



rijksuniversiteit
 groningen

RUG Toetsbeleid 2021-2026

Toetscommissie

- prof. dr. Jan Riezebos (FEB) Hoogleraar Onderwijsinnovatie
- dr. ir. Gerald Jonker (FSE) Hoofd Design Group, Docent en Opleidingsdirecteur Ba IEM
- dr. Wim Meerholz (CIT-ESI en FBSS) Docent Psychologie en Educational Advisor
- dr. Wybe Nieuwland (FMED) Docent en voorzitter Examencommissie
- dr. Cor Suhre (FBSS) Onderzoeker Onderwijs en Onderwijskunde
- Alicia Streppel MSc (CIT-ESI) Assessment and Educational Advisor
- Jasper van de Kamp MA (BUR-SER en CIT-ESI) Beleidsmedewerker Onderwijs

Inhoudsopgave

Inleiding	2
Toetsvisie	3
Uitgangspunten en visiepunten (Waarom en Wat)	3
Vijf Speerpunten (Hoe)	3
DEEL A. Toetskader 2021 - Toetsvereisten met toelichting	5
1.1. Onderwerpen van toetsing	5
1.2. Programmering van Toetsing	7
1.3. Toetsvormen en eisen aan toetsing	10
1.4. Examinatoren	11
1.5. Regelgeving	12
1.6. Kwaliteitszorg voor toetsbeleid en toetsing	13
DEEL B. Aanbevelingen voor ontwikkelbeleid	15
Speerpunt 1. Zelfverantwoordelijkheid	15
Speerpunt 2. Gespreid toetsen	16
Speerpunt 3. Leren met elkaar en van elkaar	17
Speerpunt 4. Digitaal en online toetsen	22
Speerpunt 5. Ondersteuning en organisatie	23
Bijlage 1. Toetskader 2021 - Volledig	25
1. Toetsvereisten (zonder toelichting)	26
2. Vragenlijst kwaliteitscriteria op toetsniveau (hulpmiddel)	28
3. Definities	29
3.1 Toetsvormen	29
3.2 Documenten	29
4. Verantwoordelijkheden	32
4.1 PDCA-cyclus / Procedures	32
4.2 Overzicht verantwoordelijkheden	33
4.3 Organisatie en kwaliteitsborging digitale en online toetsing	34
Bijlage 2. Bronnenmateriaal	36
1. Referenties	36
2. Accreditatiekaders	38
2.1 ESG standard+guidelines Student-centred learning, teaching and assessment (2015)	38
2.2 NVAO Instellingstoets kwaliteitszorg standaarden (2018)	39
2.3 NVAO Accreditatie opleidingen standaarden (uitgebreid kader 2018)	40

Inleiding

Introductie

Naast vaststellen of studenten beoogde leerdoelen hebben behaald, heeft toetsing ook een belangrijke functie in het leerproces. Door middel van toetsing verkrijgen studenten informatie over de mate waarin ze beschikken over kennis en vaardigheden. Een docent kan toetsing benutten om advies (feedback) te geven of om zelf aanpassingen te doen in het onderwijs. De afgelopen jaren hebben ervaringen met digitale en online toetsvormen en inzicht in functies en inbedding van toetsing in het onderwijs zich snel ontwikkeld. Daarbij is ook de impact op werkdruk (inzet en ontwikkeling van toetsvormen) en kwaliteitsborging (fraude) duidelijk naar voren gekomen. Het nieuwe RUG strategisch plan 2021-2026 en een evaluatie van het vorige Toetsbeleid zijn samen met deze ontwikkelingen aanleiding om het RUG Toetsbeleid te actualiseren. Het Toetsbeleid is een van de kernonderdelen van het onderwijsbeleid op instellingsniveau dat aanwezig en actueel moet zijn (instellingstoets, WHW, accreditatiestandaarden en -richtlijnen).

Opzet RUG Toetsbeleid 2021-2026

Het vorige Toetsbeleid van de RUG uit 2014 is door een commissie met faculteiten geëvalueerd in 2019, waarbij de opdracht was om het beleid te evalueren en te herzien en te adviseren over implementatie. Deze evaluatieronde is afgerond met de conclusie dat het oude beleid grotendeels voldoet, maar met 2 hoofdaanbevelingen voor het herzien van het beleid:

1. Veranker de visie op toetsing sterker in de onderwijsvisie van de instelling, zodat toetsing gaandeweg beter kan worden ingezet als instrument om zowel het leren te bevorderen als het onderwijs te optimaliseren i.p.v. toetsbeleid enkel te richten op de borging van diploma's.
2. Stimuleer de interne kwaliteitszorg op het gebied van toetsing door rollen van de bestuurlijke lijn en Examencommissie te verhelderen. Benut formatieve toetsing om de werkdruk van summatieve toetsing met hun herkansingslast te verlichten en te experimenteren met nieuwe beoogde leeruitkomsten (bijv. in het kader van *employability* en internationalisering).

Het voorliggende toetsbeleid is opgesteld door een nieuwe commissie, als vervolg op de evaluatie in 2019. Het begint met een Toetsvisie, die is gekoppeld aan de onderwijsvisie in het RUG strategisch plan. Samen met conclusies uit de evaluatie en ervaringen met toetsing van de afgelopen jaren leidt dit tot een actualisering van het Toetskader (Deel A) en tot Aanbevelingen voor ontwikkelbeleid (Deel B):

- A. **Toetskader 2021 - Toetsvereisten.** Deel A is gegrond in relevante onderdelen van wet- en regelgeving en accreditatiestandaarden en borgt een standaard niveau van toetsing bij de RUG. Omwille van bruikbaarheid is Deel A gericht op de toelichting bij de toetsvereisten, uitgaande van de structuur van het vorige RUG Toetskader. Het volledige Toetskader in de bijlage beschrijft ook definities, verantwoordelijkheden, en uitgangspunten voor kwaliteitszorg met extra aandacht voor digitale en online toetsing. Faculteiten en opleidingen worden geacht het Toetskader te implementeren en te voldoen aan de toetsvereisten.
- B. **Aanbevelingen voor ontwikkelbeleid.** Deel B bevat aanbevelingen/adviezen voor ontwikkelbeleid gericht op uitwerking van de Toetsvisie door: stimulering van succesvolle innovaties, het nastreven van RUG strategische onderwijsdoelen, ondersteuning van docenten en andere staf, en verbetering van samenwerking. Deel B kan faculteiten helpen bij het signaleren van aandachtspunten om het Toetskader te implementeren en geeft aanzetten voor pilots en uitbreiding van instellingsbrede ondersteuning.

Met het toetsbeleid streeft de RUG ernaar om met samenhangende beleidsacties en -processen de onderwijskwaliteit te verbeteren en de onderwijsvisie te bewerkstelligen. Onderdelen kunnen werkdruk verlagen (verschuiving naar toetsing met minder verantwoordingslast, verduidelijking rollen en verantwoordelijkheden, kennisdeling), maar ook verhogen (meer ontwikkeling, meer training, meer feedback/begeleiding geven). Implementatie kost tijd en middelen.

Toetsvisie

De Toetsvisie bestaat uit het *Waarom en Wat* de RUG de komende jaren wil bereiken met toetsing, en *Hoe*. De visie op toetsing is verbonden aan de visie op onderwijs zoals omschreven in het [RUG strategisch plan 2021-2026](#): “*Het succes van studenten (de persoonlijke en sociale volgroeiing in het presteren van de student) en het succes van studeren (zo veel mogelijk studenten doeltreffend helpen om hun diploma te behalen) blijven de grootste focus van ons onderwijssysteem. We bieden kwalitatief hoge academische programma’s aan in een inspirerende gemeenschap waarin we ons onderzoek verbinden met ons onderwijs. We ondersteunen onze studenten om hun volledige potentieel te benutten als academisch opgeleide experts; ze doen de kennis en vaardigheden op om over de grenzen van de traditionele disciplines te kijken en om samen met anderen bij te dragen aan het oplossen van complexe wetenschappelijke en maatschappelijke problemen.*”

Uitgangspunten en visiepunten (Waarom en Wat)

Uit de RUG visie op onderwijs volgen deze uitgangspunten en visiepunten voor toetsing:

- Om studenten optimaal te laten leren sluit de toetsing aan bij het RUG didactisch concept waarin we aandacht hebben voor gecontextualiseerd, actief en in samenwerking leren binnen een optimaal ontworpen leeromgeving met *on campus* en online onderwijsactiviteiten (*blended*). Ons visiepunt is dat toetsing de onderwijskwaliteit integraal verbetert.
- Om studenten op te leiden tot academisch gevormde burgers krijgen onderwijs en toetsing vorm binnen de RUG strategische onderwijsthema’s Disciplinariteit en interdisciplinariteit, *Blended learning*, Internationale focus, en Levenslange ontwikkeling. Ons visiepunt is dat toetsing de verwerving van kennis, inzicht en vaardigheden borgt.
- Om onderwijs en toetsing vorm te geven vanuit een hechte academische gemeenschap is er oog voor werkdruk en zijn er heldere kaders voor verantwoordelijkheden en professionaliteit. Ons visiepunt is dat we bij toetsing samenwerken vanuit een kwaliteitscultuur.

Vijf Speerpunten (Hoe)

Om de Toetsvisie te realiseren richt het toetsbeleid zich op vijf Speerpunten. Daarin zijn verwerkt: de evaluatie 2019, accreditatiestandaarden en -richtlijnen, wetenschappelijke inzichten over de functies van toetsing, en ervaringen, feedback en inzichten van studenten en staf. De Speerpunten worden concreet vertaald naar herziening van het Toetskader in Deel A en naar aanbevelingen voor de langere termijn in Deel B. De Speerpunten zijn:

- Zelfverantwoordelijkheid
- Gespreid toetsen
- Leren met elkaar en van elkaar
- Digitaal en online toetsen
- Organisatie en ondersteuning

Speerpunt 1. Zelfverantwoordelijkheid

De kwaliteitscultuur aan de RUG maakt dat studenten hun eigen verantwoordelijkheid moeten (kunnen) nemen bij het leren. De RUG wil studenten ondersteunen bij hun ontwikkeling hierin, waarbij dit niet leidt tot meer studiedruk. De opzet van toetsing moet studenten activeren om zelfstandig te werken aan uitbreiding en verdieping van academische kennis en vaardigheden. Toetsing dient studenten te ondersteunen bij hun leerproces en effectiviteit van leerstrategieën op een wijze die past bij hun academische ontwikkeling. Bij het besluit welke toetsvormen ingezet worden dient een opleiding niet uitsluitend te kijken naar geschiktheid voor het bepalen of de student beschikt over vereiste kennis of vaardigheden, maar ook naar geschiktheid om de student op de juiste wijze te informeren en coachen over diens leerproces en de toegepaste leerstrategieën. Daarbij is een verdere ontwikkeling mogelijk richting authentiek toetsen: van gesloten naar open antwoordcategorieën, van gesloten boek naar open boek, en van gesloten vragen naar de mogelijkheid om eigen vragen te formuleren en onderzoeken. Voor *employability* is ook verwerving van vakoverstijgende en interdisciplinaire vaardigheden van belang, binnen en buiten vastgestelde programma’s.

Speerpunt 2. Gespreid toetsen

Actief leren vereist het inbedden van feedback in het leerproces van de student. De literatuur laat zien dat er verscheidene voordelen verbonden zijn aan gespreid toetsen, gedefinieerd als het combineren van formatieve en summatieve toetsvormen. Deze voordelen komen vooral door de complementariteit van summatieve toetsvormen (aan het eind van het leerproces formeel toetsen in hoeverre de beoogde leeruitkomsten zijn bereikt) en formatieve toetsvormen (tijdens het leerproces informeel toetsen met als doel student en docent inzicht te geven in de mate van progressie en aanknopingspunten voor verbetering te definiëren). Strikter scheiding in de functies van toetsing kan leiden tot meer nadruk op feedback op het onderwijsproces voor studenten en docenten, betere spreiding van toetsmomenten en minder nadruk op en werkdruk van summatieve toetsen. Goed formatief toetsen kost tijd, maar kan leiden tot effectiever onderwijs. Het stimuleren van gespreid toetsen vraagt om explicieter aandacht voor formatief toetsen in toetsplannen en om ondersteuning van docenten (tijd, training en kennisdeling), waarbij wordt geleerd van de ervaringen van afgelopen jaren.

Speerpunt 3 Leren met elkaar en van elkaar

In het RUG strategisch plan wordt nadruk gelegd op actief en in samenwerking leren, waarbij de organisatie aandacht heeft voor de borging van vaardigheden die op deze manier worden ontwikkeld. Groepswork kan van grote waarde in onderwijsprocessen zijn: samenwerken met anderen biedt de mogelijkheid om met en van elkaar te leren en is een kernonderdeel van academische vorming en de beroepspraktijk. Met een geschikt ontwerp van het vak, afgestemd op de (achtergrond van) deelnemers, kan ook concreet aan inclusiviteit en/of interdisciplinariteit worden gewerkt. Valkuilen in groepswork zijn o.a. meelifgedrag en de complexiteit van de beoordeling en het vaststellen van het aandeel van een individu in het groepsresultaat. Dit vraagt om kaders voor het inzetten en beoordelen van groepswork, om begripvorming, om experimenteerruimte en -tijd, en om ondersteuning voor docenten die groepswork op een innovatieve wijze willen inzetten en toetsen.

Speerpunt 4. Digitaal en online toetsen

In de afgelopen jaren is in toenemende mate gebruik gemaakt van digitale middelen bij toetsing. Belangrijk hierbij is om onderscheid te maken tussen digitaal toetsen en online toetsen. De eerste betreft toetsing op locatie (vaak in de Aletta Jacobs tentamenhal) via de computer, de tweede betreft locatie-onafhankelijke toetsing. Digitaal en online toetsen kennen hun eigen voordelen die de RUG wil inzetten om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren door te komen tot een optimaal ontworpen leeromgeving met *on campus*, *on site* en online onderwijsactiviteiten (*blended learning*). Digitale toetsing kan gebruikt worden voor een breed scala aan cognitieve leerniveaus en biedt unieke voordelen ten aanzien van feedback, werkdruk en gebruiksgemak. Online toetsing is niet erg geschikt gebleken voor het summatief toetsen van lagere kennisniveaus, vooral vanwege fraudegevoeligheid, maar kent verschillende voordelen zoals het locatie-onafhankelijke karakter, minder afhankelijkheid van roostering, en de meerwaarde voor authentieke en formatieve toetsvormen (bijvoorbeeld kennisquizen). Organisatie en kwaliteitsborging rond digitale en online toetsing wordt vastgelegd in het nieuwe Toetskader. Om de voordelen van digitaal en online toetsen verder te benutten zijn investeringen nodig in professionalisering, tijd, ondersteuning en *tools*.

Speerpunt 5. Organisatie en ondersteuning

De kwaliteitscultuur rondom onderwijs en toetsing vereist duidelijkheid over verantwoordelijkheden en formele bevoegdheden, ook om dubbel werk te voorkomen. In de evaluatie is aanbevolen om “te stimuleren in de vóórzijde (bestuurlijke lijn, versterking toetscyclus met bijbehorende protocollen) en te investeren in de achterzijde (Examencommissies, professionalisering en uitbreiding van de borging van de toetskwaliteit)”. In de beoogde kwaliteitscultuur is het ook van belang om aandacht te hebben voor de impact van het beleid op werkdruk van studenten en staf die verantwoordelijkheid dragen voor onderwijs en toetsing. Vanuit dit Speerpunt worden beschrijvingen van verantwoordelijkheden en definities uitgebreid in het Toetskader en aanbevelingen gedaan voor training en kennisdeling.

DEEL A. Toetskader 2021 - Toetsvereisten met toelichting

Het Toetskader stelt doelen voor de kwaliteit van tentaminering en examinering bij de RUG. Uitgangspunt is dat met de toetsvereisten in het Toetskader een opleiding voldoet aan kwaliteitsstandaarden voor toetsing, waarbij inrichting van toetsing zo dicht mogelijk bij de opleiding ligt met ruimte voor context en eigenheid van faculteiten en opleidingen. De bestaande RUG toetsvereisten zijn bijgewerkt op basis van de nieuwe Toetsvisie, conclusies uit de evaluatie uit 2019 en consultatie in 2021. Met het Toetskader zorgt de instelling dat wordt voldaan aan landelijke wet- en regelgeving en [accreditatiekaders \(ESG en NVAO\)](#) en dat wordt gestuurd vanuit de RUG-visie op onderwijs. Gezien dit sterke verband wordt gesproken van *toetsvereisten*.

Als basis voor de structuur is het vorige RUG Toetskader uit 2014 gebruikt. In dit Deel A worden de overwegingen bij de herziening van de toetsvereisten toegelicht. Omwille van leesbaarheid en bruikbaarheid is het [volledige nieuwe Toetskader in Bijlage 1](#) opgenomen, met daarin de lijst toetsvereisten, een vragenlijst kwaliteitscriteria, definities (o.a. formatieve en summatieve toetsing, opleidingstoetsplan en toetsprogramma), en een beschrijving van verantwoordelijkheden.

Toetsvereisten 2021 met toelichting

De toetsvereisten zijn verdeeld naar dezelfde overkoepelende thema's uit het vorige RUG-toetskader en volgen in Deel A de oude nummering om wijzigingen inzichtelijk te houden. Toetsvereisten worden voortgezet, **aangepast (rode tekst)**, of **nieuw toegevoegd (geel gearceerd)**. De thema's zijn:

1. Onderwerpen van toetsing
2. Programmering van toetsing
3. Toetsvormen en eisen aan toetsing
4. Examinatoren
5. Regelgeving
6. Kwaliteitszorg voor toetsbeleid en toetsing

1.1. Onderwerpen van toetsing

Leerdoelen, toetsing en onderwijs vormen een geïntegreerd geheel volgens het concept *constructive alignment*. Daarbij zijn kenmerken van studenten, leerdoelstellingen, onderwijsactiviteiten, toetsvormen en leerresultaten op elkaar afgestemd en worden studenten gestimuleerd om hogere cognitieve leerniveaus te ontwikkelen en te gebruiken. Leerdoelen hebben betrekking op kennis, vaardigheden en gedrag en de integratie daarvan. De leerdoelen bepalen toetsvormen en gedrag van studenten volgens het concept *backwards design*. De leerresultaten passen bij het niveau en de oriëntatie van de opleiding.

Documenten

Om de eindkwalificaties van de opleiding te kunnen realiseren stelt de opleiding in aansluiting op een samenhangend curriculum een toetsprogramma en een opleidingstoetsplan op. Het toetsprogramma laat de aansluiting zien tussen de eindkwalificaties van de opleiding, de leerdoelen van de curriculumonderdelen en de toetsing van de leerdoelen. De onderdelen van het toetsprogramma volgen uit WHW Artikel 7.13 over de inhoud van de OER - het toetsprogramma maakt daarom onderdeel uit van/is een bijlage van de OER. Ten behoeve van samenhang en transparantie is het toetsprogramma ook onderdeel van het opleidingstoetsplan. In het opleidingstoetsplan staan naast het toetsprogramma procedures, criteria en verantwoordelijkheden, maar vooral een onderbouwing van de vormgeving van toetsing. Aanbevolen wordt om dit in samenhangende vaktoetsplannen nader uit te werken op vakniveau. De Examencommissie beoordeelt of de eindkwalificaties met behulp van het toetsprogramma kunnen worden gerealiseerd en borgt de kwaliteit van de toetsplannen, en daarmee de tentamens en examens. De taken en bevoegdheden van Examencommissies staan omschreven in het [RUG Handboek Examencommissies](#), met de relevante WHW-artikelen.

Omschrijving leerdoelen

De wijze waarop de leerdoelen worden beschreven, zijn in het vorige toetsbeleid gekoppeld aan de Dublin descriptor, zoals toendertijd ook door de NVAO als standaard gebruikt voor opleidingen. In het [NVAO-kader 2018](#) zijn de Dublin descriptor optioneel. De toetsvereiste is hierop aangepast.

Assessment of, for and as learning

Toetsing is het belangrijkste instrument om studenten en docenten te informeren over de voortgang in het leerproces dat de studenten doorlopen. Daarbij maken we onderscheid tussen summatieve toetsing en formatieve toetsing, of tussen *assessment of, for and as learning* (McCallum & Milner, 2021). Summatieve toetsing (*assessment of learning*) is gericht op het vaststellen van de mate waarin het betreffende deel van het leerproces succesvol is afgerond. Docenten vergelijken met een standaard en stellen het oordeel formeel vast (cijfer, voldoende/onvoldoende), waarna ze de student voorzien van de benodigde informatie. Formatieve toetsing is gericht op het bevorderen van het leerproces (*assessment for learning*) door gerichte informatie, feedback en/of bijsturing van de begeleiding. Een formeel cijfer of oordeel is daarvoor niet nodig, de nadruk ligt op interactie en toetsing als onderdeel van het onderwijs. Docenten zijn leidend in het faciliteren van deze vorm van toetsing en het aanbieden van begeleiding, maar kunnen andere bronnen zoals medestudenten (*peers*), experts van buiten, en technologie (platforms en *tools*) inschakelen om informatie of feedback te geven. Er is nog een derde categorie van *assessment*, namelijk *assessment as learning*. In deze vorm van formatieve toetsing verkrijgt de student de gewenste informatie over de voortgang van diens leerproces door zelfreflectie en door zichzelf te toetsen aan de hand van individuele of groepsopdrachten.

Het onderscheiden van deze drie vormen van *assessment* en de mogelijkheden die ze bieden heeft gevolgen voor verschillende aspecten van toetsing die ook elders in het Toetsbeleid terugkomen. Vanuit de nieuwe Toetsvisie wil de RUG meer nadruk leggen op de functie van toetsing binnen het leerproces, op de vaardigheden die inherent zijn aan algemene academische vorming bij de RUG, en de student helpen hier een zelfsturende rol in te nemen. In de toelichtingen in dit Toetskader wordt daarom veel aandacht besteed aan de formatieve functie van toetsing. Aan de toetsvereisten is toegevoegd dat opleidingen in hun toetsplannen keuzes beschrijven over summatieve en formatieve functies van toetsing. Opleidingen worden zo gestimuleerd om te onderbouwen waarom vormen wel of niet toegepast kunnen worden en hoe verschillende toetsen bij kunnen dragen aan het onderwijs. Een van de uitgangspunten daarbij is de optie om formele summatieve toetsing met haar verantwoordingslast te beperken tot *assessment of learning* en om meer informele formatieve toetsing met ruimte voor andere toetsvormen in te zetten voor *assessment for* en *as learning*.

Vanuit het Speerpunt Zelfverantwoordelijkheid is het in dit thema van het Toetskader van belang om stil te staan bij het effect van de gekozen vormen van toetsing op het zelfsturend leergedrag van de studenten. Want zoals Rowntree (1987) aangeeft: “*if we wish to discover the truth about an educational system, we must first look to its assessment procedures*”. Deze zelfverantwoordelijkheid omvat meer dan gedisciplineerd studiegedrag gericht op het slagen voor vakken en het tijdig afronden van een opleiding. Bij de introductie van het Bachelor- Masterstelsel is mede daarom het eigen maken van leervaardigheden om zich na een studie zelfstandig professioneel te kunnen blijven ontwikkelen een integrale doelstelling van universitaire opleidingen geworden (Dublin-descriptor 5).

Summatieve toetsing zorgt voor ander gedrag dan formatieve toetsing. Het beoordelende karakter en moment waarop summatieve toetsing plaatsvindt creëert druk die bepaalde studenten aanzet tot actief leergedrag, maar anderen aanzet tot opportunistisch of ongewenst studiegedrag (bijvoorbeeld uitstel, ongezonde piekbelasting, of frauduleus gedrag). Dit gedrag kan maar ten dele worden beïnvloed door middel van aanpassingen aan de summatieve toetsing, zoals toezicht, sancties, keuze van omgevingsfactoren en de frequentie van summatief toetsen. Toepassing van formatieve toetsing in de vorm van een tussentoets leidt evenmin automatisch tot het gewenste studiegedrag (Buck et. al., 2010). Studenten moeten leren hoe ze hun leerprestaties kunnen verbeteren door terugkoppeling op hun gedachtegang en het ontwikkelen van een reflectiekader, bijvoorbeeld in portfolio's. Daarbij

hebben studenten begeleiding nodig. Voorbeelden van formatieve toetsing in deze zin zijn portfolio's en diagnostische toetsen aan het begin van het vak of de opleiding of de opdracht, op basis waarvan de student diens studiegedrag kan gaan plannen en docenten weten wat het niveau van voorkennis is. Om formatieve *assessment* vorm te geven op een effectieve manier waarbij studenten medeverantwoordelijkheid dragen voor hun eigen academische ontwikkeling hebben docenten tijd nodig voor een meer coachende rol en moeten zij een beroep kunnen doen op ondersteuning bij de implementatie van toetsingsinstrumenten, strategieën en technieken.

Gibbs en Simpson (2004) benadrukken het belang van een totaal ontwerp van toetsing dat aanzet tot het gewenste studiegedrag in termen van het nemen van eigen verantwoordelijkheid voor inzet en tijdsbesteding in het leerproces. Formatieve toetsing die gepaard gaat met frequente, tijdige en goede feedback en aansluit bij de uiteindelijke summatieve toetsing is daarbij van groot belang binnen het geïntegreerde geheel van leerdoelen, toetsing en onderwijs. Dit werkt het beste als vanuit leerdoelen wordt gekeken naar toetsvormen (*backwards design*) en als er consistentie is op opleidings- en op vakniveau. Dit heeft een brede benadering nodig: bij het opstellen door de opleiding, bij de uitvoering door docent/examinator, en bij de borging door Examencommissies. Aan de toetsvereiste is daarom toegevoegd dat in toetsplannen aandacht gegeven wordt aan de ontwikkeling van eigen verantwoordelijkheid van de student voor het leerproces. De belangrijke rol van de Examencommissie in de borging van de kwaliteit van toetsing wordt in een aparte vereiste benadrukt.

Vereiste 1. Om te garanderen dat de eindkwalificaties van de opleiding worden gerealiseerd, stelt het faculteitsbestuur per opleiding een toetsprogramma vast waarin de aansluiting tussen de eindkwalificaties van de opleiding, de leerdoelen van de curriculumonderdelen en de toetsing van de leerdoelen geborgd is. **Het toetsprogramma is onderdeel van de OER van de opleiding en van het opleidingstoetsplan.**

Vereiste 2. De Examencommissie beoordeelt of de eindkwalificaties met behulp van het toetsprogramma kunnen worden gerealiseerd. **en controleert de kwaliteit van het toetsprogramma.**

Vereiste 3. **De eindkwalificaties van de opleiding en de leerdoelen van de curriculumonderdelen passen bij het niveau en de oriëntatie van de opleiding. Uitgangspunten hierbij zijn het domeinspecifieke referentiekader, de profilering van de opleiding en de internationale positie hiervan, bijvoorbeeld beschreven aan de hand van de Dublin-descriptoren. De Dublin-descriptoren vormen samen met het domeinspecifiek referentiekader, de profilering van de opleiding en de internationale positie hiervan, het uitgangspunt voor het vaststellen van de eindkwalificaties van de opleiding en de leerdoelen van de curriculumonderdelen.**

NIEUW: In het opleidingstoetsplan en de eventuele vakttoetsplannen worden keuzes over de summatieve en de formatieve functie van toetsen beschreven. Daarbij wordt aandacht besteed aan het bevorderen van het leerproces van studenten.

NIEUW De Examencommissie borgt de kwaliteit van het toetsprogramma, het opleidingstoetsplan en de eventuele vakttoetsplannen.

1.2. Programmering van Toetsing

Toetsing is optimaal gespreid over de duur van het vak en concurreert zo min mogelijk met onderwijs of andere toetsing.

Gespreid toetsen: combinatie formatief-summatief

Traditioneel wordt aan de RUG primair gewerkt met summatieve eindtoetsen. Hieronder worden toetsen verstaan die gebruikt worden als afsluiting van een leerproces, waarbij het primaire doel is om vast te stellen in welke mate de beoogde leerdoelen zijn behaald (Sluijsmans & Kneyber, 2016).

Voorbeelden hiervan zijn tentamens met open en gesloten vragen, *papers* of scripties en eindpresentaties. Dit staat in contrast met formatieve toetsing, waarmee wordt bedoeld op toetsen *tijdens* het leerproces met als primair doel het leren verder te helpen (Sluijsmans & Kneyber, 2016). Voorbeelden hiervan zijn tussentijdse (*peer*) feedback en kennisquizen, maar ook laagdrempelige manieren zoals het stellen van discussievragen tijdens een college om te peilen waar studenten zich bevinden in het leerproces en waar de hiaten in hun kennis en/of vaardigheden zitten. Formatieve toetsing vergt een tijds- en inspanningsinvestering van de docent. De omvang van deze investering hangt af van de formatieve toetsvorm die de docent wenst te implementeren. Zo vergt het verschaffen van schriftelijke feedback op een tussenproduct een grotere investering, terwijl het toevoegen van discussievragen aan een college een veel lagere investering vraagt. Beide vormen kunnen het onderwijs effectiever maken voor studenten en docenten. Formatieve toetsing wordt niet beoordeeld met een formeel cijfer en heeft daardoor minder verantwoordingslast dan summatieve (deel)toetsing.

In het onderwijs in brede zin komt de focus steeds meer te liggen op de laatste functie van toetsing: er vindt een *shift* plaats van toetscultuur naar feedbackcultuur (van Silfhout, 2016). Binnen de RUG zijn al meerdere aanzetten geweest om formatief toetsen te stimuleren.¹ Ook in de evaluatie in 2019 kwam als aanbeveling naar voren om meer aandacht te geven aan een goede balans tussen formatieve toetsing en summatief toetsen. De inzet van formatief toetsen is tijdens de coronapandemie in een stroomversnelling geraakt: zo bleek uit een *survey* onder docenten in april 2021 dat 40% van de respondenten sinds het begin van de pandemie meer formatieve toetsmethoden is gaan gebruiken (RUG Actieplan Onderwijs Survey, april 2021). Van hen gaf 69% aan het eens te zijn met de stelling dat formatief toetsen bijdraagt aan betere leeruitkomsten voor de studenten (27% neutraal, 4% oneens). Daarnaast gaf 71% van de respondenten aan formatieve toetsvormen graag te gebruiken (23% neutraal, 5% oneens). Dit beeld wordt ook bevestigd in gesprekken met Examencommissies.

Definitie gespreid toetsen

Gezien de sterk toegenomen interesse in het gebruik van formatieve toetsvormen naast de bestaande summatieve toetsvormen, is het van belang om stil te staan bij de effecten die het combineren hiervan heeft. Deze combinatie kan gezien worden als een vorm van *gespreid toetsen*, een aanpak die bestaat uit het combineren van meerdere formatieve en/of summatieve toetsvormen gedurende een vak of gedurende een opleiding. Simpelweg frequenter summatief toetsen (bijvoorbeeld door in plaats van één eindtentamen te werken met meerdere deeltentamens) kan op zichzelf al bevorderlijk werken, omdat het studenten ertoe aanzet om vaker en op verschillende momenten met de lesstof in aanraking te komen (Larsen, Butler & Roediger, 2008; Cole & Spence, 2012). Een nadeel van frequent summatief toetsen is echter dat het stress verhogend kan werken voor studenten (Van der Vleuten, Schuwirth, Driessen, Govaerts & Heeneman, 2015), dat het kan leiden tot meer verantwoordingslast voor docenten, en dat de voordelen die verbonden zijn aan formatieve toetsvormen onbenut blijven. Het toevoegen van informele formatieve toetsmomenten leidt ertoe dat studenten een dieper begrip van de stof opdoen, zonder noodzakelijkerwijs de druk te ervaren die wel ontstaat bij het toevoegen van meer summatieve toetsen (mits aan randvoorwaarden wordt voldaan). Met gespreid toetsen - het Engelse begrip is *continuous assessment* - wordt dan ook voornamelijk bedoeld op een combinatie van formatieve en summatieve toetsvormen (Hernández, 2012; Le Grange & Reddy, 1998), omdat vanwege hun complementaire functies hier de grootste voordelen aan verbonden lijken te zijn.

Voordelen van gespreid toetsen

Gespreid toetsen wordt geassocieerd met een meer gespreide leerinspanning tijdens de cursus en leidt tot dieper leren, een grotere motivatie en bijgevolg een beter begrip van de leerstof bij studenten (Van der Vleuten, 2000; Butler & Roediger, 2007). Veel van deze voordelen komen voort uit de positieve effecten die formatief toetsen kan hebben. Voordelen zijn een langere retentie, oftewel door herhaling onthouden studenten de stof beter en voor langere tijd in vergelijking met stampen voor de toets (Butler & Roediger, 2007). Ook verhoogt gespreid toetsen de motivatie van studenten (Van der

¹ In het toetskader 2014 als aanbeveling. In 2016 zijn er *best practices* uitgewisseld. Voor de strategisch plan 2015-2020 is aan faculteiten gevraagd plannen voor formatieve toetsing te beschrijven in hun strategisch plan.

Vleuten, 2000, Butler & Roediger, 2007) en leidt het tot betere resultaten bij de summatieve eindtoets (Van Gaal & De Ridder, 2013, Cole & Spence, 2012).

Gevolgen combinatie formatief-summatief voor programmering van toetsen

De combinatie van formatief-summatief toetsen leidt tot vragen over enerzijds de verdeling van toetsen tijdens vakken en anderzijds tijdens de opleiding. De programmering van toetsen krijgt aandacht in het toetsprogramma en opleidingstoetsplan (tegenaan concurrentie met andere programmaonderdelen) en eventueel het vaktoetsplan (spreiding over tijdsduur van het onderdeel). Programmering heeft echter niet enkel betrekking op afstemming over het moment van toetsen (de tijdsdimensie), maar ook op afstemming omtrent de vorm van toetsing en de benodigde variatie en keuzemogelijkheden daarin. Gevarieerde toetsing is van belang om beter de voortgang van studenten te meten en student en docent daarover te informeren. De leerdoelen bepalen hierbij de toetsvormen.

Inzet van formatieve toetsing kan niet bij elke opleiding op dezelfde manier en kost tijd, oefening, en ondersteuning. De ervaringen gedurende de coronapandemie onderstrepen het belang van een heldere en goed afgestemde programmering. Als de toetsvorm verandert, vraagt dit afstemming tussen docenten die gelijktijdig onderwijs verzorgen. Anders heeft het een hoge piekbelasting bij studenten tot gevolg, veel frustratie, en zelfs negatieve effecten wat deels met goed overleg voorkomen had kunnen worden. Formatief toetsen heeft de meeste positieve effecten als het kwalitatief in orde is en door docenten wordt gebruikt om onderwijs bij te sturen. Opleidingen worden met de gewijzigde toetsvereisten over programmering aangemoedigd om tijdconcurrentie tegen te gaan en variatie in toetsvormen te realiseren. Essentieel hierbij is onderling overleg tussen docenten om pieken te voorkomen voor studenten en actieve communicatie naar studenten, coördinatoren en docenten.

Programmering van hertentamens

In het toetsbeleid van 2014 is de onwenselijkheid benoemd om hertentamens tijdens reguliere onderwijs- en toetsperiodes te plannen: “Door het hertentamen buiten de reguliere onderwijs- en tentamenperiodes te situeren zullen studenten die de capaciteiten hebben om in één keer te slagen, gestimuleerd worden dit te doen op het reguliere toetsmoment. Studenten die meer tijd voor hun studie nodig hebben moeten zeker niet tijdens het reguliere onderwijs bezig zijn met herhalingstoetsen. Aanbevolen wordt te toetsen in de zomerperiode.” In de evaluatie 2019 wordt geconstateerd: “Alhoewel de faculteiten op deze vereisten zelf niet laag scoren, bleek uit de gesprekken dat deze anders zijn geïnterpreteerd dan destijds door de commissie toetsing was bedoeld.”

De aanbeveling om hertentamens te plannen in de zomerperiode wordt voortgezet. Spreiding van tentamens en hertentamens raakt echter kernprocessen van het onderwijs. Het heeft een brede discussie nodig en hertentamens worden en kunnen nu ook buiten de zomerperiode gepland, al dan niet vanwege praktische uitvoerbaarheid en werkdruk. Dit kan er echter wel aan bijdragen dat het voor studenten aantrekkelijk is om bij de eerste tentamenmogelijkheid onvoldoende voorbereid aan het tentamen mee te doen, om zo te kunnen achterhalen waar accenten in het tentamen gelegd worden en welke studiestof beter bestudeerd moet worden. Deze informatie kan vervolgens gebruikt worden om voor te bereiden op het hertentamen dat gepland is op een moment dat onvoldoende onaantrekkelijk is voor de student. Daardoor ontstaat er wel degelijk concurrentie met regulier onderwijs en reguliere tentamens. Meer inzet van formatieve toetsing zou hierbij deels kunnen helpen doordat dit onderwijs beter en effectiever kan maken. Uitgangspunt is dan dat (niet verplichte) tussenmetingen en feedback de zelfverantwoordelijkheid en intrinsieke motivatie van studenten verhogen. De verwachting is dat dit tot een hoger rendement leidt op summatieve eindtoetsen en minder deelnemers aan hertentamens, wat werkdruk rond hertentamens kan verminderen.

Reparatiemogelijkheden

Ten gevolge van het beleid om actief studeren te bevorderen wordt toetsing steeds meer gedurende het studieonderdeel uitgevoerd, resulterend in formatieve feedback, eventueel een (samengesteld) opdrachtcijfer, en een tentamencijfer dat gebaseerd kan zijn op summatieve deelttoetsen en/of een

summatieve eindtoets. Formeel is er geen universitair beleid vastgesteld over het repareren van onafgeronde summatieve onderdelen van een vak. Een nieuwe toetsvereiste heeft als uitgangspunt dat er een regeling dient te zijn om een student een reële kans te geven om een vak af te ronden binnen het studiejaar en dat is vastgelegd of en hoe daarbij wordt omgegaan met summatieve deelttoetsen.

~~Vereiste 4. De programmering van de formatieve en/of summatieve toetsen is dusdanig van opzet dat de student geregeld en gevarieerd wordt getoetst. Toetsing wordt optimaal gespreid over de tijdsduur van studieonderdelen, zodanig dat er minimale concurrentie met andere studieonderdelen bestaat. Het toetsprogramma is dusdanig van opzet dat de student geregeld wordt getoetst en dat er minimale concurrentie tussen de toetsen en de andere programmaonderdelen bestaat. De toetsing van een curriculumonderdeel wordt dus gespreid over de tijdsduur van het onderdeel.~~

Vereiste 5. Een hertentamen wordt georganiseerd op een moment dat het minimaal concurreert met het reguliere onderwijs en de reguliere tentamens. De programmering van het hertentamen is dusdanig dat het voor studenten aantrekkelijker is de studie-inspanning te leveren op het reguliere moment.

NIEUW De opleiding stelt een regeling op over hoe een onvoldoende eindcijfer van een vak kan worden gerepareerd met het doel dat, indien mogelijk, een student het vak alsnog binnen het studiejaar kan afronden. In de regeling wordt geformuleerd of en hoe wordt omgegaan met reparatie van eventuele verplichte tussentijdse summatieve toetsen.

1.3. Toetsvormen en eisen aan toetsing

Toetsvormen zijn gevarieerd, sluiten aan bij datgene wat getoetst wordt en summatieve toetsen voldoen aan de voorwaarden validiteit, betrouwbaarheid en transparantie (in aansluiting bij de NVAO-kaders).

Toetscriteria

Toetsvormen moeten passen bij de inhoud en het niveau van het onderwijsdoel (*backwards design*). Gekozen toetsvormen dienen te worden verantwoord, bijvoorbeeld in het opleidings- of vaktoetsplan. Eisen die aan summatieve toetsing gesteld moeten worden, gaan verder dan het correct bepalen van het cijfer. Daarom worden de kwaliteitscriteria op toetsniveau geherinterpreteerd naar:

- Validiteit betreft de mate waarin de toets betrekking heeft op de leerdoelen van het studieonderdeel en het daarin gespecificeerde beheersingsniveau. Toetsvragen mogen derhalve niet de leerdoelen van het studieonderdeel te buiten of te boven gaan. Toetsvragen kunnen zich wel beperken tot een deel van alle leerdoelen van een studieonderdeel, zolang de overige leerdoelen van het studieonderdeel maar in een andere toets van het studieonderdeel worden beoordeeld. Een toetsmatrijs (toetsspecificatie) is een hulpmiddel om de validiteit van een toets voorafgaand aan de afname te borgen.
- Betrouwbaarheid betreft de totstandkoming van de uitslag op basis van het toetsresultaat. De toets moet de beoordelaar in staat stellen een betrouwbare uitspraak te doen over de mate waarin de student de leerdoelen van het studieonderdeel die in deze toets aan de orde horen te komen beheerst. Gebruik van een *rubric* en anoniem nakijken zijn hulpmiddelen om de betrouwbaarheid van een toets tijdens de beoordeling te borgen.
- Transparantie betreft de mate van helderheid over proces en inhoud van toetsing en beoordeling. In het opleidingstoetsplan en/of eventuele vaktoetsplan kan worden aangegeven welke formatieve en summatieve toetsen onderdeel uitmaken van het vak, welke leerdoelen in een toets centraal staan, hoe lang een toets duurt, hoe de beoordeling tot stand komt, op welke wijze het resultaat van de betreffende toets meetelt in het uiteindelijke cijfer voor het vak, en hoe feedback en inzage wordt gegeven.

Om te controleren of toetsen voldoen aan de eisen kan een [vragenlijst over kwaliteitscriteria op toetsniveau](#) als hulpmiddel worden gebruikt. Deze vragenlijst is ook opgenomen als bijlage in het RUG Handboek voor Examencommissies.

~~Vereiste 6. Iedere toets kent een zo groot mogelijke validiteit, betrouwbaarheid en transparantie. De gekozen toetsvorm wordt verantwoord. In het toetsprogramma wordt de gekozen toetsvorm verantwoord.~~

1.4. Examinatoren

De examinator is verantwoordelijk voor de beoordelingen van de student.

Examinatoren moeten voldoen aan de eisen zoals die bepaald zijn voor de opleiding. De Examencommissie borgt de kwaliteit van de examinatoren.

Bekwaamheid van examinatoren

De examinator is verantwoordelijk voor het afnemen van summatieve tentamens en het vaststellen van de uitslag daarvan. De examinator beoordeelt de student hierop. De verantwoordelijkheid betreft onder meer de constructie van de toets en het nemen van beslissingen betreffende de vraag of de student de leerdoelen van het vak beheerst. De examinator is verantwoordelijk voor de inhoud en de vorm van de toetsen. Voor professionalisering op toetsgebied zijn modules te volgen door docenten bij ESI en toetsing is onderdeel van de RUG Basiskwalificatie Onderwijs (BKO). Het benoemen van examinatoren van vakken is een bevoegdheid (WHW) van de Examencommissie van de opleiding waarin het vak is opgenomen. Het aanwijzen van examinatoren is een van de belangrijkste middelen die een Examencommissie heeft om de kwaliteit van tentamens te borgen; bij het aanwijzen moet de Examencommissie daarom volgens het RUG toetsbeleid toetsen of iemand geschikt is als examinator. In het Handboek voor Examencommissies wordt een aantal algemene criteria genoemd, maar de Examencommissie gaat over benoeming. Indien een examinator niet goed functioneert, is het ook de Examencommissie die de benoeming in het uiterste geval weer kan intrekken. De rol van de Examencommissie is in de aangescherpte vereiste verhelderd.

Advies inwinnen van derden

De RUG wil stimuleren dat externe kennis en expertise meegenomen worden in het leerproces van studenten. Dit betekent ook bij de beoordeling. Vanuit de evaluatie en consultatie komt naar voren dat hiervoor meer kaders gewenst zijn, er is daarom een vereiste hierover toegevoegd. Uitsluitend de examinator is wettelijk (WHW) bevoegd om tentamens af te nemen en uitslagen vast te stellen, maar mag ten behoeve van de beoordeling wel advies inwinnen van derden (van student-assistenten, of van buiten de opleiding, bijvoorbeeld vanuit het werkveld). Derden hebben geen beoordelingsbevoegdheid, maar mogen wel informatie aandragen. De rol van derden in een beoordelingsproces moet expliciet worden gemaakt en het moet van te voren duidelijk zijn voor een student om welk type informatie wordt gevraagd, bijvoorbeeld door gebruik te maken van een adviesformulier. De student heeft achteraf het recht om kennis te nemen van de namen van geraadpleegde derden, bijvoorbeeld op het beoordelingsformulier.

Beoordeling van groepswork

Groepswork volgt als onderwerp dat extra aandacht verdient uit de evaluatie van 2019 en het thema 'samenwerken' in de RUG Onderwijsvisie. Het is belangrijk dat er tijdens groepswork formatieve toetsing plaatsvindt en dat er een duidelijke richtlijn is voor de becijfering, waarbij rekening wordt gehouden met voor- en nadelen van elke vorm.² Bij de beoordeling van groepswork kan het nodig zijn om onderscheid te maken tussen het proces en de kwaliteit van het product. Voor het beoordelen van summatieve groepsopdrachten is het nodig informatie te verzamelen over de mate waarin leerdoelen (bijdrage aan proces en product) door individuele studenten zijn bereikt. De individuele component in het groepswork moet voldoende naar voren komen. De informatie kan verzameld worden door studenten zelf hun eigen bijdrage en/of de bijdrage van medestudenten aan het proces en het product te laten evalueren. Voor de beoordeling van groepswork is een vereiste toegevoegd.

Vereiste 7. Iedere examinator is **door de Examencommissie van de opleiding geschoold en/of** bekwaam verklaard voor **diens zijn/haar** specifieke rol in het examenprogramma.

² Bijvoorbeeld het [kader zoals omschreven op de website van Carnegie Mellon University](#): From Winchester-Seeto, T. (April, 2002). Assessment of collaborative work – collaboration versus assessment. Invited paper presented at the Annual Uniserve Science Symposium, The University of Sydney

NIEUW: Examinatoren mogen ten behoeve van de beoordeling advies inwinnen van derden. Derden hebben geen bevoegdheid tot beoordeling, maar geven enkel informatie. De student heeft het recht om voorafgaand aan de toets te weten welk type informatie van derden wordt gevraagd en na de beoordeling van welke derden informatie is verkregen.

NIEUW: Bij summatieve toetsing van groepsopdrachten is enkel de examinerator bevoegd tot de beoordeling. Groepsleden krijgen individueel een beoordeling waarbij het cijfer kan afwijken van het cijfer van groepsleden.

1.5. Regelgeving

De student wordt volledig en duidelijk geïnformeerd over toetsing in de opleiding via de OER en Regels en Richtlijnen. Regels rondom cesuur en de wijze van cesuurbepaling zijn vastgelegd.

Transparantie

De student moet volledig en duidelijk geïnformeerd worden omtrent toetsing in de opleiding. Dit vereist een transparante regelgeving die krachtens de WHW wordt vastgelegd in de Onderwijs- en Examenregeling (OER) en de Regels en Richtlijnen van de Examencommissie. In de OER staan de curriculumonderdelen met de bijbehorende omvang in studiepunten, de vorm van de examens, de volgorde-eisen, herhalingsmogelijkheden, inzagerecht, toelatingseisen, et cetera. Daarnaast worden in de Regels en Richtlijnen de praktische uitvoeringsregels beschreven. De wijze van cesuurbepaling moet zijn vastgelegd. De regels moeten dusdanig omschreven zijn dat deze niet leiden tot misverstanden. De verschillende documenten met hun inhoud staan nader [gedefinieerd in Bijlage 1](#).

Cesuur

Toetsing moet voldoende onafhankelijk zijn. Onder andere procedures rondom cesuur helpen dit te borgen bij summatieve toetsen. De wijze van cesuurbepaling is een zaak van de examinerator, maar moet kunnen worden geborgd door de Examencommissie. De evaluatie 2019 constateert: “Eigenlijk willen alle faculteiten graag dat er een cesuurbepaling is bij toetsen en dat deze is gemotiveerd. Een statement dat er minstens x% van het aantal punten moet worden gehaald om een tentamen te halen is meestal nog wel aanwezig, alsmede het aantal punten dat bij een vraag kan worden gehaald. Maar een motivering van de cesuurbepaling ontbreekt nog regelmatig. Daarnaast is deze bij met name essayvragen een stuk lastiger te motiveren. *Rubrics* zouden hierbij uitkomst kunnen bieden.” De oude vereiste over cesuur kende een verscheidenheid aan interpretaties en miste de noodzaak tot onderbouwing en documentatie van aanpassingen in de feitelijk gehanteerde cesuur. Volgens de aangepaste vereiste is het toegestaan om met absolute, relatieve, of een combinatie van beide cesuurvormen te werken, zolang het vooraf duidelijk gemotiveerd en vastgelegd is. Hierbij wordt aanbevolen om mitigerende maatregelen te nemen als sprake is van een gokkans. De gokkans van een gesloten toets kan pas worden vastgesteld als het aantal vragen en de n antwoordmogelijkheden per vraag bekend zijn, maar dient in beschouwing genomen te worden bij de cesuurbepaling.³ Hetzelfde geldt voor de waarde die aan een foutief antwoord wordt toegekend in geval van *negative marking*, waarbij als standaard hiervoor de waarde $1/(1-n)$ wordt gebruikt. Voorts kan in de cesuur rekening gehouden worden met de moeilijkheidsgraad van de toets. Deze kan vooraf (door een expert) of achteraf (op basis van het toetsresultaat) worden vastgesteld. De cesuurbepaling bij essayvragen kan worden gemotiveerd met *rubrics* waarin de verbinding met de te toetsen leerdoelen wordt gelegd.

Vereiste 8. De wijze van cesuurbepaling (**absoluut, relatief, of combinatie**) is vooraf duidelijk gemotiveerd en vastgelegd **en de feitelijke cesuur wordt achteraf naar studenten en Examencommissie gerapporteerd.**

³ Bij relatieve cesuur met correctie van gokkans is een goede onderbouwing noodzakelijk. Gokkans kan ook op andere manieren worden gecompenseerd, de *Modified Cohen* methode biedt bijvoorbeeld de mogelijkheid om in een MC-toets ook andere type vragen te gebruiken in bijvoorbeeld een digitale setting (Celia A. Taylor (2011) Development of a modified Cohen method of standard setting, *Medical Teacher*, 33:12, e678-e682.)

1.6. Kwaliteitszorg voor toetsbeleid en toetsing

Voor elke opleiding wordt in het opleidingstoetsplan vastgelegd hoe toetsing als instrument tot sturing van gedrag en ter beoordeling van de geleverde leerprestaties werkt. De verantwoordelijkheden voor de uitvoering, analyse en periodieke evaluatie zijn vastgesteld en geregeld via protocollen. Toetsing is voldoende onafhankelijk. De beoordeling van het eindwerk ontvangt extra aandacht vanwege het belang ervan voor de student. Relevant toetsmateriaal wordt gearchiveerd.

Toetsprotocollen en transparantie

Uit de evaluatie 2019 en consultatie 2021 volgt dat zichtbaarheid van toetsing vergroot kan worden om docenten en studenten actiever te informeren en het toetsproces transparanter te maken. Bij vrijwel alle faculteiten zijn hierover protocollen, maar de protocollen omvatten niet altijd alle genoemde fasen (samenstelling, afname, beoordeling en analyse) en vormen van toetsing (formatief en summatief, *on campus* en online, mondeling en schriftelijk). Onder invloed van de coronacrisis is er juist op dit vlak sprake geweest van ontwikkelingen om nieuwe vormen van toetsing in goede banen te leiden. Docenten hebben behoefte aan duidelijke toetsprotocollen en ook binnen en tussen faculteiten is behoefte aan onderlinge uitwisseling. Vergrote zichtbaarheid van relevante documenten kan hierbij helpen, dit is daarom toegevoegd aan de vereisten.

Beoordeling van eindwerk

De beoordeling van eindwerken (thesis, portfolio, stage, etc.) ontvangt in het Toetskader extra aandacht met vereisten vanwege het belang voor de student. In het vorige Toetskader werd alleen verwezen naar 'thesis'. Vanwege de toename van andere vormen wordt nu gesproken van 'eindwerk', in aansluiting op de NVAO-terminologie. In het vorige toetsbeleid is aanbevolen om al in een vroeg stadium de opzet van het onderzoek of project dat moet leiden tot het eindwerk te laten goedkeuren door beide examinatoren. Omdat het niet volgt uit de accreditatiestandaarden en het de taakstellingen van examinatoren en Examencommissies raakt, zijn examinatoren niet vereist om in een eerder stadium van de totstandkoming van een eindwerk formeel te beoordelen. Het goedkeuren van een onderzoeksopzet of project kan wel onderdeel zijn van formatieve toetsing en de daaropvolgende begeleiding en wordt daarom aanbevolen.

Uit de evaluatie en consultatie blijkt dat er onduidelijkheid is over de borging van de onafhankelijkheid van de examinatoren en het gebruik van beoordelingsformulieren. Onafhankelijkheid is nodig vanuit het perspectief van de kwaliteit van toetsing. Examinatoren worden door de Examencommissie van een opleiding benoemd en moeten onafhankelijk van elkaar tot een gezamenlijk eindoordeel (cijfer, resultaat) komen over een eindwerk. Daarbij mogen ze gebruik maken van informatie van derden. In de toewijzing van examinatoren bij eindwerken dient de onafhankelijkheid van examinatoren naar elkaar en richting de student bewaakt te worden. Vaste beoordelingskoppels zijn vanuit dit perspectief onwenselijk, net als examinatoren en derden die op een andere wijze dan via de opleiding verbonden zijn met de student of diens familie. Examinatoren komen onafhankelijk tot deel-oordelen maar gezamenlijk tot een eindbeoordeling van het eindwerk, en onderbouwen die via één beoordelingsformulier dat door alle beoordelaars ondertekend wordt en aan de student wordt gecommuniceerd. Het beoordelingsformulier bevat een onderbouwing en gaat ook in op het (leer)proces, dus niet enkel een becijfering. In het beoordelingsformulier is ruimte voor de examinatoren om hun eigen toelichting te geven, zodat het feedbackmoment optimaal benut wordt. Het is niet nodig om de afzonderlijke voorlopige oordelen van examinatoren formeel vast te leggen. Wel wordt aanbevolen dat er een protocol is voor het werken met het beoordelingsformulier, vooral in het geval de examinatoren niet tot een eensluidende beoordeling kunnen komen (bijvoorbeeld dat er standaard een derde beoordeling volgt als voorlopige beoordelingen meer dan 1,5 punt uit elkaar liggen). De student heeft recht op een eensluidend eindoordeel, dus is er een protocol nodig waarin staat aangegeven hoe in een dergelijke situatie wordt gehandeld.

Samenvattend over de beoordeling van een eindwerk: met de aangepaste toetsvereiste maakt de RUG duidelijk dat de student één beoordelingsformulier krijgt dat door de beoordelaars gezamenlijk maar onafhankelijk is vastgesteld, om te voorkomen dat er onduidelijkheid bestaat over de eindbeoordeling.

Archivering van toetsmateriaal

Om de kwaliteit van toetsing aan te kunnen tonen aan externe en interne commissies wordt al het toetsmateriaal, schriftelijke toetsen, beoordelingsschema's, het ter beoordeling voorgelegde materiaal en de uiteindelijke oordelen (afhankelijk van de toets met de vereiste argumentatie) gearchiveerd.

Uit de evaluatie 2019 volgt dat voor het archiveren van eindwerken er over het algemeen een duidelijk archiveringssysteem aanwezig is bij faculteiten. Met name accreditaties hebben ervoor gezorgd dat dit systeem er is gekomen. Voor het overige toetsmateriaal was niet altijd duidelijk wat, hoe en hoe lang er moet worden gearchiveerd. Voor archivering volgt de RUG de wettelijke eisen voor archiveren zoals vastgelegd in de Selectielijst Universiteiten en Universitair Medische Centra.⁴ Hierin staan beschreven proces, actor, grondslag, informatieobjecten, opslagtermijnen en eventuele opmerkingen. Archivering volgens de selectielijst is daarom toegevoegd aan de toetsvereiste.

Als onderdeel van het project DITO2020 (zie ook de [omschrijving van digitale toetsing](#)) is een proces afgerond van digitale archivering van toetsen in de elektronische leeromgeving. Processen en faciliteiten voor archivering van digitaal tentamenmateriaal zijn daarmee centraal geregeld.

Vereiste 9. De opleiding heeft een **opleidings**toetsplan waaruit de aandacht voor toetsing als instrument tot sturing blijkt en waarin de verantwoordelijkheden voor de uitvoering ervan zijn vastgesteld, evenals de wijze van periodieke evaluatie. **Het opleidingstoetsplan, eventuele vakttoetsplannen, en de OER van de opleiding worden vindbaar gemaakt op voor studenten en docenten zichtbare en openbare plekken. De Regels en Richtlijnen van de Examencommissie worden elk jaar actief gedeeld met betrokken examinatoren.**

Vereiste 10. Per opleiding zijn er protocollen voor de samenstelling, afname, beoordeling en analyse van toetsen.

Vereiste 11. Examinatoren passen *peer review* toe bij het construeren van een **summatieve beoordelende**-toets en de Examencommissie bewaakt dit.

Vereiste 12. De Bachelor- en Masterscriptie worden door **tenminste twee examinatoren** beoordeeld. De examinatoren komen tot een onafhankelijk oordeel **dat leidt tot een gezamenlijk resultaat.**

Vereiste 13. De beoordeling van een eindwerk vindt plaats middels **één beoordelingsformulier**, waarin naast een cijfer een toelichting op het oordeel wordt gegeven en tevens melding wordt gemaakt van eventuele derden die informatie hebben geleverd ten behoeve van de beoordeling. De beoordelingsformulieren worden gearchiveerd. ~~Bij de beoordeling van theses worden beoordelingsformulieren gebruikt, die ook worden gearchiveerd.~~

Vereiste 14. **Iedere student ontvangt individueel een beoordeling voor het eindwerk. Iedere student wordt individueel beoordeeld op de thesis.**

Vereiste 15. Er is een archiveringssysteem voor al het relevante toetsmateriaal **volgens de Selectielijst Universiteiten en Universitair Medische Centra.** De vereiste documentatie, de wijze van archivering en de verantwoordelijken voor de archivering zijn vastgelegd in een protocol dan wel het **opleidings**toetsplan.

⁴ [Selectielijst Universiteiten en Universitair Medische Centra. Versie 2020 \(14 november 2019\)](#); en specifiek hoofdstuk 2.2.4 Onderwijs – Toetsing en beoordeling (vanaf p.33).

DEEL B. Aanbevelingen voor ontwikkelbeleid

Deel B van het toetsbeleid bevat aanbevelingen/adviezen voor ontwikkelbeleid gericht op uitwerking van de Toetsvisie door: stimulering van succesvolle innovaties, het nastreven van RUG strategische onderwijsdoelen, ondersteuning van docenten en andere staf, en verbetering van samenwerking. Deel B kan faculteiten helpen bij het signaleren van aandachtspunten om het Toetskader te implementeren en geeft aanzetten voor pilots en uitbreiding van instellingsbrede ondersteuning.

Speerpunt 1. Zelfverantwoordelijkheid

De RUG wil bevorderen dat studenten hun eigen verantwoordelijkheid nemen bij de verwerving van academische kennis en vaardigheden en daarmee uiteindelijk voor hun *employability*. Alle onderwijsprogramma's van de RUG zijn ontworpen aan de hand van eindtermen met een opleidingsspecifieke invulling die het niveau van de opleiding herkenbaar maken. De eindtermen worden gerealiseerd in vakken met specifieke leeropbrengsten (*intended learning outcomes*) die allen getoetst worden. De RUG stimuleert dat faculteiten ook (extra-)curriculaire activiteiten aanbieden om beroepsrelevante vaardigheden van studenten en daarmee hun baankansen (*employability*) te bevorderen. Studenten krijgen zo mogelijkheden om verder vorm te geven aan hun *graduate attributes* (Barrie, 2012). *Graduate attributes* zijn eigenschappen en competenties waarover een afgestudeerde beschikt na het doorlopen van een onderwijsprogramma aan de RUG. Ze zijn niet opleidingsspecifiek geformuleerd, maar kunnen tot stand komen door de disciplinaire kennis, onderzoeksmethoden, en academische vaardigheden die binnen en buiten de vakken worden geleerd. Studenten kunnen zich kenmerken door een eigen profilering van hun *graduate attributes*, waardoor ze regie kunnen nemen over hun verdere ontwikkeling.

Met het oog op de accreditatie van opleidingen rust op het opleidingsmanagement de taak om te bepalen hoe de (ontwikkeling in) academische vaardigheden en zelfverantwoordelijkheid gedurende het opleidingstraject gedemonstreerd en gearchiveerd zou kunnen worden. De voortgang kan worden gemonitord in ontwikkelingsportfolio's, demonstratieportfolio's of beoordelingsportfolio's. Voor het bepalen van de ontwikkeling zullen veelal nog wel opleidingsspecifieke standaarden en criteria ontwikkeld moeten worden. Een bijkomend voordeel van gerichtheid op archivering van bewijzen van gerealiseerde academische vaardigheidsontwikkeling is dat het de kwaliteitszorg binnen opleidingen een passend kader biedt voor de evaluatie van de bijdrage van afzonderlijke vakken aan de vakoverstijgende vaardigheidsdoelen en informatie oplevert ten behoeve van de actualisering en verbetering van het opleidingscurriculum.

Levenslange ontwikkeling is een ander RUG onderwijsthema dat aan zelfverantwoordelijkheid raakt. Het Strategisch Plan spreekt van het transparanter maken richting student en maatschappij wat de waarde is van onderdelen van het programma dat een student volgt of heeft gevolgd. Toetsing maakt waarde inzichtelijk, maar is nu vooral gericht op afsluiten van vakken in de context van een volledige opleiding - de kern van het onderwijs aan de RUG. Als onderdelen en vaardigheden transparanter moeten, heeft dit RUG onderwijsthema consequenties voor toetsbeleid in bredere zin: het vraagt om sterkere inbedding van de maatschappelijke context en verschillende disciplines, zodat werkveld en andere disciplines een passende rol krijgen in het beoordelingsproces. Het toetsbeleid van de RUG is vooral gericht op het bewaken van de kwaliteit van toetsing, toetsproces en beoordeling, waarbij de ondergrens bewaakt wordt (minimumeisen om een vak af te sluiten) en het niveau (cijfer) bepaald wordt voor de totale leeropbrengsten van het vak. Daarmee wordt veel minder aandacht gegeven aan bewijsvoering rondom het verwerven van specifieke *graduate attributes* zoals bepaalde academische of sociale vaardigheden en ethisch of professioneel handelen. Daarom wordt aanbevolen om studenten zelf meer verantwoordelijk te maken voor de opbouw en bewijsvoering van verworven vakoverstijgende *graduate attributes* en als universiteit hen daarin te faciliteren. *Microcredentials* kunnen hierbij helpen.

Aanbevelingen Speerpunt 1 - Zelfverantwoordelijkheid

1.1 Besteed in de training en professionalisering van docenten in o.a. de BKO meer aandacht aan de effecten van toetsvormen op het nemen van eigen verantwoordelijkheid door studenten voor hun academische vorming en *employability*.

1.2 Zet pilots op om te onderzoeken hoe vanuit vakken en opleidingen informatie kan worden verstrekt over de bijdrage van dat studieonderdeel aan een vooraf gedefinieerde verzameling *graduate attributes*, waarbij in een e-portfolio ook bewijs vanuit de reguliere vakken/programma's over academische vorming en *employability* wordt gebundeld. Studenten zouden zo beschikking kunnen krijgen over een persoonlijk e-portfolio waaraan ze bewijs kunnen toevoegen van activiteiten, resultaten en producten die bijdragen aan specifieke *graduate attributes*.

1.3 Onderzoek uitbreiding van een aantekening bij het diploma (op het diplomasupplement) met een set van *graduate attributes* naast gevolgde keuzevakken. Het huidige diplomasupplement biedt hiervoor op dit moment nog geen ruimte.

1.4 Gebruik de pilots over *microcredentials* die lopen i.h.k.v. het Versnellingsplan en ENLIGHT om helderheid te verkrijgen over de verankering en rolverdeling rondom de toekenning van *microcredentials* en de daarvoor geldende kwaliteitskaders. Daarbij is specifieke aandacht nodig voor verantwoordelijkheden en bevoegdheden van de betrokkenen in het proces.

Speerpunt 2. Gespreid toetsen

In Deel A is beschreven dat gespreid toetsen, door formatieve en summatieve toetsvormen te combineren, positieve effecten kan hebben. Hierbij gelden wel randvoorwaarden:

- Het is belangrijk om de eindtermen als basis voor het toetsontwerp te nemen. Zo kan veiliggesteld worden dat studenten worden geholpen om deze te behalen. De leerdoelen bepalen de toetsvormen.
- Er moeten voldoende tijd en middelen beschikbaar zijn voor
 - docenten: zij hebben tijd nodig voor het ontwerpen van (veelal nieuwe) formatieve toetsvormen en het mogelijk aanpassen van summatieve toetsvormen en om deze vervolgens te implementeren. Nakijken en geven van feedback op geschreven werk of quizzes vergt bijvoorbeeld een aanzienlijke hoeveelheid tijd, omdat het ook van cruciaal belang is dat de feedback voor de studenten nuttig is. De positieve effecten van gespreid toetsen kunnen alleen worden bereikt als docenten de tijd krijgen toetsvormen op kwalitatief hoog niveau te ontwerpen en implementeren.
 - het opvangen van hogere studiedruk. In tegenstelling tot het systeem met een summatieve eindtoets moeten studenten en docenten zich gedurende een cursus of programma actiever opstellen, aangezien de progressie gedurende het gehele vak wordt gemonitord en niet alleen aan het einde van het vak.
- Het bevorderen van een goede afstemming tussen docenten is essentieel, omdat zij niet altijd goed op de hoogte zijn van wat er in andere voorgaande, daaropvolgende of gelijktijdig lopende vakken gebeurt. Middels een betere afstemming kan er gezorgd worden voor meer continuïteit van de leerlijn en kan piekbelasting als gevolg van gelijktijdige toetsmomenten voorkomen worden.
- Gespreid toetsen betreft een combinatie van formatieve en summatieve toetsvormen. Teveel summatieve toetsen leidt tot meer stress en prestatiedruk bij studenten wat ten koste gaat van het leerrendement.

Bovenstaande raakt facultair toetsbeleid en personeelsbeleid, samenwerking in teams en rolverdeling bij het onderwijs. Bij veel docenten is de kennis over met name formatieve toetsing nog beperkt. Dit is

een cruciaal aandachtspunt, omdat het toevoegen van een (formatieve) toets of het opdelen van de eindtoets niet per definitie positieve effecten heeft. Het is belangrijk dat de juiste toets op het juiste moment ingezet wordt. Instellingsbreed en facultair beleid en trainingsaanbod kan helpen bij het bevorderen van kennis over gespreid toetsen en met name formatief toetsen.

Aanbevelingen Speerpunt 2 - Gespreid toetsen

2.1 Faciliteer goede afstemming tussen docenten indien besloten wordt om gespreid toetsen een grotere rol te geven binnen de opleiding. Dit om te voorkomen dat studenten een piekbelasting krijgen als gevolg van toetsen van verschillende vakken op hetzelfde moment.

2.2 Stel middelen beschikbaar aan docenten die met gespreid toetsen aan de slag gaan. Om gespreid toetsen goed in te voeren, is tijd vereist voor bijvoorbeeld het herontwerp van vakken en het leveren van kwalitatief hoogstaande feedback.

2.3 Maak meer informatie beschikbaar over formatief toetsen in de vorm van een centrale trainingsmodule (ook als onderdeel van de BKO) en een centraal beschikbare didactische handreiking.

Speerpunt 3. Leren met elkaar en van elkaar

Groepswork kan van grote waarde in onderwijsprocessen zijn: samenwerken met anderen biedt de mogelijkheid om met en van elkaar te leren en is een kernonderdeel van academische vorming en de beroepspraktijk. In groepswork kan werken in een internationale omgeving zeer concreet worden voor studenten. Groepswork brengt kansen met zich mee, maar ook uitdagingen die zich vaak uiten bij toetsing: verschillen in werk- en studeerculturen, de complexiteit van het beoordelingsproces, verwachtingen en ambities over beoordelen, en het bepalen van het aandeel van het individu aan het groepsresultaat. Groepswork is een complex vraagstuk waarbij tijdens de evaluatie en in de consultatie veel behoefte bleek aan begripsvorming en adviezen over inrichting. Daarom wordt in dit Speerpunt extra aandacht besteed aan de samenhang tussen leerdoelen, onderwijsvormen en toetsvormen.

Coöperatief en collaboratief leren

Coöperatief leren, waarbij studenten tijdens een cursus onder de regie van een docent aan diverse taken samenwerken om fundamentele kennis eigen te maken, en collaboratieve samenwerking in projecten zijn in de eindfase van bacheloropleidingen en in masteropleidingen geschikte strategieën om studenten actief met de vakinhoud bezig te laten gaan en om zodoende diepgaand leren te stimuleren. Beide strategieën hebben ook een functie bij het bewerkstelligen van Levenslang Leren door geleidelijke verschuiving in de *assessment* praktijk: van *assessment of learning* via *assessment for learning* naar *assessment as learning*. Bij zowel coöperatief als collaboratief leren is de wijze van toetsing bepalend voor de leeropbrengst. Bij coöperatief leren, een *teacher centered* strategie, kan de docent aan de hand van diverse opdrachten en/of toetsen en een eindtoets vaststellen of studenten de doelen van het vak voldoende beheersen. Bij collaboratief leren, een *student-centered* strategie, heeft de docent minder controle over de kwaliteit van de samenwerking en de uitwisseling van kennis tussen studenten. Het ligt dan ook voor de hand om bij de beoordeling van het eindresultaat van een samenwerkingsproject expliciet de samenwerking in de groep te beoordelen door een combinatie van *self-*, *peer-* en *co-assessment* aan de hand van *rubrics* mee te laten wegen in de bepaling van het cijfer dat elke student krijgt.

Leren met elkaar en van elkaar legt de nadruk op onderwijs als een sociaal leerproces. Zowel de didactiek/pedagogiek, de academische traditie als het beroepenveld onderstrepen het belang van groepsprocessen in onderwijs:

- Onderwijs met groepswork betekent het incorporeren van invloedrijke factoren op studiesucces, zoals
 - betrokkenheid (*involvement of engagement*) (Tinto, 2012 en Laurillard, 2012)
 - *peer review systeem* (Laurillard, 2012)
 - *Learning Communities* (Leigh Smith, 2004)
- Het werk in groepen kan een effectieve manier zijn om complexe vaardigheden te leren, als combinatie van technische en sociale vaardigheden (Newell and Bain, 2018, OECD 2017)
- Een belangrijk kenmerk van globalisering is (online) samenwerken (Shonfield and Gibson, 2019)
- Collaboratief leren is een belangrijke methode voor leren op de grensvlakken van disciplines (inter- of transdisciplinair) (Newell and Bain, 2018)
- Van en met elkaar leren is de basis van het academische instituut; ook de RUG strategie benadrukt het belang van *academic communities*, *learning communities* en inclusiviteit. Het blijkt ook uit peilingen en interviews met RUG docenten, studenten en Examencommissies
- De beroepspraktijk geeft hoge prioriteit aan het vermogen om effectief in teamverband samen te werken, in het samenvoegen en combineren van expertise in het oplossen van complexe vraagstukken (zie bijvoorbeeld de ingenieurspraktijk, Goldberg and Somerville, 2016)

De waarde van collaboratief leren kan zijn (OECD 2017): een effectieve werkverdeling, informatie van verschillende perspectieven, ervaringen en kennisbronnen en het stimuleren van creativiteit en kwaliteit van oplossingen door groepsleden. De vele onderwijskundige uitdagingen en functies van groepswork vereisen echter een grondig ontwerp van het onderwijsproces om die meerwaarde effectief te bereiken (OECD 2017). Hiermee is collaboratief leren een van de meest complexe onderwijsvormen (Laurillard, 2012) en kan, zoals docenten en studenten nogal eens ervaren, groepswork in het geheel *niet* effectief zijn om leerdoelen te halen, soms tot frustratie van de deelnemers (Shonfield and Gibson, 2019 en Newell and Bain, 2018). Alhoewel het belang van groepswork al decennia is erkend, staat effectief groepswork nog in de kinderschoenen, vooral door de hoge complexiteit van het onderwijsontwerp (Newell and Bain, 2018), Shonfeld and Gibson, 2019) en de specifieke setting als problemen of projectgestuurd onderwijs (OECD 2017, en Newell and Bain, 2018). De complexiteit van de leerdoelen en het onderwijsontwerp vereist voor dit type onderwijs eveneens goed samenwerken door docenten, iets wat in hoger onderwijs niet altijd gemeengoed is. Opgemerkt wordt dat huisvesting in faciliteren van groepswork een belangrijke rol speelt ([zie bijvoorbeeld UVN](#)). Het theoretisch kader van collaboratief leren is in (recente) literatuur samengevat in de volgende tabel:

Tabel: definities, (leer)doelen en beoordeling van collaboratief leren

<p><u>Collaboratief leren</u> (definitie als citaat uit OECD 2017, p. 134) <i>The capacity of an individual to effectively engage in a process whereby two or more agents attempt to solve a problem by sharing the understanding and effort required to come to a solution and pooling their knowledge, skills and effort to reach that solution.</i></p>	
<p><u>Doelen van collaboratief leren</u> (Laurillard, 2012) -<i>Peer modeling</i>: elke deelnemer leert van hoe anderen werken, wat ze zeggen en hoe ze het onderwerp behandelen -<i>Cognitive elaboration</i>: herhaling, verfijnen en bediscussiëren van standpunten en zienswijzen -<i>Practice with one another</i>: motivatie om met elkaar ideeën te genereren</p>	<p><u>Categorieën van leerdoelen</u> (Shonfield and Gibson, 2019) -<i>Individueel</i> vergroten van kennis en vaardigheden, met eigen reflectie en waarneembaar voor een buitenstaander -<i>Samenwerken</i> door als groep continu te werken aan een gemeenschappelijk gedeelde conceptie van het probleem -<i>Probleem oplossen</i>: de cognitieve processen die nodig zijn om het doel te halen wanneer de oplossing niet direct uit de gangbare methoden volgt</p>
<p><u>Beoordeling groepswork</u> De PISA richtlijnen (OECD 2017), ervaringen en beschouwingen (Shonfield and Gibson, 2019) geven een kader voor het beoordelen van groepsopdrachten en de individuele component, eventueel met hulp van geavanceerde software op het gebied van groepsprocessen zoals CATME (catme.org).</p>	

Uitwerking

Het grondig ontwerpen van effectief groepswork, met als doel collaboratief leren, kan een belangrijk onderdeel zijn van de onderwijsstrategie. In grote lijnen lijkt collaboratief leren, zoals hierboven uiteengezet, bij de RUG niet goed ontwikkeld: groepswork komt vaak neer op het onderling verdelen van werk, waarbij deelnemers te veel in hun comfortzone zitten, dus leunen op vaardigheden die ze al bezitten. De *peer modeling*, *cognitive elaboration* en goed samenwerken uit bovenstaande tabel blijven dan heel matig ontwikkeld, zeker als de (belangrijkste) toetsing individueel gericht is. Daarom wordt aanbevolen:

1. Een helder uitgangspunt en doelen van collaboratief leren
2. Facultaire richtlijnen en didactische ondersteuning voor onderwijskundig ontwerp
3. Faciliteren van implementatie in capaciteit en huisvesting

1. Uitgangspunt en doelen van effectief groepswork

Effectief groepswork brengt een complex didactisch ontwerp in opleidingen. Het inbrengen en verbeteren van groepswork is daarmee voor opleidingen en docenten een significante inspanning. Ook de begeleiding van groepswork is vaak een majeure taak, vanwege de verschillende niveaus in coaching variërend in groepsdynamiek, inhoudelijke kennis en vaardigheid elementen en de persoonlijke begeleiding van groepsleden. Daarom is het advies dat als eerste stap vastgesteld wordt wat verwacht wordt van effectief groepswork, liefst instellingsbreed. In grote lijnen valt dit uiteen in:

- A. Aandeel van collaboratief leren in groepswork, dus de complexe onderwijsmethode waarin teamleden kennis en vaardigheden opdoen door specifieke taken uit te voeren, wat uiteindelijk leidt tot gemeenschappelijke en gedeelde kennis;
- B. De functie van groepswork in het aanleren van teamvaardigheden: hoe inbreng en gedrag van individuele leden leidt tot een verbeterd eindproduct. Hiermee kan bijvoorbeeld een verbinding worden gemaakt met de beroepspraktijk. Collaboratief leren zou deze vaardigheden ook kunnen incorporeren maar staat in principe hier los van;
- C. Een voorgesteld eindproduct van het groepswork. Immers, het samenwerken van groepsleden laat meer complexe opdrachten toe. Een aanbeveling zou kunnen worden gedaan dat in dit type groepswork bijvoorbeeld een verbinding wordt gemaakt met de dagelijkse praktijk van aanpalende werkerreinen. Ook zou hier de wens van een multidisciplinaire focus gemaakt kunnen worden door het samenwerken over disciplines heen of het incorporeren van complexe vraagstukken zoals op duurzaamheid.

2. Facultair beleid en didactische ondersteuning

Als vervolgstap is een grondige beschouwing nodig op facultair niveau en opleidingsniveau. Een algemene richtlijn voor de wens voor 'meer groepswork' geeft te weinig houvast voor docenten en in curricula, waardoor het averechts kan uitpakken en weinig effectief groepswork wordt ingesteld, zonder leerdoelen en met weinig didactische onderbouwing. Een methode zou zijn dat algemene richtlijnen worden vertaald naar faculteit en opleiding, bijvoorbeeld langs de drie lijnen zoals bij punt 1 is geschetst. Hiermee wordt het doel van groepswork geformuleerd. Aangezien wellicht niet veel docenten goed vertrouwd zijn met het toepassen van effectief groepswork komt hiermee ook de benodigde didactische ondersteuning in beeld.

Het opzetten van didactische modules vereist wellicht extra tijd en aandacht, wederom door de complexiteit van het didactisch ontwerp (zie bijvoorbeeld Meijer et al, 2020). Voordat de faculteit of opleiding richtlijnen voor groepswork gaat implementeren is goed overleg nodig welke didactische ondersteuning van docenten benodigd is, niet alleen in opleiding maar ook in individuele begeleiding van docenten in de praktische uitvoering, voor het handhaven van het juiste niveau in begeleidingscapaciteit.

3. Faciliteren van implementatie in huisvesting en capaciteit

Samenwerking in groepen vereist een juiste ondersteuning, zowel in het creëren van mogelijkheden tot samenwerking als in de capaciteit voor begeleiding. De coronaperiode heeft geleerd dat studenten online samenwerken vaak als heel moeizaam ervaren. Het faciliteren van groepswork heeft daarmee de volgende dimensies:

- A. Groepswork heeft een eigen type ruimte nodig, typisch een platte zaal met tafels waaraan groepen kunnen overleggen. Meer geavanceerde zalen bieden ook mogelijkheden voor groepen om (plenair) gegevens uit te wisselen en samen te werken. Hieraan gekoppeld: wat zijn de universitaire en facultaire richtlijnen voor bijeenkomsten van individuele groepen en ook voor gezamenlijke bijeenkomsten van (een deel van) alle groepen;
- B. Welk deel van groepswork kan online gefaciliteerd worden. Ervaring leert dat korte werkoverleg momenten met begeleiders goed online uitgevoerd kan worden. Echter, *brainstorm* sessies en gezamenlijk overleg met meerdere groepen blijken online moeizaam te verlopen. Ook is de (belangrijke) sociale component bij groepswork lastig te faciliteren via (uitsluitend) online bijeenkomsten;
- C. Gezien de huidige plaatselijk soms heel beperkte mogelijkheden voor overleg in groepen betekent een keuze voor effectief groepswork het nauwkeurig inventariseren van de huisvesting en eventueel het opzoeken van nieuwe mogelijkheden voor overleg. Het project TEO⁵ (nu op Zernike mede voortgezet als ZEO) is hiervan een voorbeeld;
- D. Misschien wel een van de belangrijkste punten is de beschikbaarheid van de juiste capaciteit aan begeleiding van groepen. Coachen van groepen, zowel op inhoud als in de groepsdynamiek, vereist een deskundige en ervaren docent/trainer en is wellicht een stap te ver voor vaak beperkt getrainde studentassistenten. Daarbij blijkt in de praktijk dat relatief veel docenten capaciteit benodigd is om alle groepen goed te kunnen begeleiden.

Samenvattend: effectief groepswork brugt voor veel opleidingen naar de professionele beroepsuitoefening. Ook kan groepswork middels de (complexe) *collaborative learning* een effectieve lesmethode zijn. Verder kan in goed verlopend groepswork de opleiding meer complexe opdrachten laten uitwerken, dat verdieping brengt voor studenten en in veel gevallen meer inzicht in de toepassingen van theoretische concepten.

Echter, implementatie van groepswork vereist een additionele inspanning van opleidingen en docenten, in het ontwerpen van het onderwijs, de begeleiding en toetsing. In een driestappenplan is aangegeven welke keuzes hierin naar voren komen, te beginnen met (universitaire/facultaire) uitgangspunten voor groepswork. Bij een meer grootschalige implementatie is extra benodigde capaciteit te verwachten in docenten, hun didactische scholing hierin en ondersteuning en ook in het faciliteren van het samenwerking (huisvesting en online).

Interdisciplinariteit, internationalisering en inclusie

Interdisciplinariteit zal in toenemende mate vorm krijgen door binnen een vak of project meerdere disciplines te betrekken. Aangezien de beoordeling plaatsvindt door academische staf is het van belang dat de RUG beleid heeft waarmee recht wordt gedaan aan het interdisciplinaire karakter van het werk dat de student ter beoordeling voorlegt. Voor onderwijsproducten bestaat de mogelijkheid om meerdere academische beoordelaars toe te wijzen die elk vanuit hun eigen discipline tot een onafhankelijk oordeel komen, waarna er gezamenlijk een eindoordeel wordt vastgesteld dat aan de student wordt gecommuniceerd. Deze werkwijze (die al wordt gebruikt bij o.a. afstudeerscripties) vereist helderheid over de totstandkoming van het eindoordeel en de wijze van communicatie en onderbouwing van het oordeel richting student. Aan studenten die in een interdisciplinaire setting analytisch en creatief leren denken over wetenschappelijke of maatschappelijk relevante problemen

⁵ TEO= Tijdelijke Experimentele Onderwijsruimtes (in jaar 2020 in de oude bibliotheek in de Boteringestraat, in 2021 ook voortgezet als ZEO (Z=Zernike) met nieuwe ruimtes op de Zernike campus.

biedt de RUG diverse mogelijkheden. Toetsing van interdisciplinair onderwijs schiet echter tekort als dit enkel gebeurt vanuit mono-disciplinair of multi-disciplinair perspectief.

Aanpassingen in toetsing kunnen een rol spelen bij de groeiende diversiteit van deelnemers aan het onderwijs. Studenten en docenten brengen verschillende culturele achtergronden, ambities, voorkennis en *grade cultures* mee. Met *grade culture* wordt hier bedoeld dat studenten verschillende waardes kunnen hechten aan cijfers, bijvoorbeeld: een zes is voldoende versus behoefte aan een score ten opzichte van het gemiddelde. Variatie in toetsvormen kan aansluiten bij verschillende leerstijlen en (culturele) studeerachtergronden, wat kan helpen bij het *fair* toetsen van een diverse studentenpopulatie. Een beweging naar minder schriftelijk toetsen kan hierbij helpen. Het eenvoudig vervangen van de ene dominante toetsvorm (bijv. een afsluitend MC-tentamen) door een andere dominante toetsvorm (bijvoorbeeld groepswerk) vormt echter niet de oplossing voor de toenemende diversiteit, aangezien het kan leiden tot het benadelen van een andere groep studenten (O'Neill & Maguire, 2019).

Aanbevelingen Speerpunt 3 - Leren met elkaar en van elkaar

3.1 Stel een (instellingsbreed/facultair) kader op met een helder uitgangspunt en omschrijving van de doelen van coöperatief/collaboratief leren en wat verwacht wordt van effectief groepswerk. In grote lijnen:

- A. Aandeel van collaboratief leren in groepswerk, dus de complexe onderwijsmethode waarin teamleden kennis en vaardigheden opdoen door specifieke taken uit te voeren, wat uiteindelijk leidt tot gemeenschappelijk en gedeelde kennis;
- B. De functie van groepswerk in het aanleren van teamvaardigheden;
- C. De rol van *peer review* in het leerproces;
- D. Een voorgesteld eindproduct van het groepswerk, waarbij de eigen bijdrage gespecificeerd is en individueel beoordeeld kan worden.

3.2 Zet het kader om naar facultaire richtlijnen en didactische ondersteuning voor onderwijskundig ontwerp en voor het inrichten van onderwijs, opbouw, toetsen en uitvoering.

3.3 Faciliteer ondersteuning, capaciteit en huisvesting o.b.v. facultaire vraag:

- A. herinrichting van zalen (typisch: ruimte voor overleg);
- B. online *tools* en faciliteiten voor onderdelen die online kunnen;
- C. uitbreiding van zalencapaciteit voor groepswerk (vervolg TEO= Tijdelijke Experimentele Onderwijsruimtes);
- D. juiste capaciteit aan begeleiding van groepen (training en ondersteuning).

3.4 Stimuleer variatie en transparantie van toetsvormen en aandacht voor de achtergrond van studenten. Vergroot de zichtbaarheid van het trainingsaanbod voor docenten en ondersteuning op het gebied van internationalisering en inclusie.

Speerpunt 4. Digitaal en online toetsen

Context

De afgelopen jaren is er in toenemende mate gebruik gemaakt van digitale middelen bij toetsing. Belangrijk hierbij is om onderscheid te maken tussen digitaal toetsen en online toetsen. De eerste betreft toetsing op locatie (vaak in de Aletta Jacobshal) via de computer, de tweede refereert aan toetsing die locatie onafhankelijk is.

Definitie/onderscheid

De inzet van digitale toetsvormen is de afgelopen jaren consistent sterk gestegen. Digitale toetsing is geschikt voor het toetsen van zowel de lagere als de hoge cognitieve leerniveaus. Deze vorm van toetsing is in veel opzichten vergelijkbaar met schriftelijke toetsing op locatie, maar biedt daarnaast enkele unieke voordelen zoals de mogelijkheid om audio of video te gebruiken, het gebruik van verschillende vraagtypes (bijvoorbeeld het aanwijzen van hotspots), een geautomatiseerd of efficiënter ingericht nakijkproces en groter gebruiksgemak voor studenten (die gewend zijn digitaal te werken). Ook in de evaluatie wordt aanbevolen in te zetten op het gebruik van ICT bij assessment (door docent, peers en student zelf) en digitaal toetsen. Hoewel digitaal toetsen veelvuldig plaatsvindt, zijn docenten zich beperkt bewust van deze unieke mogelijkheden.

Bij online toetsing kan gedacht worden aan elke toetsvorm die locatie onafhankelijk plaats kan vinden, bijvoorbeeld *take-home papers*, e-portfolio's en authentieke toetsvormen. Online toetsing kan betrekking hebben op zowel formatieve als summatieve toetsvormen, waarbij gebruik kan worden gemaakt van verschillende tools zoals asynchrone discussieforums en quiz tools. Een combinatie van technieken leidt vaak tot het beste resultaat (Gikandi, Morrow & Davis, 2011). Hoewel het aantal online toetsen en toetsvormen in het hoger onderwijs al sterk toenam gedurende de afgelopen jaren (Larreamendy-Joerns & Leinhardt, 2006), is het aantal online toetsen tijdens de coronapandemie onverwacht snel gestegen. Belangrijk om hierbij op te merken is dat tijdens de crisis veelal gepoogd is om gebruikelijke (papieren of digitale) summatieve toetsen 1-op-1 te vertalen naar een online context. De toetsen die hieruit voortvloeiden zijn niet zonder meer voorbeelden van wat goede online toetsing beoogt te zijn. Doordat veel docenten kennis hebben gemaakt met online toetsing als noodoplossing, zijn ze zich veelal niet bewust van de voordelen die online toetsing kan bieden.

Online toetsing is (zoals ook duidelijk is geworden tijdens de coronacrisis) minder geschikt voor het summatief toetsen van lagere kennisniveaus. Voor het toetsen van hogere cognitieve niveaus kent het daarentegen verschillende voordelen, zoals het locatie onafhankelijke karakter en het minder afhankelijk zijn van roostering. Daarnaast leidt de inzet van online technologie bij bepaalde authentieke toetsvormen tot een beter leervermogen bij de student (Herrington, Oliver & Reeves, 2006). Ook draagt het bij aan de effectiviteit van bepaalde formatieve toetsvormen, bijvoorbeeld doordat online settings betere mogelijkheden kunnen bieden om meer gedetailleerde en duidelijk geschreven feedback te geven die geïntegreerd is in het werk van de student (Wolsley, 2008).

Gezien de ambitie van de universiteit om de voordelen van digitaal/online/*blended* onderwijs in de toekomst beter te benutten, is het raadzaam om hierin te blijven investeren en om bij huidige toetsvormen na te gaan voor welke vakken een online toetsvariant eventueel beter aansluit bij de leerdoelen. Hierbij kan gebruik worden gemaakt van de kennis die tijdens de COVID-19 pandemie is opgedaan omtrent online toetsen.

Aanbevelingen Speerpunt 4 - Digitaal en online toetsen

4.1 Maak meer informatie beschikbaar over voordelen en mogelijkheden van digitale en online toetsing. Communiceer de mogelijkheden binnen het nieuwe LMS duidelijk naar de docenten. Bij veel docenten is de kennis over de unieke mogelijkheden van digitale en online toetsing nog beperkt.

4.2 Ondersteun het gebruik van digitale en online toetsvormen en de doorontwikkeling van bijzondere toetsvoorzieningen (tekenen, formules, gebruik van apps) o.b.v. onderwijsvisiedoelen, uit te werken in het LMS. Bouw centrale en facultaire digitale toetsfaciliteiten en ondersteuning uit o.b.v. vraag.

4.3 Stimuleer opleidingen om vast te leggen in hoeverre ze online en digitaal willen toetsen, hoe dit eruit komt te zien binnen hun opleidingen, en wie voor de eventuele implementatie verantwoordelijk is. Betrek hierbij centrale ondersteuning.

4.4 Verbeter de kennis van docenten omtrent online toetsing via trainingsmodules en *Communities of Practice*.

Speerpunt 5. Ondersteuning en organisatie

Bij de evaluatie in 2019 en de consultatie in 2021 kwam o.a. naar voren dat (een deel van) het beleid niet overal helder en op dezelfde manier geland was. Ook is werkdruk rond toetsing vaak benoemd. In de evaluatie is aanbevolen om de organisatie rond toetsing te verduidelijken, beleid beter te dissemineren, en te investeren in tijd, verdere professionele en ontwikkeling om de toetskwaliteit en kwaliteitsborging te bevorderen. In navolging van de evaluatie-aanbevelingen is informatie over verantwoordelijkheden uitgebreid in het herziene Toetskader (zie Bijlage 1). Daarnaast worden vanuit dit Spoorpunt voorstellen gedaan voor bundeling van relevante informatie (om te helpen met de landing van beleid) en bevordering van professionalisering en samenwerking.

Aansluitend op de evaluatie heeft de commissie zelf inventarisaties uitgevoerd om inzicht te krijgen in de impact van de lockdown maatregelen in 2020/2021 n.a.v. corona. Doel daarvan was om te kijken wat de lessen voor de toekomst zouden kunnen zijn bij de plotselinge overgang naar onderwijs en toetsing op afstand. Opvallend hierbij was de diversiteit waarmee Examencommissies en onderwijsorganisaties invulling hebben gegeven aan hun rol binnen de overheidskaders voor de crisissituatie: van passief tot proactief, waarbij de grenzen tussen 'zorgen en borgen' (of 'voor- en achterzijde') fluide waren. Dit benadrukt ook het belang van het verhelderen van rollen en samenwerking tussen de relevante groepen rond de opleiding. Voor het verder versterken van Examencommissies is het van belang dat de leden zich ondersteund voelen en voldoende tijd krijgen om hun functie goed uit te voeren.

De periode van de *lockdown* leerde verder dat Examencommissies in de huidige organisatie vaak zelf het wiel uitvonden en behoefte hebben aan het bespreken van actuele en zo concreet mogelijke onderwerpen. Voor kennisuitwisseling tussen en professionalisering van Examencommissies is in 2014 een netwerk opgezet in de vorm van intervisie- en professionaliseringsbijeenkomsten. Dit netwerk kan verder worden versterkt. Daarbij wordt speciaal aandacht besteed aan de positie van de secretaris van de Examencommissie, doorgaans de spil en het geheugen van de Examencommissie. Bij het wegvallen van een ambtelijk secretaris is vervanging en verlies aan kennis een reëel probleem. Meer samenwerking en uitwisseling zou dit op kunnen vangen. De formele onafhankelijkheid van secretarissen kan ook versterkt worden. De secretaris valt vaak hiërarchisch direct onder de directeur of de financieel beheerder, dit maakt de onafhankelijkheid van de Examencommissie kwetsbaar. Tot slot is er aandacht voor uitbreiding van ondersteuning van de Examencommissies door het opzetten van een pool aan toetsdeskundigen en externe leden, die momenteel vaak moeilijk te vinden zijn.

Aanbevelingen Speerpunt 5 - Ondersteuning en organisatie

5.1 Bundel relevante instellingsbrede documenten omtrent toetsing op een zichtbare en openbare plek (toetsbeleid, toetskader, handreikingen, kwaliteitscriteria op toetsniveau, link naar support en edusupport.rug.nl). Maak deze documenten ook beschikbaar in het Engels.

5.2 Maak relevante documenten op het niveau van faculteiten en opleidingen (OER, Regels en Richtlijnen, Opleidingstoetsplan, protocollen) zichtbaar op openbare plekken voor studenten en docenten.

5.3 Stel didactische handreikingen op en update de toetsmodule (los en in BKO) ter bevordering van permanente educatie van docenten op het gebied van:

- A. Formatief toetsen
- B. Digitale en online toetsmogelijkheden
- C. Groepswerk

5.3 Agendeer nieuwe ontwikkelingen en *best practices* rondom toetsing structureel voor docenten door een thematische *Community of Expertise* op te richten.

5.4 Versterk de professionalisering en samenwerking van Examencommissies:

- A. Investeer in meer tijd voor leden van Examencommissies.
- B. Organiseer standaard beginnerscursussen voor nieuwe Examencommissieleden, naast de al bestaande professionaliseringsdag;
- C. Stimuleer dat elke Examencommissie minimaal 1 hoogleraar of UHD als lid heeft;
- D. Zet een *pool* op voor het ruilen/delen van externe leden. Hierin zou ook samenwerking gezocht kunnen worden met regionale HBO-instellingen;
- E. Versterk de rol van ambtelijk secretarissen door:
 - a. het aanbieden van een standaard centrale training
 - b. een *Community of Practice* voor meer samenwerking en kennisuitwisseling
 - c. oog te houden voor de onafhankelijkheid van secretarissen bij de aanstelling.

5.5 Stimuleer samenwerking tussen de 'voor- en achterkant' op opleidingsniveau bij het opstellen van toetsbeleid en protocollen. De formele kaders en bevoegdheden dienen gevolgd te worden, maar onderlinge afstemming en advisering in de onderwijsorganisatie leidt tot een beter geheel.

Bijlage 1. Toetskader 2021 - Volledig

Inhoudsopgave

1. [Toetsvereisten \(zonder toelichting\)](#)
2. [Vragenlijst kwaliteitscriteria op toetsniveau \(hulpmiddel\)](#)
3. [Definities](#)
 - 3.1. Toetsvormen
 - 3.2. Documenten
4. [Verantwoordelijkheden](#)
 - 4.1. PDCA-cyclus / Procedures
 - 4.2. Overzicht verantwoordelijkheden
 - 4.3. Organisatie en kwaliteitsborging digitale en online toetsing

1. Toetsvereisten (zonder toelichting)

1.1. Onderwerpen van toetsing

Vereiste 1. Om te garanderen dat de eindkwalificaties van de opleiding worden gerealiseerd, stelt het faculteitsbestuur per opleiding een toetsprogramma vast waarin de aansluiting tussen de eindkwalificaties van de opleiding, de leerdoelen van de curriculumonderdelen en de toetsing van de leerdoelen geborgd is. Het toetsprogramma is onderdeel van de OER van de opleiding en van het opleidingstoetsplan.

Vereiste 2. De Examencommissie beoordeelt of de eindkwalificaties met behulp van het toetsprogramma kunnen worden gerealiseerd.

Vereiste 3. De eindkwalificaties van de opleiding en de leerdoelen van de curriculumonderdelen passen bij het niveau en de oriëntatie van de opleiding. Uitgangspunten hiervoor zijn het domeinspecifieke referentiekader, de profilering van de opleiding en de internationale positie hiervan, bijvoorbeeld beschreven aan de hand van de Dublin-descriptoren.

Vereiste 4. In het opleidingstoetsplan en de eventuele vaktoetsplannen worden keuzes over de summatieve en de formatieve functie van toetsen beschreven. Daarbij wordt aandacht besteed aan het bevorderen van het leerproces van studenten.

Vereiste 5. De Examencommissie borgt de kwaliteit van het toetsprogramma, het opleidingstoetsplan en de eventuele vaktoetsplannen.

1.2. Programmering van toetsing

Vereiste 6. De programmering van de formatieve en/of summatieve toetsen is dusdanig van opzet dat de student geregeld en gevarieerd wordt getoetst. Toetsing wordt optimaal gespreid over de tijdsduur van studieonderdelen, zodanig dat er minimale concurrentie met andere studieonderdelen bestaat.

Vereiste 7. Een hertentamen wordt georganiseerd op een moment dat het minimaal concurreert met het reguliere onderwijs en de reguliere tentamens. De programmering van het hertentamen is dusdanig dat het voor studenten aantrekkelijker is de studie-inspanning te leveren op het reguliere moment.

Vereiste 8. De opleiding stelt een regeling op over hoe een onvoldoende eindcijfer van een vak kan worden gerepareerd met het doel dat, indien mogelijk, een student het vak alsnog binnen het studiejaar kan afronden. In de regeling wordt geformuleerd of en hoe wordt omgegaan met reparatie van eventuele verplichte tussentijdse summatieve toetsen.

1.3. Toetsvormen en eisen aan toetsing

Vereiste 9. Iedere toets kent een zo groot mogelijke validiteit, betrouwbaarheid en transparantie. De gekozen toetsvorm wordt verantwoord.

1.4. Examinatoren

Vereiste 10. Iedere examinerator is door de Examencommissie van de opleiding bekwaam verklaard voor diens specifieke rol in het examenprogramma.

Vereiste 11. Examinatoren mogen ten behoeve van de beoordeling advies inwinnen van derden. Derden hebben geen bevoegdheid tot beoordeling, maar geven enkel informatie. De student heeft het recht om voorafgaand aan de toets te weten welk type informatie van derden wordt gevraagd en na de beoordeling van welke derden informatie is verkregen.

Vereiste 12. Bij summatieve toetsing van groepsopdrachten is enkel de examinerator bevoegd tot de beoordeling. Groepsleden krijgen individueel een beoordeling waarbij het cijfer kan afwijken van het cijfer van groepsleden.

1.5. Regelgeving

Vereiste 13. De wijze van cesuurbepaling (absoluut, relatief, of combinatie) is vooraf duidelijk gemotiveerd en vastgelegd en de feitelijke cesuur wordt achteraf naar studenten en Examencommissie gerapporteerd.

1.6. Kwaliteitszorg voor toetsbeleid en toetsing

Vereiste 14. De opleiding heeft een opleidingstoetsplan waaruit de aandacht voor toetsing als instrument tot sturing blijkt en waarin de verantwoordelijkheden voor de uitvoering ervan zijn vastgesteld, evenals de wijze van periodieke evaluatie. Het opleidingstoetsplan, eventuele vaktoetsplannen, en de OER van de opleiding worden vindbaar gemaakt op voor studenten en docenten zichtbare en openbare plekken. De Regels en Richtlijnen van de Examencommissie worden elk jaar actief gedeeld met betrokken examinatoren.

Vereiste 15. Per opleiding zijn er protocollen voor de samenstelling, afname, beoordeling en analyse van toetsen.

Vereiste 16. Examinatoren passen *peer review* toe bij het construeren van een summatieve toets en de Examencommissie bewaakt dit.

Vereiste 17. De Bachelor- en Masterscriptie worden door tenminste twee examinatoren beoordeeld. De examinatoren komen tot een onafhankelijk oordeel dat leidt tot een gezamenlijk resultaat.

Vereiste 18. De beoordeling van een eindwerk vindt plaats middels één beoordelingsformulier, waarin naast een cijfer een toelichting op het oordeel wordt gegeven en tevens melding wordt gemaakt van eventuele derden die informatie hebben geleverd ten behoeve van de beoordeling. De beoordelingsformulieren worden gearchiveerd.

Vereiste 19. Iedere student ontvangt individueel een beoordeling voor het eindwerk.

Vereiste 20. Er is een archiveringssysteem voor al het relevante toetsmateriaal volgens de Selectielijst Universiteiten en Universitair Medische Centra. De vereiste documentatie, de wijze van archivering en de verantwoordelijken voor de archivering zijn vastgelegd in een protocol dan wel het opleidingstoetsplan.

2. Vragenlijst kwaliteitscriteria op toetsniveau (hulpmiddel)

Onderstaande vragen kunnen als hulpmiddel worden gebruikt door opleidingen en Examencommissies om de kwaliteit van toetsing te beoordelen. De kwaliteitscriteria komen uit het Handboek Examencommissie en hebben betrekking tot de kwaliteitscriteria betrouwbaarheid, validiteit, transparantie, onafhankelijkheid, en werkbaarheid.

Validiteit

1. Hoe is de toets opgesteld in relatie tot de leerdoelen?
2. Wordt er met een toetsontwerp (bv. Toetsmatrijs) gewerkt?
3. Meet de toets de gestelde doelen in voldoende mate?
4. Vormt de toets een voldoende afspiegeling van de te bestuderen stof?
5. Vormt de toets een voldoende afspiegeling van de stof die in de colleges centraal stond?
6. Is bij de totstandkoming van de toets het vier-ogen-principe toegepast?

Betrouwbaarheid

7. Bevat de toets voldoende onderdelen om een betrouwbaar beeld te krijgen van de competentie van de student?
8. Is de vraagstelling helder en eenduidig geformuleerd?
9. Zijn de beoordelingscriteria helder en eenduidig geformuleerd?

Transparantie

10. Wordt aan het begin van het vak voldoende duidelijk gemaakt hoe er zal worden getoetst?
11. Worden de beoordelingscriteria voldoende inzichtelijk gemaakt voor de studenten?
12. Wordt inzichtelijk gemaakt hoe het eindcijfer tot stand komt?
13. Wordt aan studenten voldoende duidelijk gemaakt welke prestatie minimaal moet worden geleverd om de toets met succes af te leggen?
14. Wordt de op de toets verwachte prestatie voldoende geoefend tijdens het vak?

Werkbaarheid

15. Is de toets een werkbaar instrument voor studenten, afgezet tegen de beschikbare studeer- en toetstijd?
16. Is de toets een werkbaar instrument voor docenten, afgezet tegen de beschikbare docenturen?

3. Definities

In deze paragraaf staan definities en omschrijvingen van toetsvormen en documenten.

3.1 Toetsvormen

Authentiek toetsen

Een toetsvorm waarbij gekeken wordt hoe studenten in de toekomstige beroepspraktijk zullen functioneren. Vaak gebruikt voor het toetsen van competenties of vaardigheden. De praktijksituatie wordt nagebootst of er wordt in een daadwerkelijke praktijksituatie getoetst.

Formatieve toetsen

Toetsen tijdens het leerproces met als primair doel inzicht genereren voor student en docent in de voortgang van de student en het leren verder te helpen. Voorbeelden hiervan zijn tussentijdse (*peer*) feedback en kennisquizen, maar ook laagdrempelige manieren zoals het stellen van discussievragen tijdens een college om te peilen waar studenten zich bevinden in het leerproces en waar de hiaten in hun kennis en/of vaardigheden zitten. Informele formatieve toetsen tellen niet mee in de formele summatieve beoordeling.

Gespreid toetsen

Een aanpak die bestaat uit het combineren van formatieve en summatieve toetsvormen gedurende een vak of opleiding.

Summatieve deeltoetsen

Deeltoetsen stellen voor een deel van de leerdoelen tussentijds vast in welke mate deze zijn behaald. Een tentamencijfer kan gebaseerd zijn op deeltoetsen en/of een eindtoets.

Summatieve toets

Hieronder worden toetsen verstaan die gebruikt worden als afsluiting van het leerproces, waarbij het primaire doel is om formeel vast te stellen (met een beoordeling onvoldoende/voldoende, cijfer, FOT/NOT/OT, etc.) in welke mate de beoogde leerdoelen zijn behaald. Voorbeelden hiervan zijn tentamens en deeltoetsen, maar ook eindopdrachten zoals papers, scripties en eindpresentaties. De beoordeling dient altijd valide, betrouwbaar, transparant en voldoende onafhankelijk te zijn.

3.2 Documenten

RUG Toetskader

Het RUG-brede Toetskader (dit document) stelt minimale eisen aan toetsing bij de RUG. In het Toetskader worden ook verantwoordelijkheden binnen de RUG vastgelegd.

Model Regels en Richtlijnen Examencommissies

Het [Model Regels en Richtlijnen Examencommissies](#) wordt vastgesteld door het CvB. Het vormt het model voor de regeling die door Examencommissies elk jaar wordt vastgesteld en gaat over het beoordelen van tentamens en examens en het vaststellen van de uitslag daarvan. De Regels en Richtlijnen (R&R) worden vastgesteld voor een opleiding of groep van opleidingen. De vaststelling van de R&R is een wettelijke bevoegdheid van de Examencommissie.

Handboek Examencommissies

Het [Handboek Examencommissies](#) heeft als doel het informeren van het onderwijsmanagement (faculteitsbestuur, onderwijs- en opleidingsdirecteuren) en de Examencommissies over de wettelijke kaders waarbinnen de Examencommissies dienen te opereren en de manier waarop hieraan invulling gegeven kan worden. De basis van het Handboek zijn de artikelen in de WHW en de daarvan afgeleide

besluiten van het College van Bestuur. Het Handboek wordt herzien bij wetwijzigingen of als de uitvoeringspraktijk daartoe aanleiding geeft. In de bijlagen van het Handboek staan o.a. het profiel van een toetsdeskundige, relevante wetsartikelen uit de WHW, een toelichting op de toetskwaliteit, een format jaarverslag en een voorbeeldbesluit van een afgewezen verzoek.

Model OER

Het [Model Onderwijs- en Examenregeling \(OER\)](#) wordt vastgesteld door het CvB. Het model OER moet door de faculteit/opleiding aangepast worden. Het faculteitsbestuur stelt de OER vast, de wettelijke bevoegdheid van het instellingsbestuur is bij de RUG gemandateerd aan het faculteitsbestuur. In de OER zijn de specifieke rechten en plichten opgenomen die per opleiding gelden voor zowel student als opleiding. De OER bevat adequate en heldere informatie over de opleiding of groep van opleidingen en de studenten aan de opleiding kunnen hier een beroep op doen. In de OER moeten de volgende onderwerpen en procedurele zaken rondom toetsing zijn geregeld, volgend uit de WHW (artikel 7.13 lid 2 sub a t/m y):

- de inhoud van de opleiding en van de daaraan verbonden examens;
- het aantal en de volgtijdelijkheid van toetsen;
- de wijze van toetsing;
- de wijze waarop vrijstellingen verkregen worden;
- de volgorde en entreevoorwaarden van onderdelen;
- bekendmaking van de uitslagen en inzagerecht;
- herkansingsmogelijkheden;
- geldigheidsduur tentamens;
- voorzieningen voor studenten met een functiebeperking.

Toetsprogramma (maakt onderdeel uit/is bijlage van de OER en van het Opleidingstoetsplan)

Om de eindkwalificaties van de opleiding te kunnen realiseren stelt de opleiding in aansluiting op een samenhangend curriculum een samenhangend Toetsprogramma op. Het Toetsprogramma betreft het geheel van toetsen dat gehanteerd wordt om vast te stellen in hoeverre de student beschikt over de benodigde kwalificaties die vanuit de opleiding zijn gespecificeerd. Het Toetsprogramma borgt de aansluiting tussen de eindkwalificaties van de opleiding, de leerdoelen van de onderwijseenheden en de toetsing van de leerdoelen. De onderdelen van het Toetsprogramma volgen uit WHW artikel 7.13. Het Toetsprogramma dient een onderdeel of bijlage te zijn van de OER van een opleiding. Het Toetsprogramma is daarnaast ook opgenomen in het Opleidingstoetsplan t.b.v. informatievoorziening aan docenten en studenten en om de samenhang tussen Opleidingstoetsplan en Toetsprogramma te bewaren. Het Toetsprogramma bevat:

- De eindkwalificaties van de opleiding;
- De onderwijseenheden en leerdoelen van elke onderwijseenheid;
- De relatie tussen onderwijseenheden en eindkwalificaties, wat wordt waar gerealiseerd (dit kan worden weergegeven in de vorm van een matrix);
- De toegepaste toetsvorm en de toetsmomenten per onderwijseenheid.

Opleidingstoetsplan

Het RUG toetsbeleid en de toetsvereisten zijn gegrond in de WHW, accreditatiestandaarden en de RUG onderwijsvisie. In het Opleidingstoetsplan staat beschreven hoe een opleiding invulling geeft aan onderstaande onderdelen die volgen uit de vastgestelde RUG-toetsvereisten en de kwaliteitszorgcyclus:

- de gehanteerde opstellingsprocedures, beoordelingsprocedures en beoordelingscriteria;
- de verantwoordelijken voor de uitvoering van de verschillende onderdelen van het toetsbeleid;
- de wijze van periodieke evaluatie;
- een beschrijving van keuzes over de summatieve en de formatieve functie van toetsen. Daarbij wordt aandacht besteedt aan het bevorderen van het leerproces van studenten en aan de programmering/spreiding van toetsen.

Het Toetsprogramma maakt tevens onderdeel uit het van Opleidingstoetsplan (en is daarnaast opgenomen in de OER). Gehanteerde toetsprotocollen kunnen opgenomen worden in het Opleidingstoetsplan.

Toetsprotocollen

Toetsprotocollen van een opleiding hebben betrekking op de samenstelling, afname, beoordeling en analyse van toetsen binnen die opleiding. Ook de vereiste documentatie, de wijze van archivering en de verantwoordelijken voor de archivering moeten zijn vastgelegd. De toetsprotocollen kunnen in het Opleidingstoetsplan worden opgenomen.

Vaktoetsplan

Voor een optimale consistentie tussen toetsing op opleidings- en vakniveau wordt aanbevolen om naast het opleidingstoetsplan te werken met samenhangende vaktoetsplannen. Het vaktoetsplan moet passend zijn bij het opleidingstoetsplan. In het vaktoetsplan van een vak staat (als dit niet elders staat beschreven):

- een beschrijving van keuzes over de summatieve en de formatieve functie van toetsen in het vak. Daarbij wordt aandacht besteedt aan het bevorderen van het leerproces van studenten en aan de programmering/spreiding van toetsen;
- de relatie tussen toetsvormen en leerdoelen van het vak (kennis, inzicht en vaardigheden);
- de informatie die wordt verstrekt naar aanleiding van de toetsing (feedback, antwoordmodel, inzage);
- de wijze van cesuurbepaling, gemotiveerd;
- of en hoe wordt omgegaan met reparatie van verplichte tussentijdse summatieve opdrachten of toetsen;

Vak

Onderwijseenheid. Een vak omvat ook andere *credit bearing* studieonderdelen.

4. Verantwoordelijkheden

In 4.1 worden de PDCA-cyclus en procedures samengevat die moeten leiden tot een sluitend systeem van kwaliteitszorg rondom toetsing. In 4.2 wordt een overzicht gegeven, in tabelvorm, van de verdeling van verantwoordelijkheden binnen de RUG. De organisatie en kwaliteitsborging rondom digitale en online toetsing staat apart beschreven in paragraaf 4.3. Dit hoofdstuk richt zich op hoofdlijnen, specifiekere omschrijvingen staan in de OER-modellen, R&R-modellen en het Handboek Examencommissies omdat deze onderhevig zijn aan jaarlijkse aanpassingen.

4.1 PDCA-cyclus / Procedures

Toetsing is een onderdeel van de [RUG Onderwijskwaliteitszorg](#), waarbij de PDCA-cyclus is vastgelegd in het RUG kwaliteitszorgbeleid. De RUG PDCA-cyclus voor toetsing heeft als doel systematische verbetering door monitoring van en reflectie op de kwaliteit van onderwijs op instellings-, faculteits- en opleidingsniveau. Hierbij wordt uitgegaan van de volgende PDCA-cyclus:

- P: In de plan-fase worden (beleids)plannen vastgesteld;
- D: In de do-fase worden de plannen uitgevoerd en wordt de uitvoering ervan gemeten;
- C: In de check-fase worden de metingen afgezet tegen de plannen;
- A: In de act-fase worden op grond van de analyse nieuwe plannen gemaakt en daarmee start weer een nieuwe cyclus.

Plannen, signalen en bevindingen worden vastgelegd, gemonitord en teruggekoppeld zodat ze kunnen leiden tot aanpassingen. Bij de cyclus horen de volgende procedures:

- Het instellingsbestuur stelt een RUG strategisch plan op, met daarin een onderwijsvisie. Het instellingsbestuur stelt het RUG Toetskader vast en verspreidt jaarlijks een Handboek Examencommissies en model-documenten voor de OER en R&R;
- Faculteitsbesturen stellen facultaire strategische plannen op en, daaruit afgeleid, beleidsplannen voor onderwijskwaliteit. Toetsing en Examencommissies zijn onderwerpen in de beleidsplannen van een faculteit voor onderwijskwaliteit en daarmee samenhangende hoofdonderwerpen;
- Model-documenten worden door faculteiten/opleidingen aangepast (binnen het RUG Toetskader) naar de context van de faculteit, groep opleidingen of opleiding;
- Elke opleiding heeft een OER, met als bijlage een toetsprogramma. Elke opleiding heeft ook een opleidingstoetsplan, met daarin ook het toetsprogramma als bijlage. Toetsing in een vak, eventueel omschreven in een vaktoetsplan, voldoet aan het opleidingstoetsplan.

4.2 Overzicht verantwoordelijkheden

In de tabel hieronder staan samengevat de verantwoordelijken, activiteiten/verantwoordelijkheden, en relevante documenten met eventuele wettelijke bevoegdheden (WHW).

Verantwoordelijken	Ten aanzien van toetsing verantwoordelijk voor...	Relevante Documenten
Instelling	<ul style="list-style-type: none"> • zorgen voor een optimale regelgeving gericht op kwaliteit van afstuderen en de doorstroom van studenten, een goede organisatie en logistiek van de toetsing • infrastructuur rond de uitvoering van de toetsing • (WHW) praktische organisatie van tentamens en examens • academische jaarplanning en tentamentijden voor centrale toetslocaties • professionaliseringsaanbod rond toetsing <ul style="list-style-type: none"> • toetsmodules voor docenten, los en als onderdeel van RUG BKO • webplatform https://edusupport.rug.nl/ met o.a. informatie over (alternatieve) toetsvormen en instructies over digitale en online toetsing • Examencommissies: professionaliseringsdag, <i>Community of Practice</i> en intervisiebijeenkomsten 	<ul style="list-style-type: none"> • Instellingsbreed Toetskader, Toetsbeleid • Jaarlijks Handboek Examencommissies • Jaarlijks model OER • Jaarlijks model R&R
Faculteitsbestuur	<ul style="list-style-type: none"> • zorgen voor een optimale regelgeving gericht op kwaliteit van afstuderen en de doorstroom van studenten, een goede organisatie en logistiek van de toetsing • infrastructuur rond de uitvoering van de toetsing • vaststellen van OER en opleidingstoetsplan • ondersteunen van docenten bij het opzetten van de toetsen (protocollen, ondersteuning en financiering van training) • propageren van een onderwijs- en toetscultuur waarin het normaal is dat een student het reguliere onderwijs volgt en de eerste keer slaagt • het faculteitsbestuur stelt voor elke opleiding of groep van opleidingen een Examencommissie in 	<ul style="list-style-type: none"> • (WHW) Het instellingsbestuur (bij RUG gemandateerd aan faculteitsbestuur) stelt voor elke door de instelling aangeboden opleiding of groep van opleidingen een OER vast. • facultair beleidsplan toetsing • leden Examencommissies aanstellen volgens het profiel beschreven in het Handboek Examencommissies
Onderwijsdirecteur opleidingen/ opleidingsdirecteur	<ul style="list-style-type: none"> • opstellen van het opleidingstoetsplan 	<ul style="list-style-type: none"> • opleidingstoetsplan
Examencommissie • toetscommissie	<ul style="list-style-type: none"> • controleren van de kwaliteit en uitvoering van het toetsprogramma, het opleidingstoetsplan en evt. vaktoetsplannen • in het kader van de taak van de Examencommissie is het wenselijk als de Examencommissie ook adviseert (vooraf) over het toetsbeleid van de opleiding • bekijken toetsmateriaal en bijbehorende formulieren (bv. handtekening van tweede beoordelaar, antwoordmodellen, etc.) en nagaan of de leerdoelen van het vak ook daadwerkelijk getoetst worden. De Examencommissie houdt zich hiermee jaarlijks bezig en beziet elk jaar een redelijk aantal toetsen • (WHW) aanwijzen van examinatoren, volgens criteria vastgelegd in OER • Het opleidingsbestuur en de Examencommissie blijven verantwoordelijk voor respectievelijk het zorgen voor kwaliteit en het borgen van kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> • Handboek Examencommissie • Jaarverslag Examencommissie (format in Handboek voor Examencommissies) te overhandigen aan Faculteitsbestuur • (WHW) In de Regels en Richtlijnen is de werkwijze van de Examencommissie vastgelegd met betrekking tot tentamens en examen-aangelegenheden. De inhoud van de R&R behoort volgens de wet tot de bevoegdheid van de Examencommissie

	<ul style="list-style-type: none"> • de Examencommissie kan een deel van haar kwaliteitsborgende activiteiten mandateren aan een toetscommissie. De Examencommissie blijft verantwoordelijk. Leden van een toetscommissie dienen aan dezelfde voorwaarden te voldoen als (in- of externe) leden van een Examencommissie 	
Examinator	<ul style="list-style-type: none"> • aangewezen door de Examencommissie • zorgt dat toetsing voldoet aan eisen vastgelegd in het opleidingstoetsplan (incl. toetskwaliteit criteria) en is verantwoordelijk voor instructie docenten en surveillanten • (WHW) het afnemen van tentamens en het vaststellen van de uitslag daarvan • (WHW) gevraagde inlichtingen verstrekken aan de Examencommissie 	<ul style="list-style-type: none"> • evt. vaktoetsplan past in opleidingstoetsplan
Docent (bij voorkeur in teams)	<ul style="list-style-type: none"> • de toetsing van de leerdoelen van een vak. Dit betekent een verantwoordelijkheid om studenten goed voor te bereiden op de toets en een verantwoordelijkheid voor slagen van de geschikte studenten binnen de voor het studieonderdeel gereserveerde tijd. Dit vraagt van de docent betrokkenheid en dus tijd voor het begeleiden van de studenten naar de toets toe, zowel qua inhoud, vorm en beoordeling 	
Student	<ul style="list-style-type: none"> • een betrokken en actieve studiehouding, participeren in het onderwijs en zich tijdig en serieus voorbereiden op de toetsen 	

4.3 Organisatie en kwaliteitsborging digitale en online toetsing

De sterke uitbreiding van centrale faciliteiten en het opzetten van processen en ondersteuning voor digitale toetsing bij de RUG is voor een belangrijk deel gerealiseerd via het project DITO2020. Hierbij is onderscheid te maken tussen digitaal toetsen en online toetsen. De eerste betreft toetsing op locatie (vooral in de Aletta Jacobs tentamenhal) op daar speciaal voor ingerichte computers, de tweede refereert aan toetsing die locatie onafhankelijk is. Doelstelling van het project DITO2020 was om meer dan 80% van alle toetsing bij de RUG veilig digitaal plaats te kunnen laten plaatsvinden. In de centrale tentamenhal van de RUG zijn per 2020 1200 digitale toetsplekken beschikbaar. De basisorganisatie rond digitale toetsing wordt met deze beschrijving in het RUG Toetskader ook formeel vastgelegd.

Ondersteuning en rolverdeling

Bij digitale toetsing speelt zowel de opleiding als centrale ondersteuning een rol. De centrale ondersteuning voor digitale toetsen is ingericht bij de afdeling Educational Support and Innovation (ESI) van het CIT en is na DITO2020 structureel belegd als Dienst Digitaal Toetsen. Ondersteuning vindt plaats in nauwe samenwerking met faculteiten en in aansluiting op behoeftes van docenten. De volgende ondersteuning is centraal beschikbaar:

- Ondersteuning voor docenten bij ontwikkeling van toetsen, zowel in de onderwijskundige opzet als technische inrichting. Een evaluatie van een toets kan leiden tot bijstelling van het onderwijsontwerp, de toets, de leerdoelen of bijstelling van het toetsproces;
- Technische ondersteuning van digitale toetsen tijdens afname van tentamens in centrale toetsvoorzieningen;
- Archivering van digitale toetsen (vraag, modelantwoord, en de antwoorden van studenten);
- Vraaggestuurde ontwikkeling van nieuwe digitale toetsfaciliteiten.

De faculteit/opleiding/examinator blijft verantwoordelijk voor de praktische organisatie van een digitale toets, dit ligt niet bij de centrale ondersteuning. Het opleidingsbestuur en de Examencommissie zijn verantwoordelijk voor respectievelijk het zorgen voor kwaliteit en het borgen van kwaliteit. De Examencommissies zijn verantwoordelijk voor het controleren van de kwaliteit van de toetsing en bewaken van de uitvoering van het opleidingstoetsplan en evt. vakttoetsplannen.

Volgens de WHW is de examinator verantwoordelijk voor de afname van de toets. Voor het afnemen van tentamens en het vaststellen van de uitslag daarvan wijst de Examencommissie examinatoren aan. De examinatoren verstrekken gevraagde inlichtingen aan de Examencommissie.

Veiligheid en kwaliteitsborging

Digitale toetsing bij de RUG is vormgegeven met als uitgangspunt dat elke toets wordt afgelegd in een beveiligde omgeving waarbij de kwaliteit van toetsing kan worden geborgd. Voor veiligheid en kwaliteitsborging bij digitale en online toetsing met een summatieve functie hanteert de RUG de volgende uitgangspunten:

1. Digitale toetsing vindt on campus plaats

Digitale toetsen worden *on campus* afgenomen in de beveiligde en gecontroleerde digitale toetsomgeving.

2. Toetsing die surveillance behoeft kan alleen online bij uitzondering

Tijdens de corona lockdown is in januari 2021 een [kader voor online toetsing](#) vastgesteld met het oog op kwaliteitsbewaking, didactische overwegingen, studentenwelzijn en fraudemaatregelen. Het gaat daarbij om summatieve toetsen waarbij vanwege een hoog risico op fraude surveillance nodig is. De uitgangspunten uit dit kader worden voortgezet:

- Als toetsing *on campus* niet mogelijk is, worden tentamens omgezet of omgevormd naar een (alternatief) online tentamen op afstand.
- Als omvorming naar een alternatieve toetsvorm onvoldoende realiseerbaar is of risico's op fraude hoog zijn of blijven, zijn bijzondere maatregelen mogelijk en kan worden afgeweken van *on campus* toetsing. Daarbij gelden de volgende uitgangspunten:
 - Voor zeer specifieke doelgroepen of bij noodgevallen (studenten kunnen niet fysiek aanwezig zijn bij een *on campus* tentamen of er gelden noodmaatregelen zoals bij de coronacrisis) kan van *on campus* toetsing worden afgeweken, maar binnen instellingsbreed vastgestelde kaders en surveillance protocollen.
 - Het regelen van surveillanten en aanpassen+vaststellen van een tentamenrichtlijn ligt bij de faculteit/opleiding.
 - Organisatie van een tentamen met online surveillance dient gemotiveerd te worden en afgestemd met de Examencommissie. Alternatieve tentamenvormen en didactische oplossingen dienen goed te worden verkend.
 - Het faculteitsbestuur beslist of online surveillance ingezet mag worden.
 - Als surveillance bij de toets wel nodig is maar niet mogelijk is *on campus*, dan is de surveillancevorm digitale nabootsing van de *on campus* situatie. Het gaat dan om live online surveillance voor toetsen met hoge risico's en voor ondersteuning voor studenten (mogelijkheid tot vragen stellen). Op grond van de AVG en met het oog op privacy en welzijn van de student en beperkte effectiviteit wordt geen online proctoring of online proctoring techniek (AI en opslag van beelden) ingezet.

3. Alleen instellingsbreed vastgestelde software

Om archivering, kwaliteit, veiligheid en technische ondersteuning te kunnen borgen wordt alleen door CIT beheerde en beschikbaar gestelde software gebruikt die als geschikt is aangemerkt voor het afnemen van summatieve toetsen.

Bijlage 2. Bronnenmateriaal

1. Referenties

Zelfverantwoordelijkheid

- Buck, G.A., Trauth-Nare, A., & Kaftan, J. (2010). Making formative assessment discernable to pre-service teachers of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, pp. 402-421.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning? *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1(1), 1-30.
- Jansen, E. P. W. A. & Suhre, C. J. M. (2010). The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement. *Educational Studies*, 36(5), 569-580.
- McCallum, S., Milner, M. M. (2021). The effectiveness of formative assessment: student views and staff reflections. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46, 1, 1-16.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing students: how shall we know them?* London, Kogan Page.
- Silen, C., & Uhlin, L. (2008). Self-directed learning - A learning issue for students and faculty! *Teaching in Higher Education*, 13(4), 461-475. <https://doi.org/10.1080/13562510802169756>
- Suhre, C. J., Jansen, E. P., & Harskamp, E. G. (2007). Impact of degree program satisfaction on the persistence of college students. *Higher Education*, 54(2), 207-226.
- Suhre, C. & Meeuwisse, M. (2012). Effectief studiegedrag, tijdbesteding en timemanagement, hoofdstuk 2 in: *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk: Bewezen rendementsverbeteringen in het onderwijs*. van Berkel, H., Jansen, E. & Bax, A. (eds.). Den Haag: Boom Lemma, p. 23-36.
- Suhre, C. J. M., Jansen, E. P. W. A. & Torenbeek, M. (2013) Determinants of timely completion: The impact of Bachelor's degree programme characteristics and student motivation on study progress, *Higher education research & development*. 32, 3, p. 479-492.

Gespreid toetsen

- Butler, A. C., & Roediger, H. L. (2007). Testing improves long-term retention in a simulated classroom setting. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4-5), 514-527. <https://doi.org/10.1080/09541440701326097>
- Cole, J. S., & Spence, S. W. T. (2012). Using continuous assessment to promote student engagement in a large class. *European Journal of Engineering Education*, 37(5), 508-525. <https://doi.org/10.1080/03043797.2012.719002>
- Larsen, D. P., Butler, A. C., & Roediger III, H. L. (2008). Test-enhanced learning in medical education. *Medical Education*, 42(10), 959-966. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03124.x>
- Le Grange, L., & Reddy, C. (1998). *Continuous assessment: An introduction and guidelines to implementation*. Juta.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, 64(4), 489-502. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9506-7>
- Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Uitgeverij Phronese.
- Van der Vleuten, C.P.M. (2000). Validity of final examinations in undergraduate medical training. *BMJ*, 321(7270), 1217-1219. <https://doi.org/10.1136/bmj.321.7270.1217>
- Van der Vleuten, C.P.M., Schuwirth, L.W.T., Driessen, E.W., Govaerts, M.J.B. & Heeneman, S. (2015). *Medical Teacher*, 37, 641-646
- Van Gaal, F., & De Ridder, A. (2013). The impact of assessment tasks on subsequent examination performance. *Active Learning in Higher Education*, 14(3), 213-225. <https://doi.org/10.1177/1469787413498039>
- Van Silfhout, G. (2016). Toets om te leren: taalvaardigheid op een hoger niveau! *Examens*, 1, 5- 10.

Leren met elkaar en van elkaar

- Goldberg, D., E. & Somerville, M., A Whole New Engineer: The Coming Revolution in Engineering Education. Douglas, MI: ThreeJoy Associates, Inc., 2016
- Laurillard, D. (2012). Teaching as a design science : building pedagogical patterns for learning and technology. Taylor & Francis
- Leigh Smith, B., MacGregor, J., Matthews, R.S., Gabelnick (2004). Learning Communities, reforming undergraduate education, Jossey Bass.
- Meijer, H., Hoekstra, R., Brouwer, J., & Strijbos, J-W. (2020). Unfolding collaborative learning assessment literacy: A reflection on current assessment methods in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1222-1240.
- Newell, C., & Bain, A. (2018). Team-based collaboration in higher education learning and teaching : a review of the literature (Ser. Springerbriefs in education). Springer.
- OECD (2017), "PISA 2015 collaborative problem- solving framework", in PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264281820-8-en>
- Shonfeld, M., & Gibson, D. (Eds.). (2019). Collaborative learning in a global world (Ser. Literacy, language and learning). Information Age Publishing.
- Tinto, V. (2012). Completing College : Rethinking Institutional Action. University of Chicago Press.

Digitaal en online toetsen

- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351
- Larreamendy-Joerns, J. & Leinhardt, G. (2006). Going the distance with online education. *Review of Educational Research*, 76(4), 567-605
- Herrington, J., Oliver, R & Reeves, T.C., (2006). Authentic Tasks Online: A synergy among learner, task, and technology. *Distance Education*, 27(2), 233-247
- Wolsey, T. (2008). Efficacy of instructor feedback on written work in an online program. *International Journal on ELearning*, 7(2), 311–329

2. Accreditatiekaders

2.1 ESG standard+guidelines Student-centred learning, teaching and assessment (2015)

ESG Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Chapter II.Part 1.1.3 *Student-centred learning, teaching and assessment*

Standard:

Institutions should ensure that the programmes are delivered in a way that encourages students to take an active role in creating the learning process, and that the assessment of students reflects this approach.

Guidelines:

Student-centred learning and teaching plays an important role in stimulating students' motivation, self-reflection and engagement in the learning process. This means careful consideration of the design and delivery of study programmes and the assessment of outcomes.

The implementation of student-centred learning and teaching

- respects and attends to the diversity of students and their needs, enabling flexible learning paths;
- considers and uses different modes of delivery, where appropriate;
- flexibly uses a variety of pedagogical methods;
- regularly evaluates and adjusts the modes of delivery and pedagogical methods;
- encourages a sense of autonomy in the learner, while ensuring adequate guidance and support from the teacher;
- promotes mutual respect within the learner-teacher relationship;
- has appropriate procedures for dealing with students' complaints.

Considering the importance of assessment for the students' progression and their future careers, quality assurance processes for assessment take into account the following:

- Assessors are familiar with existing testing and examination methods and receive support in developing their own skills in this field;
- The criteria for and method of assessment as well as criteria for marking are published in advance;
- The assessment allows students to demonstrate the extent to which the intended learning outcomes have been achieved. Students are given feedback, which, if necessary, is linked to advice on the learning process;
- Where possible, assessment is carried out by more than one examiner;
- The regulations for assessment take into account mitigating circumstances;
- Assessment is consistent, fairly applied to all students and carried out in accordance with the stated procedures;

A formal procedure for student appeals is in place.

2.2 NVAO Instellingstoets kwaliteitszorg standaarden (2018)

Visie en beleid Standaard 1: De instelling beschikt over een breed gedragen onderwijsvisie en een daarbij aansluitend beleid gericht op de interne kwaliteitszorg van haar onderwijs.

De instelling kent een duidelijke en in alle geledingen gedeelde visie op goed onderwijs. Docenten en studenten dragen de visie en ontwikkelen deze in onderlinge samenspraak en met externe stakeholders. De onderwijsvisie is actueel door periodieke afstemming op de relevante (veranderende) omgeving. De onderwijsvisie is vertaald naar expliciete uitgangspunten voor kwaliteitszorg. De onderwijsvisie is, in overeenstemming met de ESG, studentgericht (student centred learning).

Uitvoering Standaard 2: De instelling verwezenlijkt de onderwijsvisie op doeltreffende wijze, blijkend uit passende beleidsacties en -processen met name op het gebied van personeel, toetsing, voorzieningen, en studenten met een functiebeperking.

De onderwijsvisie is adequaat vertaald naar concrete beleidsacties en -processen. De instelling kent processen voor ontwerp, erkenning en borging van de kwaliteit van opleidingen in overeenstemming met de ESG en toont de werking en toepassing van deze processen aan op basis van een track record. Studenten en medewerkers zijn mede-eigenaar van het beleid en dragen vanuit de gezamenlijke visie bij aan de realisatie ervan. Uit die betrokkenheid blijkt de realisatie van de beoogde kwaliteitscultuur van de instelling. De uitvoering is in overeenstemming met de visie: personeel, toetsing en voorzieningen bevorderen de toegankelijkheid en studeerbaarheid van het onderwijs.

Evaluatie en monitoring Standaard 3: De instelling evalueert stelselmatig of zij de beoogde beleidsdoelstellingen met betrekking tot onderwijskwaliteit realiseert. Daarbij betreft zij relevante stakeholders.

De instelling organiseert effectieve feedback die de realisatie van het beleid ondersteunt. Hierbij zet zij passende evaluatie- en meetactiviteiten in, die bestendig verankerd zijn in de instelling. Die instrumenten leveren inzichtelijke informatie die bruikbaar is bij het formuleren van gewenste kwaliteitsontwikkeling. Onderdeel is een transparante werkwijze om risico's te signaleren, te rapporteren en waar nodig te handelen, gericht op verbeteren. De reflectie op de uitkomsten is onderdeel van het organisatiemodel en geeft in alle lagen van de organisatie en de medezeggenschap voldoende inzicht in de effectiviteit van de beleidsuitvoering. Het is niet noodzakelijk dat de meet- en evaluatieactiviteiten instellingsbreed uniform zijn. Het gaat immers om de effectiviteit. Studenten, medewerkers, alumni en deskundigen uit het maatschappelijke veld spelen een actieve rol bij de evaluaties. De instelling publiceert accurate, actuele en toegankelijke informatie over de evaluatieresultaten.

Ontwikkeling Standaard 4: De instelling is gericht op ontwikkeling en werkt systematisch aan de verbetering van haar onderwijs.

Op grond van feedback en reflectie op de resultaten zijn doelgerichte maatregelen genomen om het beleid of de uitvoering te versterken, te verbeteren of bij te stellen. Het opvolgen van verbetermaatregelen is verankerd in de organisatiestructuur. Het ontwikkelbeleid van de instelling stimuleert alle betrokkenen om bij te dragen aan innovatie en kwaliteitsverbetering. Interne en externe stakeholders zijn geïnformeerd over de ontwikkelingen die in gang worden gezet op grond van de evaluatieresultaten. De instelling verbetert zich doorlopend en sluit aan op de (veranderende) omstandigheden en verwachtingen van studenten en werkgevers

2.3 NVAO Accreditatie opleidingen standaarden (uitgebreid kader 2018)

Beoogde leerresultaten

Standaard 1: De beoogde leerresultaten passen bij het niveau en de oriëntatie van de opleiding en zijn afgestemd op de verwachtingen van het beroepenveld, het vakgebied en op internationale eisen.

De beoogde leerresultaten beschrijven aantoonbaar het niveau (associate degree, bachelor of master) zoals gedefinieerd in het Nederlands kwalificatieraamwerk en de oriëntatie (hbo of wo) van de opleiding. Ze sluiten bovendien aan bij de actuele eisen die vanuit het regionale, het nationale en het internationale perspectief door het beroepenveld en het vakgebied worden gesteld aan de inhoud van de opleiding. Voor zover van toepassing zijn de beoogde leerresultaten tevens in overeenstemming met relevante wet- en regelgeving. De uitgangspunten voor de inrichting van de opleiding passen bij de onderwijsvisie en het profiel van de instelling. De beoogde leerresultaten worden periodiek geëvalueerd.

Programma; oriëntatie

Standaard 2: Het programma maakt het mogelijk om passende (professionele of academische) onderzoeks- en beroepsvaardigheden te realiseren.

Het programma sluit aan bij de actuele (internationale) ontwikkelingen, eisen en verwachtingen in het beroepenveld en in het vakgebied. Academische vaardigheden en/of onderzoeks- en/of beroepsgerichte competenties krijgen invulling op een wijze die past bij de oriëntatie en het niveau van de opleiding.

Programma; inhoud

Standaard 3: De inhoud van het programma biedt studenten de mogelijkheid om de beoogde leerresultaten te bereiken.

De leerresultaten zijn adequaat vertaald in leerdoelen van (onderdelen van) het programma.

Programma; leeromgeving

Standaard 4: De vormgeving van het programma zet aan tot studeren en biedt studenten de mogelijkheid om de beoogde leerresultaten te bereiken.

De vormgeving van het programma draagt bij aan de realisatie van de beoogde leerresultaten. De onderwijsleeromgeving bevordert dat studenten een actieve rol nemen in de vormgeving van het eigen leerproces (student-centred). De inrichting van de leeromgeving past bij de onderwijsvisie van de instelling. Indien het onderwijs in een andere taal dan het Nederlands wordt verzorgd, motiveert de opleiding deze keuze. Dit geldt ook indien de opleiding een anderstalige opleidingsnaam hanteert.

Instroom

Standaard 5: Het programma sluit aan bij de kwalificaties van de instromende studenten.

De gehanteerde toelatingseisen zijn realistisch met het oog op de beoogde leerresultaten.

Personeel

Standaard 6: Het docententeam is gekwalificeerd voor de inhoudelijke en onderwijskundige realisatie van het programma en de omvang ervan is toereikend.

De docenten zijn zowel inhoudelijk als didactisch voldoende deskundig om de opleiding te verzorgen. Docenten beschikken over voldoende beheersing van de taal waarin zij doceren. Het personeelsbeleid draagt daar aan bij. Er is voldoende personeel beschikbaar om de opleiding te verzorgen en de studenten te begeleiden.

Voorzieningen

Standaard 7: De huisvesting en de materiële voorzieningen zijn toereikend voor de realisatie van het programma.

De huisvesting van de opleiding en de voorzieningen passen bij de beoogde leerresultaten en de

onderwijsleeromgeving.

Begeleiding

Standaard 8: De studiebegeleiding en de informatievoorziening aan studenten bevorderen de studievoortgang en sluiten aan bij de behoefte van studenten.

Studenten ontvangen een passende begeleiding (ook in het geval van een functiebeperking). De informatievoorziening van de opleiding is adequaat.

Kwaliteitszorg

Standaard 9: De opleiding kent een expliciete en breed gedragen kwaliteitszorg, bevordert de kwaliteitscultuur en is gericht op ontwikkeling.

De opleiding organiseert effectieve periodieke feedback die de realisatie van de beoogde leerresultaten ondersteunt. Bij bestaande opleidingen vinden geëigende verbeteringen plaats naar aanleiding van de uitkomsten van de vorige beoordeling. Hierbij worden passende evaluatie- en meetactiviteiten ingezet. De uitkomsten van deze evaluatie vormen aantoonbaar de basis voor ontwikkeling en verbetering. De opleiding legt intern verantwoording af over de bijdrage van de opleiding aan het realiseren van de strategische doelen van de instelling. Kwaliteitszorg verzekert realisatie van de beoogde leerresultaten. Bij de interne kwaliteitszorg zijn de opleidings- en Examencommissies, medewerkers, studenten, alumni en het afnemende beroepenveld van de opleiding actief betrokken. De ontwerpprocessen en de erkenning en borging van de kwaliteit van de opleiding zijn in overeenstemming met de ESG. De opleiding publiceert accurate, betrouwbare en voor de doelgroepen goed toegankelijke informatie over de kwaliteit van de opleiding.

Toetsing

Standaard 10: De opleiding beschikt over een adequaat systeem van toetsing.

De beoordeling is valide, betrouwbaar en voldoende onafhankelijk. De kwaliteit van de tentaminering en examinering wordt voldoende gewaarborgd en voldoet aan de wettelijke deugdelijkheidsvereisten. De Examencommissie oefent haar wettelijke bevoegdheid uit. De toetsen ondersteunen het eigen leerproces van de student.

Gerealiseerde leerresultaten

Standaard 11: De opleiding toont aan dat de beoogde leerresultaten worden gerealiseerd.

Het realiseren van de beoogde leerresultaten blijkt uit de uitkomsten van toetsen, de eindwerken en de wijze waarop afgestudeerden in de praktijk of in een vervolgopleiding functioneren.