetsvormen. De bijvoeglijke naamwoorden bij *assessment* die hier gebruikt worden, duiden de methode aan waarmee de daaronder aangegeven toetsvormen worden ingezet. *Selfassessment* is gericht op reflectie van het eigen leerproces; hierbij heeft de student zicht op de beoordelingscriteria bij de taken. Zelfbeoordeling prikkelt studenten om systematisch naar het eigen functioneren te kijken en dit te verbeteren. Het is subjectief van aard en er is geen onderlinge vergelijking tussen studenten mogelijk vanwege diversiteit aan beoordelingsstandaarden. Bij *peerassessment* beoordelen studenten elkaar via beoordelingscriteria. Het is gericht op reflectie, daarnaast op samenwerkend leren. *Performance assessment*, *assessmentprocedure* en *intake assessment* zijn in het model opgenomen als ingang bij het *beoordelen* van het leerproces van de student zowel voor proces als product gerichte toetsvormen. Een *performance assessment* is een geïntegreerd beoordelingsmoment door de opleiding van het handelen en gedrag van de student in een voor het beroep kritische situatie. Deze methode van toetsing wordt gebruikt om zicht te krijgen op de beheersing van competenties, die voor een beroep kenmerkend of van doorslaggevend betekenis zijn. De beoordeling vindt plaats door een gestandaardiseerde observatie door gekwalificeerde assessoren, die getraind zijn in het observeren, registreren en beoordelen van assessments. Op deze manier wordt de betrouwbaarheid zoveel mogelijk gewaarborgd (Van Brakel & Heijmen-Versteegen, 2003, p.33). "Een *assessmentprocedure* - ook wel *assessment center methode (ACM)* - heeft een betrouwbare voorspellende waarde op prestaties in het werk en opleiding en leerpotentieel". Het maakt in principe gebruik van een gevarieerd aantal instrumenten zoals weergegeven in de onderste helft van het model. Een *assessmentprocedure* is kostbaar om te ontwikkelen en te onderhouden. Het vereist specifieke training en doorontwikkeling van assessoren, hun bekwaamheid is essentieel voor de kwaliteit van de *assessmentprocedure*. Het *intake-assessment* richt zich op het in kaart brengen van Eerder, Erkenning of Elders Verworven Competenties en potentieel beoordeling om een advies en oordeel te geven over (zij)instroommogelijkheden in een bepaalde opleiding en nog te ontwikkelen competenties. Het vormt de basis voor de beslissing over het opleidingstraject van een student en geeft dus input voor het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP).





## 5.2.2 Beschrijving van toetsvormen

In dit deel worden de toetsvormen zoals ingedeeld in figuur II.1 nader uitgewerkt per segment uit de figuur. In deze paragraaf zijn de toetsvormen opgenomen die primair een formatief karakter hebben, dat gericht is op het leerproces. Achtereenvolgend worden besproken: feedback, logboek/reflectieverslag, intervisie, persoonlijk ontwikkelplan en persoonlijk activiteitenplan.

Toetsvorm	Feedback
Doel	De begeleider geeft feedback (feed up, feedback, feed forward), zodat de student informatie krijgt om de "kloof" tussen gerealiseerd niveau en verwacht niveau te verkleinen. Hierdoor kan de student nieuwe doelen stellen. De student leert tevens het eigen handelen te evalueren, hierop te reflecteren, de ervaring te verbinden aan andere ervaringen en theoretische concepten.
Kenmerken	Feedback geven is een vorm van het bevorderen van het leerproces en het sturen van de ontwikkeling. De begeleider ondersteunt de student bij het formuleren van de volgende vragen: waar ga ik naar toe, hoe doe ik het tot nu toe en wat kan ik doen om dichterbij het leerdoel te komen of om nieuwe doelen te stellen?
Functie	Formatief/summatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Begeleider en student.
Betrokkenen bij de beoordeling	Begeleider en student(en).
Feedback op de toets	Informatie over eigen leerproces en niveau in relatie tot de geformuleerde einkwalificaties/competenties.

Toetsvorm	Logboek /reflectieverslag
Doel	De eigen vooruitgang erkennen en patronen in het eigen gedrag te identificeren. Dit alles ter bevordering van de eigen competentieontwikkeling.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- beschrijving van ervaringen en reflectie daarop;</li> <li>- beschrijving van gevoelens;</li> <li>- gestructureerde beschrijving;</li> <li>- feedback is essentieel;</li> <li>- de validiteit en betrouwbaarheid van het resultaat worden sterk beïnvloed door factoren als introspectief vermogen, motivatie, eerlijkheid en belangen die op het spel staan.</li> </ul>
Functie	Formatief. Kan summatief worden ingezet als het via het portfolio ter beoordeling wordt aangeboden door de student.
Betrokkenen bij het ontwerp	De student en eventueel de studieloopbaanbegeleider van de opleiding.
Betrokkenen bij de beoordeling	De student, medestudenten, de studieloopbaanbegeleider en eventueel partners uit het werkveld, steeds op initiatief van de student.
Feedback op de toets	Informatie over eigen leerproces en niveau in relatie tot de geformuleerde einkwalificaties/competenties.



Toetsvorm	Intervisie
Doel	Verbetering van het handelingsrepertoire en probleemoplossend vermogen van de student.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- feedback geven door medestudenten en door de student zelf ingebrachte cases;</li> <li>- de student combineert de verschillende invalshoeken, deskundigheden en ervaringen van medestudenten om tot nieuwe oplossingen en inzichten te komen;</li> <li>- draagt bij aan ontwikkeling van de reflectieve vaardigheden van groepsleden;</li> <li>- communicatieve vaardigheden vormen het fundament van leerzame en geslaagde intervisiebijeenkomsten;</li> <li>- vaste of wisselende groep van maximaal zes personen;</li> <li>- begeleider die het leerproces en het communicatieproces van de studenten in de groep faciliteert;</li> <li>- vrijwilligheid van deelname;</li> <li>- heldere methodiek en doelen;</li> <li>- vertrouwelijkheid;</li> <li>- elke groep stelt zelf de regels vast;</li> <li>- het gaat om ondersteuning en uitdaging: er worden geen oordelen uitgesproken.</li> </ul>
Functie	Formatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Groep van studenten en een begeleider. De begeleider is of een opleidingsdocent of een student met een meer gevorderd competentieniveau.
Betrokkenen bij de beoordeling	Groep van studenten en begeleider.
Feedback op de toets	Mondeling en te verwerken in het reflectieverslag of portfolio.

Toetsvorm	Persoonlijk Ontwikkelplan of Persoonlijk Opleidingsplan (POP)
Doel	Het prikkelen van studenten om zichzelf en hun pakket aan vragen, eisen en leerwensen in kaart te brengen en daarop te reflecteren. Het vastleggen van individuele afspraken over leerarrangementen. Deze staan in dienst van de te verwerven competenties.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geeft aan het waarom, wat, hoe, waar, wanneer, met wie en welke opbrengst;</li> <li>- geeft aan op welke manier geëvalueerd /getoetst wordt;</li> <li>- geeft aan welke leerarrangementen gevolgd worden;</li> <li>- het POP is geen doel op zich, leren is het doel;</li> <li>- de neiging er een papieren document van te maken is bijzonder groot, past volledig in de structuur, die opleidingen zijn gewend.</li> </ul>
Functie	Formatief; summatief als het voorstel van de student moet worden goedgekeurd door de opleiding (bijvoorbeeld bij minoren).
Betrokkenen bij het ontwerp	Student en studieloopbaanbegeleider.
Betrokkenen bij de beoordeling	Studieloopbaanbegeleider en indien goedkeuring nodig is: examencommissie van de betreffende opleiding.
Feedback op de toets	Mondeling en individueel.



Toetsvorm	Persoonlijk Activiteiten Plan (PAP)
Doel	Het plannen en uitwerken van de leerarrangementen zoals vastgelegd in het POP.
Kenmerken	Plannen ontwikkelactiviteiten naar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tijd;</li> <li>- plaats;</li> <li>- studieactiviteiten.</li> </ul>
Functie	Formatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Student en studieloopbaanbegeleider.
Betrokkenen bij de beoordeling	Student en studieloopbaanbegeleider.
Feedback op de toets	Mondeling en individueel.

### *Toetsvormen voor begeleiding gericht op het product*

In dit deel zijn de toetsvormen opgenomen die primair een begeleidend karakter hebben, dat gericht is op een product. Achtereenvolgend worden besproken: voortgangstoets, leerstijltoets en persoonlijkheidstest. Met oefentoetsen wordt in het model bedoeld dat de toetsvormen genoemd in de beoordelende kwadranten in een oefensituatie kunnen worden ingezet door de student.

Toetsvorm	Voortgangstoets
Doel	Metten van de mate waarin de student de cognitieve doelstellingen van de totale opleiding beheerst. Geeft de student en de opleiding inzicht in het ontwikkelingsniveau van de student op het gebied van kennis. Het biedt de student en ook de opleiding informatie over mogelijke bijsturing van het leerproces.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toets op eindniveau van de opleiding;</li> <li>- periodieke toets;</li> <li>- geschikt voor grote groepen studenten in redelijk homogene opleidingen;</li> <li>- curriculumonafhankelijke toets;</li> <li>- toetsgericht studeren is niet mogelijk;</li> <li>- gericht op functionele, bekljvende kennis;</li> <li>- hoge betrouwbaarheid is realiseerbaar;</li> <li>- geen herkansingen nodig;</li> <li>- talige toets;</li> <li>- centrale organisatie vereist voor ontwikkeling van de toets, mogelijk buiten de grenzen van een individuele opleiding.</li> </ul>
Functie	Oorspronkelijk formatief. Er zijn veel voorbeelden van opleidingen die de voortgangstoets summatief inzetten; dit gaat in tegen het eigenlijke doel van de toets.
Betrokkenen bij het ontwerp	Multidisciplinair team van docenten/toetsontwikkelaars en werkveld, eventueel ook studenten.
Betrokkenen bij de beoordeling	Bij voorkeur een gedelegeerde commissie van de opleiding, die de coördinatie van de voortgangstoets op zich neemt.
Feedback op de toets	Percentage beheersing mogelijk op subonderwerpen van de toets, vaak in vergelijking met andere studenten in dezelfde groep.





Toetsvorm	Leerstijltoets
Doel	Student krijgt inzicht in de eigen manier van leren. Dit inzicht kan gebruikt worden bij de vormgeving van de studieloopbaan (relatie met POP en PAP, zie hiervoor).
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- betrouwbaarheid van bestaande tests is aanvaardbaar;</li> <li>- plaats en tijdonafhankelijk af te nemen;</li> <li>- talige toets.</li> </ul>
Functie	Formatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Gestandaardiseerde reeds beproefde toets.
Betrokkenen bij de beoordeling	De student en eventueel de tutor of studieloopbaanbegeleider.
Feedback op de toets	Directe schriftelijke feedback op afzonderlijke aspecten van de leerstijl van de student.

Toetsvorm	Persoonlijkheidstest
Doel	Inzicht geven in de persoonlijkheid van de student en via portfolio relatie leggen met het beroep waarvoor wordt opgeleid.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enige voorspellende validiteit voor sommige persoonskenmerken in specifieke situaties;</li> <li>- gemakkelijk en goedkoop te onderhouden;</li> <li>- risico van bedreiging privacy;</li> <li>- talige test.</li> </ul>
Functie	Formatief, mag nimmer summatief ingezet worden vanuit ethisch oogpunt.
Betrokkenen bij het ontwerp	Bestaande en beproefde persoonlijkheidstests. Zie onder andere boek: <i>Welke kleur heeft jouw parachute?</i> door R.N. Bolles (2003), waar meerdere tests in zijn beschreven.
Betrokkenen bij de beoordeling	De student en eventueel de studieloopbaanbegeleider of coach.
Feedback op de toets	Inzicht in persoonskenmerken, talenten en drijfveren.



### *Toetsvormen voor beoordeling gericht op het leerproces*

In deze paragraaf zijn de toetsvormen opgenomen die primair een begeleidend karakter hebben, dat gericht is op het leerproces. Achtereenvolgend worden besproken: 360<sup>o</sup> feedback, inspanningscontract en beoordelingsgesprek via criteriumgericht interview.

<b>Toetsvorm</b>	<b>360<sup>o</sup> feedback</b>
Doel	Het beoordelen van competenties die op de werkplek, in afstudeeropdrachten en projectonderwijs centraal staan. Te denken valt aan sociale en management competenties of aan mondeling communiceren.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"><li>- directe manier om informatie over gedragscompetenties in te winnen;</li><li>- inzet van meerdere beoordelaars resulteert in hoge betrouwbaarheid en validiteit;</li><li>- tijdrovend voor veel betrokkenen;</li><li>- afhankelijk van goede bedoelingen en discipline van betrokken actoren</li><li>- niet bruikbaar voor selectiedoeleinden;</li><li>- het doet enkel uitspraken over door de student 'getoonde' competenties in de huidige context;</li><li>- schriftelijke vragenlijst die ingevuld wordt door de student, personen op de werkplek, de stagebegeleider op de werkplek en eventueel ook de stagebegeleider van de onderwijsinstelling.</li></ul>
Functie	Summatief mits is voldaan aan eisen van betrouwbaarheid en validiteit. Deze toets kan ook formatief worden ingezet.
Betrokkenen bij het ontwerp	Coach en /of studieloopbaanbegeleider.
Betrokkenen bij de beoordeling	Iedereen die de student (in die situatie) 'kent'.
Feedback op de toets	Vanuit meerdere invalshoeken feedback op handelen en /of competenties van de student.

<b>Toetsvorm</b>	<b>Inspanningscontract / presentieverplichting</b>
Doel	Het onderstrepen van het wezenlijke belang van deelname om succesvol gedrag te vertonen. Het leert de student dat verantwoordelijkheid naar de eigen leergroep, de docenten en het opleiding met alle kostbare voorzieningen hiermee concreet vorm heeft.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"><li>- In het contract is geformuleerd welke inspanningen een student moet leveren om een voldoende beoordeling te krijgen;</li><li>- in het contract is opgenomen wat de gevolgen zijn, wanneer de student aan de bepaalde verplichtingen niet voldoet;</li><li>- altijd in samenhang met een andere toetsvorm.</li></ul>
Functie	Summatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	De opleiding gaat een wederzijdse verplichting (contract) met de student aan.
Betrokkenen bij de beoordeling	Opleiding en student.
Feedback op de toets	Voldaan of niet voldaan.



Toetsvorm	Beoordelingsgesprek via criteriumgericht interview
Doel	Het beoordelen van competenties via in het verleden concreet waarneembaar gedrag en/of expliciteren van in het verleden getoond gedrag voor evaluatie van en de reflectie op dat gedrag via een gerichte vraagmethodiek (STARR: Situatie – taak – actie – resultaat – reflectie)
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- redelijk valide mits gestructureerd en gebaseerd op beroepenanalyse;</li> <li>- criteria zijn vooraf aan de student bekend gemaakt;</li> <li>- kwaliteit van interview is sterk afhankelijk van de kwaliteiten van de interviewer.</li> </ul>
Functie	Summatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Opleiding en eventueel student(en.)
Betrokkenen bij de beoordeling	Getrainde interviewers die de STARR-methodiek kunnen toepassen.
Feedback op de toets	Vanuit meerdere criteria feedback op handelen en/of competenties van de student.

### *Toetsvormen voor beoordeling gericht op het product*

In deze paragraaf zijn de toetsvormen opgenomen die primair een beoordelend karakter hebben gericht op het product. Achtereenvolgend worden besproken: Eessay, overall-toets, kennistoets, casustoets, stationsexamen, worksample/arbeidsproef, simulatie, vaardigheidstoets, mondeling (onder andere presentatie) en meesterproef/afstudeerproject / (eind)scriptie.

Toetsvorm	Essay
Doel	Toetsen van kennis, begrip, inzicht en toepassing van kennis.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reproductie van feiten;</li> <li>- leggen van combinaties of toepassingen van kennis;</li> <li>- antwoorden bestaan uit opsommingen, redeneringen, betogen en argumentaties;</li> <li>- antwoordsleutel vereist;</li> <li>- betrouwbaarheid is een lastig punt: er zijn vaak meerdere interpretaties mogelijk door de beoordelaars ondanks antwoordsleutel;</li> <li>- snelle constructie tegenover lange correctietijd;</li> <li>- talige toets;</li> <li>- breed toepassingsgebied;</li> <li>- student moet zelf antwoorden formuleren.</li> </ul>
Functie	Summatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Multidisciplinair team van docenten/toetsontwikkelaars, waar mogelijk onder coördinatie van een taakgroep toetsdeskundigen.
Betrokkenen bij de beoordeling	Inhoudsdeskundige docenten/toetsontwikkelaars van de opleiding, die deel uitmaken van het multidisciplinair team.
Feedback op de toets	De toetsuitslag geeft de student inzicht in sterke en zwakke punten door differentiatie in aparte scores.



Toetsvorm	Overall-toets
Doel	<p>De overall-toets (OALT) richt zich op vijf competenties. De toets meet in welke mate de student:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Een nieuw probleem of aspect van een probleemsituatie kan <i>definiëren</i> door eerder bestudeerde relevante begrippen, modellen of theorieën.</li> <li>2. Een nieuw probleem kan <i>analyseren</i>.</li> <li>3. De resultaten van de analyse kan <i>synthetiseren</i>.</li> <li>4. Mogelijke oplossingen of te nemen beslissingen kan <i>beargumenteren</i>.</li> <li>5. Oplossingen of beslissingen kan <i>evalueren</i>.</li> </ol>
Kenmerken	<p>De OALT is ontwikkeld in een probleemgestuurd curriculum. De OALT meet probleemoplossende vaardigheden en heeft tien karakteristieken (Segers, 2002, p. 141):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elke toetsvraag is gebaseerd op, en refereert aan probleemsituaties zoals beschreven in artikelen; de artikelen waarin de probleemsituaties zijn beschreven, zijn verschillend van aard.</li> <li>2. De toets is gebaseerd op een set van artikelen.</li> <li>3. De artikelen beschrijven een probleemsituatie in haar totaliteit.</li> <li>4. De probleemsituaties zijn besproken tijdens de onderwijsgroep bijeenkomsten.</li> <li>5. Probleemsituaties worden vanuit verschillende disciplines benaderd.</li> <li>6. De probleemsituaties worden tijdens een zelfstudieperiode bestudeerd.</li> <li>7. De toetsvragen richten zich op kernaspecten van de probleemsituaties.</li> <li>8. Zowel gesloten- als de open-vraagvorm wordt gebruikt waarbij beide vraagvormen zich richten op een specifiek beheersingsniveau.</li> <li>9. De toets heeft een openboek karakter.</li> <li>10. De toets wordt door een multidisciplinair team geconstrueerd.</li> </ol>
Functie	Summatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Multidisciplinair team van docenten/ toetsontwikkelaars.
Betrokkenen bij de beoordeling	Multidisciplinair team van docenten/ toetsontwikkelaars; ook mogelijkheden voor co- en peerassessment.
Feedback op de toets	Resultaat. Studenten geven aan behoefte te hebben aan discussie over de mogelijkheden en beperktheden van het geleerde bij varianten op de probleemtaak.



Toetsvorm	Kennistoets
Doel	Het vaststellen van het niveau van de student van beroeps- en vakgerichte kennis.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verschillende verschijningsvormen: toetsen met gesloten vragen of open vragen of een combinatie van beide;</li> <li>- kan zowel via papier als via computer worden afgenomen;</li> <li>- talige toets;</li> <li>- bij grote groepen en gesloten vragen is betrouwbaarheid en validiteit goed in kaart te brengen;</li> <li>- bij gesloten vragen kan het nakijken van de toets automatisch geschieden, biedt dan mogelijkheden voor controle van betrouwbaarheid van de toets;</li> <li>- vaak ter afsluiting van een bepaalde studieperiode afgenomen.</li> </ul>
Functie	Summatief; heel goed ook formatief in te zetten als oefentoets.
Betrokkenen bij het ontwerp	Inhoudsdeskundige docenten/toetsontwikkelaars van de opleiding en eventueel studenten of werkveldpartners.
Betrokkenen bij de beoordeling	Docenten/toetsontwikkelaars van de opleiding.
Feedback op de toets	Resultaat, meestal een cijfer berekend via de goed en fout beantwoorde vragen; zo mogelijk uitgesplitst naar kennisgebied binnen de toets; indien geautomatiseerd ook een vergelijking met de resultaten van de overige studenten in de groep.

Toetsvorm	Casustoets
Doel	Het beoordelen van het niveau van kennis en vaardigheden van een student via een probleem of gevalbeschrijving, waarin een beroep wordt gedaan op het probleemoplossende vermogen van de student.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- probleem of gevalbeschrijving, ontleend aan de beroepspraktijk;</li> <li>- generieke hbo-competenties worden getoetst;</li> <li>- beroepspecifieke kennis wordt getoetst;</li> <li>- kan onderdeel zijn van een kennistoets of OAT;</li> <li>- stimuleert multidisciplinair en creatief denken bij de student.</li> </ul>
Functie	Summatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Docenten/toetsontwikkelaars via informatie uit het werkveld.
Betrokkenen bij de beoordeling	Docenten/toetsontwikkelaars en eventueel werkveldpartners en/of medestudenten.
Feedback op de toets	Resultaat, meestal in de vorm van een cijfer. Mogelijk een nabespreking of eindgesprek met toelichting op: kwaliteit van de analyse van de student, kwaliteit van de probleemoplossing en manier van werken van de student.



Toetsvorm	Stationsexamen
Doel	De student laat zien dat hij in diverse gecontroleerde (simulatie)settings een representatieve reeks vaardigheden beheerst en kan uitvoeren en zo mogelijk kort kan antwoorden. De student leert dat vaardigheden een essentieel element vormen van de beroepsvorming. Oefenen daarvan baart kunst. Ook leert de student onder tijdsdruk te werken en binnen een tijdsbestek van 1-2 uur een veelheid aan verschillende vaardigheden uit te voeren. Kennistoetsing (zie hiervoor) kan worden opgenomen in een stationsexamen.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reeks van vaardigheden die de student volgens opdracht uitvoert in een gestelde tijd in een vastgesteld aantal ruimten;</li> <li>- een ruimte heet 'station';</li> <li>- de uitgevoerde vaardigheid wordt direct geobserveerd;</li> <li>- een compleet stationsexamen bestaat uit een circuit van meerdere stations (8-12).</li> </ul>
Functie	Summatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Docenten /toetsontwikkelaars in overleg met het werkveldpartners.
Betrokkenen bij de beoordeling	In elk station wordt de student beoordeeld door een observator. De observator is een getrainde deskundige of een getrainde simulatiepatiënt met een beoordelingsformulier. De beoordelingen worden ingevuld op een scanformulier voor een automatische (of handmatige) verwerking.
Feedback op de toets	Een beoordeling op een vijfpuntsschaal: onvoldoende /matig /voldoende /ruim voldoende /goed.

Toetsvorm	Worksample / arbeidsproef
Doel	Toetsing van competentie en kennis en vaardigheden.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- taak wordt in een authentiek context uitgevoerd;</li> <li>- student is op de hoogte van de beoordelingssituatie;</li> <li>- zeer realistische manier van beoordelen;</li> <li>- in het algemeen is de validiteit relatief hoog;</li> <li>- hoge acceptatiegraad voor zowel de te beoordelen persoon als voor de beoordelaars;</li> <li>- ontwikkeling is relatief duur;</li> <li>- afname kost veel tijd, waardoor het aantal uit te voeren taken beperkt wordt gehouden. hierdoor kunnen verkeerde conclusies getrokken worden.</li> </ul>
Functie	Summatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Opleidingsdocenten en werkveldpartners, eventueel student.
Betrokkenen bij de beoordeling	Beoordelaar van de opleiding en van de werkplek, eventueel de cliënt of de patiënt.
Feedback op de toets	Een eindcijfer dat de gecombineerde waardering betreft van de volgende aspecten: <ul style="list-style-type: none"> <li>- in welke mate de student kan functioneren als een zelfstandige professional;</li> <li>- in hoeverre de student in staat is het eigen product kritisch te beoordelen;</li> <li>- de kwaliteit van het product van de student en hoe dit op anderen overkomt.</li> </ul>



Toetsvorm	Simulatie
Doel	Meten van één of meerdere competenties in een realistische, maar gestandaardiseerde situatie.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nagebootste reële werkomgeving in rollenspel;</li> <li>- gericht op klantgerichte vaardigheden;</li> <li>- gestandaardiseerde situatie;</li> <li>- benadert de authentieke situatie;</li> <li>- vraagt veel voorbereiding;</li> <li>- verschillende vormen van simulaties: de simulator, de gesprekssimulatie, de computersimulatie en de acteurssimulatie (Bergsma, 2003).</li> </ul>
Functie	Summatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Opleidingsdocenten en werkveldpartners.
Betrokkenen bij de beoordeling	Getrainde observatoren die beoordelen via een lijst met beoordelingscriteria.
Feedback op de toets	Een score die kan worden opgenomen in het portfolio en voor POP en PAP.

Toetsvorm	Vaardigheidstoets
Doel	De toets controleert of de student over de gewenste vaardigheden beschikt, ofwel kan demonstreren dat bepaalde beroepsvaardigheden correct en adequaat worden uitgevoerd.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- training van observatoren vergroot de betrouwbaarheid;</li> <li>- criterialijsten van de beoordeling kunnen meer gedetailleerd of meer globaal van karakter zijn, afhankelijk van het doel van de toetsing;</li> <li>- validiteit over het algemeen voldoende te waarborgen;</li> <li>- duur van de beoordeling moet lang genoeg zijn, dit is een probleem bij de uitvoering;</li> <li>- arbeidsintensief.</li> </ul>
Functie	Summatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Docententeams en eventueel werkveldpartners.
Betrokkenen bij de beoordeling	Getrainde assessoren.
Feedback op de toets	Een cijfer en een mondelinge of schriftelijke toelichting. De feedback kan gegeven worden door de assessoren/docenten, medestudenten en de student zelf (reflectie).



Toetsvorm	Mondeling (onder andere presentatie)
Doel	Het kunnen presenteren, redeneren en daarover mondeling communiceren en discussiëren over een onderwerp.
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lage betrouwbaarheid;</li> <li>- moeilijk te garanderen validiteit;</li> <li>- zeer strikte regels rond afname en procedure vereist;</li> <li>- deze toetsvorm wordt in het algemeen niet aanbevolen vanwege grote subjectiviteit;</li> <li>- vooraf is bekend wat onderwerp van toetsing is: de inhoud, het presenteren als vaardigheid of beide;</li> <li>- mondeling wordt altijd in samenhang met andere toetsvormen afgenomen.</li> </ul>
Functie	Summatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Docententeams en eventueel studenten.
Betrokkenen bij de beoordeling	Assessoren.
Feedback op de toets	Veelal mondeling direct na afname.

Toetsvorm	Meesterproef /afstudeerproject /(eind)scriptie
Doel	Toetsing van competent zijn op ...niveau. Is de student startbekwaam?
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- taak wordt in een authentiek context uitgevoerd;</li> <li>- student is op de hoogte van de beoordelingssituatie;</li> <li>- zeer realistische manier van beoordelen;</li> <li>- in het algemeen is de validiteit relatief hoog;</li> <li>- student krijgt gelegenheid om het competent zijn zelf te bewijzen;</li> <li>- arbeidsintensief;</li> <li>- levert een bijdrage aan de doorontwikkeling van het beroep (innovatief vermogen).</li> </ul>
Functie	Summatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Opleiding en student.
Betrokkenen bij de beoordeling	Beoordelaar van de opleiding en zo mogelijk assessoren uit het werkveld.
Feedback op de toets	<p>Een eindbeoordeling; betreft de gecombineerde waardering van de volgende aspecten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- in welke mate de student kan functioneren als een zelfstandige professional;</li> <li>- in hoeverre de student in staat is het eigen product, zichzelf kritisch te beoordelen en te reflecteren op het eigen handelen.</li> </ul>





### *(Digitaal) portfolio*

Via het (digitaal) portfolio komt alles met alles in samenhang. Het portfolio is voor de student leidend of dragend voor de opleiding.

Toetsvorm	(Digitaal) portfolio
Doel	Een (digitaal) portfolio heeft of kan een aantal doelstellingen hebben: <ul style="list-style-type: none"><li>- beoordelen van de student;</li><li>- begeleiden van het leerproces van de student;</li><li>- presenteren van de competenties door de student (showmap).</li></ul>
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"><li>- vooruitblik, reflectie en inzichtelijk maken van het leerproces;</li><li>- authentiek beeld van de student;</li><li>- ruimte voor individuele profilering van de student;</li><li>- instrument bij vraaggestuurde curricula: gaat uit van de leerbehoefte van de student;</li><li>- beoordeling via verschillende bronnen die in portfolio samen komen;</li><li>- instrument voor begeleiding en beoordeling;</li><li>- valide;</li><li>- actueel;</li><li>- dynamisch;</li><li>- inhoudsgericht;</li><li>- leren-leren gericht;</li><li>- rijk aan bewijzen van competentie;</li><li>- interactief;</li><li>- longitudinaal.</li></ul>
Functie	Summatief en formatief.
Betrokkenen bij het ontwerp	Student, medestudent en opleiding.
Betrokkenen bij de beoordeling	Student, medestudent, opleiding en eventueel werkveldpartners.
Feedback op de toets	Continue.



## 5.3 Handreiking III Voorbeeld rubric

Tabel III.1: Generieke opleidingsrubriek voor schrijfproduct literatuurstudie (Van den Berg, Van de Rijt & Prinzie, 2014).

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Omschrijving vaardigheidsniveau	Schrijven van een samenvattende of rapporterende tekst gebaseerd op vooraf geselecteerde bronnen.	Schrijven van een probleemanalyse op basis van bestudering van (een beperkte hoeveelheid) wetenschappelijke literatuur.	Schrijven van een zelfstandig ontwikkeld en gedocumenteerd betoog (evt. uitmondend in onderzoekshypothesen) over een complex onderwerp.
Probleemstelling	Formuleert een passende probleemstelling binnen een gegeven context.	Formuleert een operationaliseerbare, afgebakende probleemstelling binnen een deels gegeven context.	Formuleert een relevante, zelf gekozen probleemstelling binnen een onderzoeksgebied.
Literatuurgebruik	Selecteert de relevante informatie uit (aangeboden) literatuur en vat deze adequaat samen. Gebruikt de geselecteerde informatie om de probleemstelling te beantwoorden.	Selecteert de relevante informatie uit literatuur en verwerkt deze inhoudelijk in een betoog.	Selecteert relevante onderzoeksliteratuur en brengt deze op een inhoudelijke, verdiepende, manier in verband met de probleemstelling.
Structuur/consistentie	De verschillende onderdelen van de tekst sluiten op elkaar aan.	Probleemstelling, uitwerking en conclusie sluiten op elkaar aan.	De conclusie doet recht aan de belangrijkste bevindingen uit het literatuuronderzoek. Er wordt ingegaan op alle subvragen.
Referenties (APA)	Verwijst op de juiste plaatsen correct naar bronnen, conform de APA-richtlijnen.	Maakt geen APA-fouten meer.	
Taal, stijl en afwerking	Het is duidelijk waar de auteur zelf aan het woord is en waar opvattingen van anderen worden gepresenteerd. Het taalgebruik is zakelijk en zonder spreektaal.	Het taalgebruik voldoet aan de wetenschappelijke conventies, dwz het is consistent, wetenschappelijk, begrippen worden geëxpliciteerd, de gedachtengang is navolgbaar en voldoende geconcretiseerd.	Het taalgebruik is wetenschappelijk, logisch en helder en getuigt van zelfstandig denken.
Argumenten	Er is sprake van (een aanzet tot) een argumentatielijn. Beweringen worden onderbouwd en zijn deugdelijk.	De argumentatielijn is logisch en samenhangend.	De implicaties van de bevindingen worden bediscussieerd.

NB: elk niveau sluit het vorige in, alleen het nieuwe wordt beschreven.



## 5.4 Handreiking IV Referentieproces Afhandelen verzoeken individuele studenten



### Doel

Het afhandelen van een verzoek van een student aan de examencommissie met als resultaat een besluit.



### Klant / Leverancier

De klant is de student.

Verantwoordelijke is voorzitter van de examencommissie.



### Input / Output

Input: Verzoek van student.

Output: Brief met besluit.



### Actoren / Rollen

Student

(Ambtelijk) secretaris

Voorzitter examencommissie

Lid examencommissie

SLBer, decaan, vakdocent, examinator



### Kader

OER, WHW, Notitie bewaartermijnen

Privacy reglement, Studentenstatuut, Topsportregeling, Huishoudelijk reglement examencommissie, regeling vooropleidingseisen



### Risico's / maatregelen

Onjuiste en te late besluiten

Meer beroepsprocedures

Ontevreden studenten

...



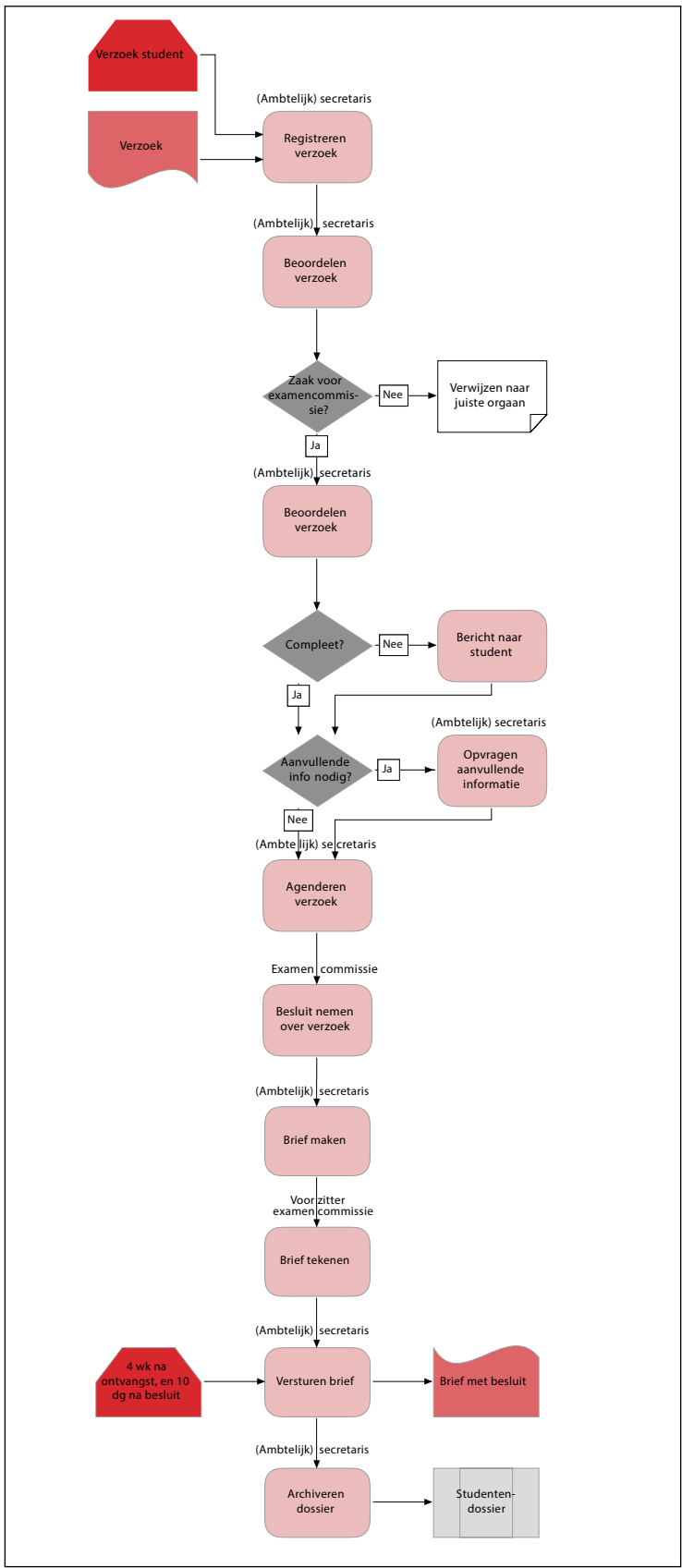
### KPI's










Het verzoek wordt binnen vier werkweken afgehandeld.

Na het genomen besluit wordt de student binnen tien werkdagen op de hoogte gesteld.

Het besluit wordt genomen op basis van volledige en juiste informatie.





	<b>Verzoek student</b> Een individuele student dient een verzoek in bij de examencommissie.
	<b>Verzoek</b>
	<b>Registreren verzoek</b> <i>Verantwoordelijke functie: (Ambtelijk) secretaris</i> Het binnengekomen verzoek van de student wordt geregistreerd.
	<b>Beoordelen verzoek</b> <i>Verantwoordelijke functie: (Ambtelijk) secretaris</i> Beoordelen of het verzoek een zaak is voor de examencommissie.
	<b>Zaak voor examencommissie?</b> Als het verzoek geen zaak is die door de examencommissie in behandeling kan worden genomen dan wordt de zaak doorgestuurd naar het juiste orgaan, bijvoorbeeld Cobex, directeur. Is het wel een zaak voor de examencommissie dan wordt het verzoek in behandeling genomen.
	<b>Verwijzen naar juiste orgaan</b>
	<b>Beoordelen verzoek</b> <i>Verantwoordelijke functie: (Ambtelijk) secretaris</i> De urgentie van het verzoek wordt bepaald en daarnaast wordt gekeken of het verzoek compleet is (voorzien van motivatie en bewijsstukken). Indien relevant worden stukken verzameld die betrekking hebben op de zaak, bijvoorbeeld overzicht studiepunten, behaalde resultaten.
	<b>Compleet?</b> Is het verzoek compleet? Zo niet dan worden relevante stukken verzameld en/of opgevraagd bij de student.
	<b>Aanvullende info nodig?</b> Als het een standaard verzoek is volgens de gestelde kaders en geen extra informatie bij anderen hoeft te worden ingewonnen dan kan het verzoek op de eerstvolgende vergadering worden geagendeerd.
	<b>Agenderen verzoek</b> <i>Verantwoordelijke functie: (Ambtelijk) secretaris</i> Het verzoek wordt op de agenda van de eerstvolgende vergadering gezet. Voor incidentele urgente zaken kan ofwel een extra zitting gepland worden of de commissie van de examencommissie beslist over de zaak.
	<b>Besluit nemen over verzoek</b> <i>Verantwoordelijke functie: Examencommissie</i> De examencommissie bespreekt het verzoek en neemt een gemotiveerd besluit. Het besluit en motivatie wordt vastgelegd in het verslag van de vergadering. Als het geval niet met de geldende uitvoeringsregels behandeld kan worden, kan het leiden tot nieuwe jurisprudentie en aanpassen van de uitvoeringsregels.
	<b>Brief maken</b> <i>Verantwoordelijke functie: (Ambtelijk) secretaris</i> De ambtelijk secretaris maakt de brief met het besluit en stuurt deze naar de voorzitter van de examencommissie om deze te tekenen.
	<b>Brief tekenen</b> <i>Verantwoordelijke functie: Voorzitter examencommissie</i> De voorzitter van de examencommissie of de secretaris tekent de brief.
	<b>4 wk na ontvangst, en 10 dg na besluit</b> Het verzoek dient binnen vier werkweken te worden behandeld. Na het genomen besluit wordt de student binnen 10 werkdagen hiervan op de hoogte gesteld door middel van een getekende brief van de examencommissie.
	<b>Versturen brief</b> <i>Verantwoordelijke functie: (Ambtelijk) secretaris</i> De student ontvangt binnen tien werkdagen een getekende brief met het besluit van de examencommissie. Een kopie van het besluit wordt gestuurd naar alle interne belanghebbenden, bijvoorbeeld docenten, toetsbureau, stagebureau. Opm: de ingescande brief kan per e-mail worden verstuurd.
	<b>Brief met besluit</b> De getekende brief met het besluit wordt naar de student en in kopie naar alle interne belanghebbenden gestuurd.
	<b>Archiveren dossier</b> <i>Verantwoordelijke functie: (Ambtelijk) secretaris</i> De ambtelijk secretaris archiveert het verzoek, besluit en alle overige aangeleverde informatie. Deze informatie kan aan het einde van het jaar gebruikt worden ten behoeve van het jaarverslag.
	<b>Studentendossier</b>
	<b>Opvragen aanvullende informatie</b> <i>Verantwoordelijke functie: (Ambtelijk) secretaris</i> Voor het verzoek is nader onderzoek en aanvullende informatie nodig van bijvoorbeeld decaan, studieloopbaanbegeleider, vakdocent of examiner. Nadat de informatie is verkregen kan het verzoek op de eerstvolgende vergadering worden geagendeerd.
	<b>Bericht naar student</b>



## 5.5 Handreiking V Taken en verantwoordelijkheden

In deze handreiking staan de taken en verantwoordelijkheden van een aantal actoren die bij toetsing en examinering is betrokken.

### *Directeur*

De directeur is eindverantwoordelijk voor de kwaliteit van de opleiding en dus ook voor de toetskwaliteit. Conform de wet is de directeur verantwoordelijk voor het aanstellen van de opleidingscommissie en de examencommissie en moet deze er op toe zien dat de commissies deskundig en onafhankelijk kunnen functioneren. De directeur stuurt, faciliteert en monitort en is op strategisch niveau verantwoordelijk voor een efficiënte en effectieve toetsorganisatie en het in gang zetten van de processen die leiden tot toetsbeleid en andere kaders. De directeur heeft er alle belang bij dat de toetsorganisatie de kwaliteit kan leveren die verwacht mag worden vanuit de externe en interne kaders én dat de examencommissie als onafhankelijk orgaan richtlijnen stelt en bewaakt of de toetskwaliteit op orde is.

### *Opleidingsmanager*

De opleidingsmanager, die op tactisch niveau opereert, is ervoor verantwoordelijk dat er binnen de gemeenschappelijke kaders een evenwichtig toetsprogramma wordt ontworpen en dat de er toetsen worden ontwikkeld en afgenomen die aan de in het toetsbeleid vastgestelde eisen voldoen. De teamleider speelt een belangrijke rol om de toetscyclus 'aan te jagen'. Werken met de toetscyclus zorgt ervoor dat toetsing en examinering integraal worden aangepakt en op een consistente wijze vorm krijgen gestuurd vanuit het toetsbeleid en toetsprogramma.

### *Examinator*

Examinatoren worden door de examencommissie aangewezen voor het afnemen van tentamens en voor het vaststellen van de uitslag daarvan (WHW 7.12c). Met de examinator in het hoger beroepsonderwijs wordt iedere docent / beoordelaar bedoeld die verantwoordelijk is voor één of meer stappen van de toetscyclus (Expertgroep BKE/SKE, 2013). In dit kader is het van belang te wijzen naar de publicatie van de expertgroep BKE/SKE die in opdracht van de Vereniging Hogescholen een voorstel heeft ontwikkeld voor een programma van eisen voor een basis- en seniorkwalificatie examinering (Expertgroep BKE/SKE, 2013).

### *Opleidingscommissie*

De opleidingscommissie, het orgaan waarin docenten en studenten zijn verenigd, is een wettelijk verplicht orgaan dat advies uitbrengt over de OER en het jaarlijks beoordelen van de wijze van uitvoeren de onderwijs- en examenregeling. De taken en de bevoegdheden zijn opgenomen in de WHW (art 10.3c).

### *Examencommissie*

De examencommissie is een wettelijk orgaan dat onafhankelijk van de lijn opereert en taken uitvoert die haar rechtstreeks bij wet zijn opgedragen. De examencommissie is verantwoordelijk voor de borging van de toetskwaliteit en wordt hierop bij accreditatie



bevraagd. Taak van de examencommissie is richtlijnen ten aanzien van de borging van de toetsing en examinering op te stellen en te monitoren of de richtlijnen worden opgevolgd. Concreet betekent dit dat de examencommissie eisen moet stellen aan de kwaliteitsborging. Enkele voorbeelden van borging zijn: op organisatieniveau vastgestelde kaders zoals het toetsbeleid en het toetsprogramma, ontwerpcriteria ten behoeve van het ontwikkelen van toetsen, toetsprocedures, toetsanalyses en het doen van steekproeven. De examencommissie kan zich, indien ze zelf niet over voldoende toetsdeskundigheid beschikt, laten adviseren en professionaliseren door een of meerdere toetsdeskundigen.

De examencommissie heeft ook een aantal operationele taken zoals het verlenen van vrijstellingen en het vaststellen van sancties bij fraude. Ze neemt haar besluiten binnen de kaders van de OER en op basis van (beschreven) uitvoeringsregels. De examencommissie evalueert regelmatig op basis van de uitgevoerde werkzaamheden en stelt op basis daarvan haar eigen uitvoeringsregels bij. Dat kan ook leiden tot een advies aan het opleidingsmanagement om de OER bij te stellen indien bijvoorbeeld uit de evaluatie blijkt dat er een standaard vrijstelling mogelijk is. Het is van groot belang dat er structureel overleg plaats vindt tussen opleidingsmanagement en examencommissie over de wijze waarop de borging is ingericht. De examencommissie signaleert, bespreekt haar bevindingen met het opleidingsmanagement die daarop actie kan nemen. Dat kunnen acties zijn die leiden tot bijstelling van toetsbeleid, het toetsprogramma en /of uitvoering. De examencommissie evalueert regelmatig haar eigen functioneren.

#### *Curriculumcommissie*

Het ontwikkelen van de onderwijsvisie en onderwijsprogramma wordt veelal uitgevoerd door een groep docenten verenigd in een zogenaamde curriculumcommissie. Deze commissie werkt in opdracht van de directeur of opleidingsmanager. Daar toetsing een integraal onderdeel is van de onderwijsleeromgeving, toetsen sturen immers het leren, is het aanbevelingswaardig dat er ook toetsexpertise in de curriculumcommissie aanwezig is. Nog beter is het om het toetsbeleid en toetsprogramma en onderwijsprogramma binnen één commissie te ontwikkelen.

#### *Toetsdeskundigen*

Om toetskwaliteit te kunnen leveren is het belangrijk dat er binnen de organisatie toetsdeskundigen zijn die onder aansturing van het opleidingsmanagement de volgende taken kunnen uitvoeren:

- uitwerken van het toetsbeleid naar een toetsprogramma;
- monitoren van de kwaliteit van de toetsing;
- inhoudelijk ondersteunen van examinatoren bij alle stappen in de toetscyclus;
- ondersteunen bij het implementeren van de toetscyclus en monitoren van de uitvoering.

De taakstelling van de toetsdeskundigen is mede afhankelijk van de ontwikkelingsfase waarin de toetsorganisatie zich bevindt. Indien de kwaliteitsborging zich nog in de activiteitenfase bevindt zullen de toetsdeskundigen veel tijd moeten investeren in ondersteuning van de examinatoren en de ontwikkeling van instrumenten die de toetskwaliteit vooraf borgen zoals toetsmatrijzen, checklists en richtlijnen. Naarmate



er meer proces- en systeemgeoriënteerd wordt gewerkt is er minder ondersteuning nodig en kan de rol van de toetsdeskundigen zich beperken tot het volgen van actuele ontwikkelingen en het adviseren of bijstellen van toetsbeleid en andere kaders.

#### *Surveillanten*

De surveillant houdt toezicht bij het afnemen van tentamens. Dat houdt onder andere in het controleren van de ruimte, het vaststellen van de identiteit van de student op basis van een geldig identiteitsbewijs, het uitreiken van de toetsen, het bewaken van de tijd, het controleren of er geen fraude wordt gepleegd, het innemen van de toetsen en het laten tekenen van de presentielijst.





## 6. Referenties en aanbevolen literatuur

### 6.1 Referenties

- Albers, G., Jakobs, L., Kneefel, I., Peters, P., & Sluijsmans, D. (2009). *Het verbeteren van de kwaliteit van toetsing en beoordeling*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74.
- Van den Berg, I., Van de Rijt, B., & Prinzie, P. (2014). Beoordelen van academische schrijfvaardigheden met digitale rubrics. *Onderzoek in Onderwijs*, 1, 6-14.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Bormans, R. (2014, 10 januari). Onderwijsinstellingen moeten zelf het voortouw nemen [interview]. Geraadpleegd op 15 mei, 2014 op [http://www.hobeeon.nl/actueel/nieuws/nieuwsarchief/nieuwsarchief\\_item/t/onderwijsinstellingen\\_moeten\\_zelf\\_het voortouw\\_nemen](http://www.hobeeon.nl/actueel/nieuws/nieuwsarchief/nieuwsarchief_item/t/onderwijsinstellingen_moeten_zelf_het voortouw_nemen)
- Van den Bos, P., Burghout, C., & Joosten-ten Brinke, D. (2014). Toetsen met rubrics. In H. van Berkel, A. Bax, & D. Joosten-ten Brinke, *Toetsen in het hoger onderwijs* (pp.134-142). Houten: Bohn, Stafleu Van Lochem.
- Bosch-Boesjes J.E., Bosker R.J., Cohen-Schotanus, J., Feijen, A., Hanson, H., Hofman W.H.A., Praagman, C., Wakker G.C., & Ganzeveld, K.J. "De toets doorstaan": toetsbeleid en toetsing aan de RUG [rapportage Projectgroep Toetsing]. Groningen: RUG; 2007.
- Boud, D., & Malloy, E. (2013). *Feedback in higher education*. London: Routledge.
- Brakel, G. van & Heijmen-Versteegen, I. (2003). *Continu zicht: toetsing als spiegel voor zelfgestuurd leren en competentiegericht opleiden*. 's Hertogenbosch: SKIF.
- Dochy, F.J.R.C., & Segers. M.S.R. (1999). Innovatieve toetsvormen als gevolg van constructiegericht onderwijs: op weg naar een assessmentcultuur. In P. de Boeck, & M. Lacante. *Meer kansen creëren voor het hoger onderwijs*. Dordrecht: Kluwer.
- Expertgroep BKE/SKE (2013). *Verantwoord toetsen en beslissen in het hoger beroepsonderwijs*. (Een voorstel voor een programma van eisen voor een basis- en seniorkwalificatie examinering (BKE/SKE)). Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Condition under which assessment support student learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Hattie, J., & Timperley, H., (2007). The power of feedback. *Review of Educational research*, 77, 81-112.
- HBO-raad (2012). *Vreemde ogen dwingen, Eindrapport Commissie externe validering examenkwaliteit hoger beroepsonderwijs*. Geraadpleegd op <http://www.vereniginghogescholen.nl/publicaties-en-verenigingsafspraken/publicaties-gesorteerd-op-verschijningsjaar-1/2012-1/1637-vreemde-ogen-dwingen-1>.
- Inspectie van het onderwijs. (2009). Boekhouder of wakend oog?. Geraadpleegd op [http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel\\_publicaties/2009/Boekhouder+of+wakend+oog.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2009/Boekhouder+of+wakend+oog.pdf)
- Instituut Nederlandse Kwaliteit (2006). *Presteren in het onderwijs. Van ambitie naar realiteit*. Zaltbommel: INK.



- Interstedelijk Studenten Overleg (2009). *Toetsing: een vak apart*. Geraadpleegd op [http://www.iso.nl/website/wp-content/uploads/2013/08/2009\\_Toetsing-een-vak-apart.pdf](http://www.iso.nl/website/wp-content/uploads/2013/08/2009_Toetsing-een-vak-apart.pdf)
- Jaspers, M. & Van Zijl, E. (2011). *Kwaliteit van toetsing in het Hoger Onderwijs*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Jaspers, M. & Heijmen-Versteegen, I., (2005). *Toetswijzer competentiegericht begeleiden & beoordelen in het Hoger Onderwijs*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Jaspers, M., Schade, M. (2002). *Toets&Beleid, organisatiegestuurd toetsbeleid en geautomatiseerde toetsing*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Joosten-ten Brinke, D. (2011). *Eigentijds toetsen en beoordelen* [Lectorale rede]. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Joosten-ten Brinke & Sluijsmans (2012), Tijd voor toetskwaliteit: het borgen van toetsdeskundigheid van examencommissies. *TH&MA*, 19 (4).
- Kloppenborg, R.T.H.M. (2011). *Bekwaam beoordeeld: inhoud, functie en kwaliteit van competentiegerichte assessments in social work opleidingen*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.
- Leising, E. (2012, 15 maart). *Studiesucces of studierendement?* [Lezing]. Geraadpleegd op 01 juni, 2014, op <http://oras.nl/column/maart-2012-studiesucces-of-studierendement>.
- Linn, R.L. (1990). Admissions testing: Recommended uses, validity, differential prediction, and coaching. *Applied measurement in Education*. 3 (4), 297-318.
- Miller, G.E. (1990), The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 563-567.
- Mintzberg, H. (2003). *Organisatiestructuren*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Nieuwenhuis, M. A. (2010), *The art of management, Deel I Strategie en Structuur*. Oldenzaal: Art of Management.
- Pilot, A., *Toetsen van academische vaardigheden*. In: H van Berkel & A. Bax. (red) (2006). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 277-289.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4-13.
- Shavelson, R.J., Young, D.B., Ayala, C.C., Brandon, P., Furtak, E.M., Ruiz-Primo, M.A., Tomita, M., & Yin, Y. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: a collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education*, 21(4) 295-314.
- Sluijsmans, D. (2013). *Verankerd in leren*. Heerlen: Zuyd Onderzoek Lectoraat Professioneel Beoordelen.
- Sluijsmans, D., Peeters, A., Jakobs, L., & Weijzen, S. (2012). De kwaliteit van toetsing onder de loep. *Tijdschrift OnderwijsInnovatie*, 4, 17-25.
- Stevens, D., Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing. LLC.
- Van der Vleuten, C.P.M., Schuwirth, L.W.T., Scheele, F. Driessen, E.W. , & Hodges, B. (2010). The assessment of professional competence: building blocks for theory development. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics and Gynaecology*, 24, 703-719.
- Van der Vleuten, C.P.M., Schuwirth, L.W.T., Driessen, E.W., Dijkstra, J., Tigelaar, D. Baartman, L.K.J. & Van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher*, 34, 205-214.



- Visscher A. & Ehren M., (2011). *De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht Werken* (Analyse in opdracht van de Kenniskamer van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap). Geraadpleegd op <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/07/13/de-eenvoud-en-complexiteit-van-opbrengstgericht-werken.html>
- Van Vucht Tijssen, B. E. (2013). De zin van de WHW. *Expertise*, 4, 8-13.
- Universiteit Twente. (2014, 01 juni). Veel voorkomende valkuilen bij beoordelen. Geraadpleegd op <http://www.utwente.nl/mb/onderwijs/organisatie/onderwijsbeleid/toetsbeleid/Job%20Aid/valkuilen%20beoordelen/>
- Wilson, N.S. (2008). Teachers expanding pedagogical content knowledge: Learning about formative assessment together. *Journal of In-Service Education*. 34, 283-298.
- Wulf, G., Raupach, M. & Pfeiffer F. (2005). Self-controlled observational practice enhances learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 107-111.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogical practice. *Higher Education*, 45. 477-501.

## 6.2 Aanbevolen literatuur

- Arts, J., & Jaspers, M. (2014). Kwaliteit van schriftelijke feedback. In D. Joosten-ten Brinke, J. Arts, C. Burghout, M. Jaspers, W. Lansu, M. Maas & S. Kratsborn (Red.), *Eigentijds toetsen en beoordelen* (pp. 11-22). Eindhoven, Nederland: Fontys Hogescholen.
- Van den Berg, I., Mehra, S., Van Boxtel, P., Van der Hulst, J., Beijer, J., Riteco, A., & Gratama van Andel, S. (2014). *Snelle en beter feedback geven met digitale tools* (Onderzoeksrapportage SURF-project: SCALA - Scaffolding Assessment for Learning). Geraadpleegd op <http://www.surf.nl/binaries/content/assets/surf/nl/kennisbank/2014/onderzoeksrapport-sneller-en-beter-feedback-geven-met-digitale-tools.pdf>
- Van Berkel, H. Janssen, E., & Bax A. (2012). *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk*. Den Haag: Boom Lemma.
- Van Berkel, H., Bax, A. & Joosten ten Brinke, D. (2014). *Toetsen in het hoger onderwijs* (3e ed.). Houten, Nederland: Bohn, Stafleu van Loghem.
- Biesta, G., (2012) *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma.
- Bulterman, J., & de Muynck, B. (2014). *Is alles van waarde meetbaar?*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn *Motief*.
- Van Zijl, E., & Jaspers, M. (2012). Rol examencommissie in de kwaliteitsborging van toetsing. *TH&MA*, 5, 49-52.



**“We moeten studenten voorbereiden op hun toekomst en niet op ons verleden”**

Mission Statement East Valley Institute of Technology, Mesa, Az

