



**Belevingsonderzoek
examinering vso-leerlingen
Eindrapport**



Colofon

Titel	Belevingsonderzoek examinering vso-leerlingen
Auteurs	Johan Coenen, Ronald Ferket, Meghan Rens, Maartje Stroo en Naomi Waijers
Versie	Eindrapport
Datum	26-10-2021

Stichting CINOP realiseert oplossingen voor complexe vraagstukken in onderwijs en arbeidsmarkt. Oplossingen met impact. Wij zetten ons in voor een optimale deelname van iedereen aan de samenleving, vandaag en morgen. We professionaliseren en flexibiliseren leerprocessen, samen met onze partners in onderwijs, overheid en bedrijfsleven. We zijn gespecialiseerd in vraagstukken rondom flexibel onderwijs, professionalisering in het beroepsonderwijs en arbeidsmarktleren: een leven lang ontwikkelen. Ook internationaal zijn we actief: samen met onze partners dragen we bij aan mobiliteit, Europese leermogelijkheden en onderwijsprojecten voor capaciteitsontwikkeling in Europa, Afrika, Azië en Latijns Amerika.



CINOP B.V.
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Tel: 073-6800800
www.cinop.nl

© CINOP B.V. 2021

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

Samenvatting

In reactie op het toenemende aantal leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs (vso) dat eindexamens doet via de staatsexamens, en de vele vragen over de geschiktheid voor deze doelgroep van met name mondelinge examens, hebben verschillende Kamerleden in september 2020 de regering middels een door de Tweede Kamer aangenomen motie (motie Westerveld c.s.) gevraagd om een onafhankelijk onderzoek. In deze rapportage wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvragen die voortvloeien uit de Motie Westerveld.

In dit onderzoek is onderzocht op welke manier in het vso wordt geëxamineerd, hoe het proces verloopt van examinering van vso-leerlingen door middel van staatsexamens en in hoeverre de huidige examinering in het vso past bij de belevingswereld, capaciteiten en behoeftes van de vso-leerlingen. Met het onderzoek levert het CvTE antwoord op de vragen die in de motie Westerveld zijn gesteld. Daarnaast gebruikt het CvTE de resultaten van het onderzoek om de staatsexamens verder te optimaliseren en te bezien hoe proces en inhoud van deze examens beter kunnen aansluiten bij de belevingswereld, capaciteiten en behoeftes van vso-leerlingen.

Op welke manier vindt de examinering in het vso plaats?

De meerderheid van de vso-scholen heeft geen examenlicentie. Dit betekent dat de leerlingen geen PTA hebben en dus examen doen door middel van een staatsexamen. Deze staatsexamens komen deels overeen met de examens van reguliere vo-scholen, maar verschillen op cruciale punten. Kandidaten van zowel vo-scholen als vso-scholen nemen deel aan de centrale examens die in mei/juni worden georganiseerd. Deze vinden tegelijkertijd plaats. Voor de vo-leerlingen zijn dit de afsluitende examens. Hun zomervakantie start direct na afloop van deze examens. De cijfers voor de centrale examens krijgen leerlingen van het reguliere vo in juni teruggekoppeld, waarna bij slagen de diploma-uitreiking volgt. Bij leerlingen in het vso daarentegen worden in mei, juni en juli de centrale examens aangevuld met college-examens. De college-examens vervangen de schoolexamens. Bijna alle vakken hebben een mondeling college-examen. Bij een deel van de vakken wordt dit mondeling examen aangevuld met, dan wel vervangen door, een schriftelijk college-examen, en bij enkele gevallen door een praktisch college-examen.¹ Het is mogelijk om het maken van deze examens te spreiden over meerdere schooljaren. De mondelinge college-examens worden afgenomen door een externe examiner en duren 25 of 40 minuten. Docenten kunnen dus niet voor hun eigen school als examiner werken, maar wel voor een andere school. Nadat de vso-leerling het laatste mondelinge examen heeft afgerond, worden de cijfers en uitslag bekend gemaakt. Het uitreiken van het diploma, en in het geval van certificaatkandidaten van losse certificaten, gebeurt door de examenvoorzitter, in bijzijn van de mentordocent. In sommige gevallen gebeurt de uitreiking door andere personen. Mocht een leerling niet geslaagd zijn, dan wordt op dezelfde dag bepaald of en zo ja, welke herkansingen mogelijk zijn. Herkansingen voor zowel de centrale examens als de college-examens vinden in augustus en september plaats.

¹ Bij een aantal vakken, zoals Tekenen, bestaat het college-examen uitsluitend uit een praktisch examen.

Hoe verloopt het proces rondom de examinering?

Er gaat veel goed bij de staatsexamens voor vso-leerlingen volgens de leerlingen zelf en volgens de andere stakeholders. Men is met name te spreken over de flexibiliteit die het vso en de staatsexamens bieden. Zo is er veel mogelijk als het gaat om extra voorzieningen en ondersteuning die aan leerlingen geboden worden. De nadruk wordt gelegd op wat mogelijk is om te zorgen dat alle leerlingen zo goed mogelijk examen kunnen doen. Vooral de mogelijkheid om gespreid examen te kunnen doen zorgt ervoor dat meer leerlingen een diploma kunnen behalen.

Al met al zijn de leerlingen gemiddeld genomen positiever over de schriftelijke examens dan over de mondelinge examens. Bij de schriftelijke examens waarderen ze met name duidelijkheid van de opzet en de te bevragen leerstof. De mogelijkheid om vragen even over te slaan als ze niet direct het antwoord weten vinden ze fijn bij schriftelijke examens in vergelijking met mondelinge examens. Maar de belangrijkste reden waarom de schriftelijke examens hoger worden gewaardeerd dan de mondelinge examens, is dat ze deze als een objectievere vorm van examinering worden ervaren. En tot slot voelen de vso-leerlingen zich door deelname aan centrale schriftelijke examens ten opzichte van leerlingen uit het reguliere vo meer gelijkwaardig behandeld.

Past de huidige examinering in het vso bij de belevingswereld, capaciteiten en behoeftes van de vso-leerlingen?

Bij mondelinge examens zijn de leerlingen doorgaans positief over hun ervaring met de examinatoren. Vaak houden deze volgens de leerlingen goed rekening met hun persoonlijke situatie. Veel leerlingen hebben de prettige ervaring dat ze een leuk gesprek hadden en niet zozeer een examen. In het bijzonder zijn leerlingen positief over het gegeven dat examinatoren niet zozeer op zoek zijn naar wat ze niet weten, maar naar wat ze wel weten; er zijn op dat punt echter wel verschillen tussen examinatoren. De tevredenheid van de leerlingen over de examinatoren verschilt per vak en per niveau. Leerlingen merken ook op dat sommige vakken zich veel minder goed lenen voor een mondeling examen dan andere vakken. Bij de talen functioneert het mondeling examen wel goed volgens de leerlingen, maar hier vinden ze vaak de tijd voor het examen te kort in verhouding tot hoeveel ze hebben voorbereid en gelezen voor deze vakken. Vooral leerlingen die sociaal minder sterk zijn hebben moeite met mondelinge examens. Ze ervaren het als uitermate onprettig om met vreemde personen, zoals examinatoren te spreken. Daarnaast zijn ze gevoelig voor de formulering van vragen omdat ze woorden vaak letterlijk nemen en niet goed kunnen omgaan met beeldspraak. Ze kunnen evenmin goed omgaan met de onduidelijkheid in het verloop van een examen en wat er allemaal bevroegd kan worden.

Een reden dat leerlingen vaker tevreden zijn over de schriftelijke examens dan over de mondelinge examens is, zoals gebleken uit de enquête, dat ze gemiddeld beter op school (kunnen) oefenen voor de schriftelijke examens dan voor de mondelinge examens. Hierdoor weten ze dus ook beter wat er van hen verwacht wordt. Het wegnemen van onzekerheid over hoe het examen zal verlopen is voor deze doelgroep van groot belang.

De huidige manier van examinering met de staatsexamens past voor het merendeel van de vso-leerlingen goed bij hun belevingswereld, capaciteiten en behoeftes. Uit dit belevingsonderzoek komt echter een aantal zaken naar voren die door de leerlingen doorgaans als negatief ervaren worden. Hoewel de diversiteit tussen vso-leerlingen groot kan zijn, zijn ze het bijna allemaal eens over de volgende pijnpunten:

De meeste leerlingen zijn niet te spreken over het alternatieve tijdspad van de staatsexamens ten opzichte van de reguliere vo-examens. Dit raakt zowel aan een gevoel van onrechtvaardigheid als aan praktische zaken. Leerlingen geven aan het als uitermate oneerlijk te ervaren dat leerlingen van het reguliere vo na afloop van de centrale schriftelijke examens klaar zijn en een lange zomervakantie hebben voordat ze met hun vervolgopleiding starten, terwijl vso-leerlingen die de staatsexamens doen in de weken erna, nog tot in juli, mondelinge college-examens moeten maken. Aangezien leerlingen pas laat klaar zijn met hun examens, kunnen ze met eventuele herkansingen in de knel komen met hun vervolgopleiding. Ze weten soms pas in september of ze geslaagd zijn. Dit is in het bijzonder lastig als leerlingen zich moeten inschrijven voor een hbo-opleiding waarvoor al eerder collegegeld betaald moet worden. Leerlingen ervaren de periode tussen de centrale examens en de mondelinge college-examens als een onnodig lange periode om zich op school voor te bereiden op hun mondelinge examens.

Ook het feit dat vso-leerlingen na afloop van de centrale examens hun cijfers niet te horen krijgen wordt door een grote meerderheid van de leerlingen als negatief ervaren. Op deze manier blijft onduidelijk hoe ze het ervan afgebracht hebben in de centrale examens en weten ze dus ook niet welke vakken ze goed of slecht hebben gemaakt. Hierdoor kunnen ze niet gericht extra leren voor de vakken die ze moeten compenseren. Ook konden ze moeilijker een beslissing nemen over het vak dat ze kunnen wegstrepen.² Het niet kennen van de cijfers op de centrale examens voor de aanvang van de college-examens geldt overigens voor alle kandidaten die staatsexamen doen, niet alleen voor leerlingen van het vso. De meeste leerlingen in deze doelgroep kunnen evenwel moeilijk omgaan met een gebrek aan duidelijkheid.

Over het algemeen ervaren veel vso-leerlingen het als vervelend dat ze anders worden behandeld dan leerlingen uit het reguliere vo. Naast de ervaren oneerlijkheid over het alternatieve tijdspad en de gevolgen hiervan voor hun vakantieperiode, zit dat bijvoorbeeld ook in het feit dat ze college-examens doen met zoveel mondelinge examens. Het ontbreken van een PTA bij de scholen zorgt ervoor dat ze in een paar dagen erg moeten pieken voor het examen, waardoor er uitermate veel druk op komt te staan.

Op basis van onze bevindingen kunnen we een aantal aanbevelingen formuleren.

In het algemeen zou het voor de beleving van leerlingen al flink kunnen schelen als de mondelinge college-examens ongeveer 2 à 3 weken na de centrale examens en de schriftelijke college-examens worden afgenomen. Uiteraard heeft dit praktische en logistieke consequenties. Hoe zorg je bijvoorbeeld dat er enkele weken eerder al

² Deze door de coronacrisis ingevoerde maatregel waarin er één vak mocht worden 'weggestreept' zal normaal gesproken eenmalig zijn geweest en in de komende schooljaren weer komen te vervallen.

voldoende examinatoren beschikbaar zijn voor de college-examens? Vaak werken examinatoren de rest van het schooljaar nog als docent in het reguliere vo.

Een andere manier waarop de mondelinge examens beter zouden kunnen aansluiten bij vso-leerlingen is door ervoor te zorgen dat docenten meer zicht krijgen op het verloop van de mondelinge examens. Dit kan door betere informatie hierover te verstrekken, bijvoorbeeld door opnames van oude mondelinge examens online te delen, maar ook door docenten aan te moedigen examiner te worden. In dat geval komen er ook meer examinatoren beschikbaar die eerder in het jaar de mondelinge college-examens kunnen afnemen op andere vso-scholen. Docenten hebben minimaal een tweedegraads diploma nodig om examiner te kunnen worden. Zonder dit diploma kunnen ze wel meekijken bij mondelinge examens. Dit heeft als voordeel dat ze dan ook als vertrouwd persoon bij mondelinge examens kunnen zijn, waardoor een leerling zich beter op zijn/haar gemak kan voelen. Ook kan de docent dan bijvoorbeeld onduidelijkheden in de communicatie wegnemen voor leerlingen met een autismespectrumsyndroom.

In sommige gevallen zijn leerlingen gebaat bij nog meer flexibiliteit. Er dient goed gekeken te worden naar de individuele situatie van een leerling. Zo zijn slechtziende leerlingen uit cluster 1 er niet bij gebaat om, ook vanwege de extra tijd, zeer lange schriftelijke examens af te leggen. Bij mondelinge examens voor cluster 2 scholen kunnen beter geen examinatoren worden ingezet die spreken met een flink accent.

Inhoudsopgave

1	Inleiding	1
1.1	Aanleiding.....	1
1.2	Onderzoeksvragen	1
1.3	Leeswijzer.....	1
1.4	Methodes.....	2
2	Context en beschrijving van het examenproces.....	4
2.1	Context/probleemstelling	4
2.2	Beschrijving van de vso-doelgroep: de vier clusters in het speciaal onderwijs	5
2.3	Examen doen in het vso.....	6
2.4	Informatievoorzieningen, voorbereiding en verwachting van uitkomsten van college-examens.....	8
3	Ervaringen met schriftelijke examens.....	12
3.1	Vorbereiding en oefenen op school.....	12
3.2	Extra voorzieningen schriftelijke examens.....	14
3.3	Ervaren moeilijkheid schriftelijke college-examens	17
3.4	Konden leerlingen laten zien wat ze kunnen/weten?	19
3.5	Aansluiting met behoeftes van de doelgroep	21
4	Ervaringen met mondelinge college-examens	25
4.1	Vorbereiding en oefenen op school.....	25
4.2	Extra voorzieningen.....	27
4.3	Aansluiting met behoeftes van de doelgroep	29
4.4	Examinatoren	36
4.5	Veranderingen aan mondelinge examens?	40
5	Algemene ervaringen van de vso-leerlingen	42
5.1	Tijdpad voor de staatsexamens	42
5.2	(Gebrek aan) bekendmaking cijfers centrale examens	43
5.3	Toetsen gedurende het schooljaar	45
5.4	Algemene gewenste veranderingen aan de college-examens	46
6	Conclusie	48
	Literatuurlijst.....	52
	Bijlage 1: Onderzoeksverantwoording	53

Bijlage 2: Kennissynthese	56
Literatuurlijst kennissynthese.....	64
Bijlage 3: Beschrijving achtergrond en algemene kenmerken respondenten enquête.....	66

1 Inleiding

1.1 Aanleiding

In reactie op het toenemende aantal leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs (vso) dat eindexamens doet via de staatsexamens, en vele vragen over de geschiktheid voor deze doelgroep van met name de mondelinge examens, hebben verschillende Kamerleden in september 2020 de regering middels een door de Tweede Kamer aangenomen motie (motie Westerveld c.s.) gevraagd om een onafhankelijk onderzoek. In dit onderzoek moet naar voren komen of de manier waarop de staatsexamens in het vso worden afgenomen aansluit bij de belevingswereld, capaciteiten en behoeftes van de leerlingen. Het College voor Toetsen en Examens (CvTE) is samen met DUO verantwoordelijk voor de staatsexamens. Het CvTE heeft CINOP daarom verzocht om een onafhankelijk belevingsonderzoek uit te voeren onder de vso-leerlingen die in het schooljaar 2020/2021 eindexamen hebben gedaan. Dit onderzoek is in opdracht van (inmiddels demissionair) Minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media.

Voor u ligt de rapportage van het belevingsonderzoek uitgevoerd door CINOP. De rapportage bestaat uit een aantal hoofdstukken waarin de onderzoeksresultaten worden gedeeld. De opbouw volgt de tijdlijn van de verschillende examens waar een vso-leerling tijdens het afleggen van de staatsexamens mee te maken krijgt. Voor de duidelijkheid: als in deze rapportage wordt gesproken over vso-leerlingen, worden hiermee alleen de vso-leerlingen bedoeld die deel hebben genomen aan het eindexamen.³ Afsluitend worden de conclusies met enkele aanbevelingen geformuleerd.

1.2 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen in dit onderzoek komen rechtstreeks voort uit de belangrijkste kwesties waar de aangenomen Motie Westerveld een antwoord op vraagt:

1. *Op welke manier vindt de examinering in het vso plaats?*
2. *Hoe verloopt het proces rondom de examinering?*
3. *Past de huidige examinering in het vso bij de belevingswereld, capaciteiten en behoeftes van de vso-leerlingen?*

1.3 Leeswijzer

Dit rapport is als volgt opgebouwd. Hoofdstuk 2 start met de beschrijving van de context en het examenproces. Vervolgens wordt de doelgroep, (de examenkandidaten onder) de vso-leerlingen omschreven, met een uiteenzetting van de verschillende clusters van het (voortgezet) speciaal onderwijs. Vervolgens gaat hoofdstuk 2 in op hoe de examinering middels de staatsexamens plaatsvindt, hoe het examenproces bij de staatsexamens in

³ De motie Westerveld spreekt over kandidaten uit het vso. Wanneer wij over vso-leerlingen spreken bedoelen wij hetzelfde: vso-leerlingen die dat schooljaar eindexamens afleggen.

elkaar zit en wat de leerlingen en andere stakeholders hiervan vinden. Hoofdstuk 2 sluit af met enkele algemene ervaringen van vso-leerlingen met de informatievoorziening over en voorbereiding op de examens. Hoofdstuk 2 geeft antwoord op de onderzoeksvragen 1 en 2.

Hoofdstuk 3 beschrijft vervolgens thematisch de belangrijkste ervaringen van de vso-leerlingen met de schriftelijke examens. Hierbij gaat het over hoe de vso-leerlingen schriftelijke examens in het algemeen beleven, maar wordt ook in het bijzonder stilgestaan bij hun ervaringen tijdens de schriftelijke college-examens en de centrale schriftelijke examens. Ook het perspectief van de andere stakeholders wordt per thema in beschouwing genomen. Aan bod komen onder andere het gebruik van extra voorzieningen, de voorbereiding op de examens, de aansluiting van de examens op de behoeftes van de doelgroep, de ervaren moeilijkheid, en specifieke ervaringen per examenvak.

Hoofdstuk 4 staat vervolgens stil bij de beleving van de mondelinge (college-)examens. Op een vergelijkbare thematische wijze worden de ervaringen van de leerlingen met de mondelinge examens weergegeven. Aan bod komen onder andere het voorbereiden van en oefenen met mondelinge examens, de aansluiting op de behoeftes, de ervaren moeilijkheid, de ervaringen met de examinatoren, en specifieke ervaringen per examenvak. Hoofdstuk 3 en 4 geven gezamenlijk antwoord op onderzoeksvraag 3.

Hoofdstuk 5 staat in het teken van de algemene ervaring van vso-leerlingen met het staatsexamen. Hierbij gaat het over de beleving van het tijdspad van de staatsexamens en bekendmaking van de cijfers voor de centrale schriftelijke examens inclusief de belevenissen met de uitreiking van het diploma. Ook worden de ervaring met (het gebrek aan) PTA beschreven. Tot slot komen de gewenste veranderingen aan bod.

Hoofdstuk 6 sluit af met de conclusies en enkele aanbevelingen.

1.4 Methodes

Voor dit onderzoek zijn via de vso-scholen leerlingen benaderd die in 2021 examen hebben gedaan in het vso. In het vso is de groep leerlingen in cluster 3 en vooral cluster 4 vele malen groter dan de groep leerlingen in cluster 1 en 2. Dit geldt zowel voor het totale aantal leerlingen in de clusters als voor het aantal jaarlijkse examenkandidaten. Om die reden ligt de nadruk in het onderzoek meer op leerlingen en scholen in cluster 3 en cluster 4, dan op leerlingen en scholen in cluster 1 en 2, die overigens wel in het onderzoek zijn meegenomen. Voor een uiteenzetting van de clusters in het speciaal onderwijs verwijzen we naar paragraaf 2.2.

Het onderzoek bestaat de volgende drie hoofdonderdelen: (1) een literatuuronderzoek naar wat er uit eerder onderzoek bekend is over de problematiek, (2) een enquête onder de vso-leerlingen die in 2021 staatsexamen hebben gedaan, en (3) verdiepende gesprekken met vso-leerlingen die in 2021 staatsexamen hebben gedaan, en met diverse andere stakeholders.

Literatuuronderzoek: We zijn het belevingsonderzoek gestart met een literatuuronderzoek naar wat er (nationaal en internationaal) al bekend is over de inzet van verschillende vormen van examinering, met de focus op mondelinge examens, en hoe deze aansluiten op verschillende doelgroepen van examenkandidaten. Er is extra nadruk gelegd op wat al bekend is over de rol van verschillende examineringsvormen bij 'special needs' leerlingen.

Daarnaast hebben we ter voorbereiding enkele oriënterende gesprekken gevoerd met leerlingen die vorig schooljaar al een deel van hun examens hebben gedaan. Daarvoor zijn we bij enkele vso-scholen op bezoek gegaan om een beter beeld te krijgen van de doelgroep. Bovendien hebben we gesproken met contactpersonen van de vso-scholen en andere betrokken stakeholders om beter zicht te krijgen op de problemen die vso-leerlingen ervaren in hun deelname aan de staatsexamens vo. Opbrengsten uit het literatuuronderzoek zijn in de empirische hoofdstukken verwerkt.⁴

Enquête onder vso-leerlingen: Mede op basis van het literatuuronderzoek en de oriënterende gesprekken bij vso-scholen is een vragenlijst opgesteld om te achterhalen hoe vso-kandidaten de huidige vorm van examinering ervaren. Respondenten zijn benaderd via de vso-scholen. Iedere vso-school heeft een aparte link naar de digitale enquête gekregen en is in de week waarin de mondelinge college-examens afgenomen werden verzocht om de vragenlijst door de examenkandidaten te laten invullen, waar mogelijk onder begeleiding. In totaal hebben 145 leerlingen de vragenlijst ingevuld.

Verdiepende gesprekken: Ter verdieping en om beter te kunnen analyseren hoe de mondelinge examens afgelopen examenperiode zijn verlopen voor vso-leerlingen, hebben we verdiepende gesprekken gevoerd met deze leerlingen. Deze zijn, afhankelijk van de doelgroep en voorkeuren van de leerlingen, deels in kleine groepen (+/- 3 leerlingen) en deels individueel afgenomen. De leerlingen zijn benaderd via vso-scholen. Wij hebben een selectie van vso-scholen binnen alle clusters en uit alle regio's benaderd, waarna op locatie met leerlingen is gesproken die wilden deelnemen aan een gesprek/het onderzoek: in totaal 36 leerlingen uit verschillende clusters: zes leerlingen uit cluster 1, vijf leerlingen uit cluster 2, twee leerlingen uit cluster 3 en 23 leerlingen uit cluster 4. We hadden moeite om voldoende scholen in cluster 3 te vinden die bereid waren om aan het onderzoek mee te werken, waardoor we binnen dit cluster minder leerlingen hebben kunnen spreken dan we hadden gewild.

Verder hebben we met een aantal andere stakeholders, zoals docenten, ouders, orthopedagogen, locatievoorzitters en schoolleiders gesproken, om op deze manier een totaalbeeld te krijgen van de examinering van vso-leerlingen die deelnemen aan de staatsexamens en hun belevingen van deze examens.

⁴ De volledige kennissynthese op basis van het literatuuronderzoek is te vinden in Bijlage 2.
Belevingsonderzoek examinering vso-leerlingen

2 Context en beschrijving van het examenproces

In dit hoofdstuk wordt de context toegelicht waarin het vso opereert en wordt het examenproces in het vso beschreven. Paragraaf 2.1 licht de achtergrond en aanleiding voor dit onderzoek toe. Vervolgens geeft paragraaf 2.2 een beschrijving van de vso-doelgroep en de verschillende clusters waarin vso-leerlingen worden ingedeeld. In paragraaf 2.3 wordt uiteengezet hoe examens in vso worden afgenomen. Tot slot geeft paragraaf 2.4 enkele algemene ervaringen van vso-studenten weer met de informatievoorziening over en voorbereiding op de examens. Ook worden de verwachtingen weergegeven die leerlingen hadden met betrekking tot de uitkomst van hun college-examens.

2.1 Context/probleemstelling

Een van de vele gevolgen van de coronapandemie in 2020 was het niet doorgaan van de centrale examens voor de eindexamenleerlingen in dat schooljaar. Voor een groot deel van de examenleerlingen betekende dit dat ze hun diploma konden halen op basis van hun schoolexamenresultaten (Koopman, 2020). Voor eindexamenkandidaten in het vso was de consequentie dat hun slaagkans volledig wordt gebaseerd op de prestaties op de college-examens. College-examens zijn een van de twee onderdelen van de staatsexamens, een van staatswege georganiseerde examenvoorziening voor mensen die niet (meer) kunnen deelnemen aan het regulier voortgezet onderwijs. In het vso vervangen college-examens de schoolexamens die in het regulier onderwijs worden afgenomen, omdat de meeste vso-scholen (65%) geen examenlicentie hebben (CvTE, 2017). Het tweede deel van de staatsexamens bestaat uit de centrale examens, die ook door leerlingen in het regulier onderwijs worden gemaakt (voor meer informatie hierover zie paragraaf 2.3).

Ieder jaar nemen ruim 4000 vso-leerlingen deel aan de staatsexamens. In 2020 nam ongeveer een derde van deze groep deel aan de staatsexamens om hun diploma te behalen. De overige twee derde maakte staatsexamens om losse certificaten te behalen (zie ook Tabel 2.1, afkomstig uit de Kamerbrief van 12 februari 2021 over staatsexamens in het voortgezet onderwijs). Het overgrote deel van deze 'certificaatkandidaten' gaat in het volgende schooljaar alsnog op voor een diploma.

Tabel 2.1 Aantal staatsexamenkandidaten in het vso

	2020	2019	2018	2017	2016
Totaal	4373	4617	4473	4306	3949
Diplomakandidaten	1653	1329	1334	1344	1169
Certificaat-kandidaten	2718	3288	3139	2962	2780

Bron: Kamerbrief over staatsexamens voortgezet onderwijs (12 februari 2021).

In tegenstelling tot de centrale examens, moesten de college-examens in 2020 wel doorgaan voor vso-leerlingen, omdat ze geen schoolexamens hadden afgelegd op basis waarvan bepaald kon worden, zoals bij hun leeftijdsgenoten in het regulier voortgezet Belevingsonderzoek examinering vso-leerlingen

onderwijs, of ze wel of niet geslaagd waren. Terwijl examenkandidaten in het regulier voortgezet onderwijs hun diploma's al hadden gehaald, moesten vso-leerlingen hun college-examens nog afleggen. De extra aandacht die hierdoor in het publieke debat werd gevestigd op de staatsexamens leidde tot vragen over in hoeverre de mondelinge vorm van examinering, zoals toegepast bij de college-examens, eigenlijk wel geschikt is voor vso-leerlingen. In de Tweede Kamer ontstond een discussie over de aansluiting van staatsexamens op de belevingswereld, capaciteit en behoeftes van vso-leerlingen. Op 23 September 2020 dienden de Kamerleden Westerveld (GroenLinks), Van den Hul (PvdA), Kwint (SP) en Van Meenen (D66) een motie in met het verzoek aan de regering om "onafhankelijk onderzoek te [laten] doen naar de manier waarop examens in het vso worden afgenomen en daarin te kijken naar de inhoud van de examens, de manier van afnemen, het proces eromheen en of de examens wel passen bij de belevingswereld van de vso-leerling" (Westerveld c.s., 2020).

Naar aanleiding van deze motie schrijft de (inmiddels demissionair) Minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media, Arie Slob op 12 februari 2021 een brief naar de Tweede Kamer, waarin hij de Kamer informeert over onder andere een passende wijze van examineren voor leerlingen in het vso (Slob, 2021). Hij licht toe dat steeds meer vso-leerlingen staatsexamens afleggen om te kunnen doorstromen naar vervolgonderwijs (zie ook Tabel 2.1). Staatsexamens zijn geïntroduceerd voor vroegtijdig schoolverlaters, diplomaverbeteraars, chronisch zieke leerlingen, ouderen, gedetineerden en leerlingen van enkele particuliere scholen zonder examenlicentie. Niet voor leerlingen in het vso. Daarom deelt de Minister de zorgen van Westerveld en collega's over de geschiktheid van deze examenvorm voor deze doelgroep.

In navolging van de motie geeft Minister Slob de opdracht om onafhankelijk onderzoek te doen naar de aansluiting tussen de staatsexamens en de capaciteiten en belevingswereld van vso-kandidaten. Dit onderzoek wordt uitgevoerd onder verantwoordelijkheid van het College voor Toetsen en Examens (CvTE), dat wettelijk verantwoordelijk is voor de organisatie van de staatsexamens. In het kader van kwaliteitsborging heeft het CvTE door CINOP reeds onafhankelijk onderzoek uit laten voeren naar de mondelinge examens (zie Baijens & Punt, 2015). Om de onderzoeksvragen uit de motie te beantwoorden is het huidige onderzoek uitgebreid met een belevingsonderzoek onder vso-leerlingen. In dit belevingsonderzoek is met name gekeken naar de huidige manier van afnemen van de examens in het vso met betrekking tot zowel inhoud als proces. Daarnaast zijn vso-examenleerlingen bevraagd naar hun ervaringen met de examens, wederom op zowel inhoud als proces. Het CvTE wil de uitkomsten van het belevingsonderzoek benutten om na te gaan welke mogelijke verbeteringen in de college-examens kunnen worden doorgevoerd, om beter aan te sluiten op de belevingswereld, de capaciteiten en behoeftes van de vso-leerlingen. Daarmee wil het CvTE recht doen aan de opdracht die voortvloeit uit de motie Westerveld.

2.2 Beschrijving van de vso-doelgroep: de vier clusters in het speciaal onderwijs

In het speciaal onderwijs worden vier clusters onderscheiden die elk een verschillende doelgroep aan leerlingen kennen. Dit onderzoek richt zich op de leerlingen in het vso die

eindexamen afleggen. Er worden daarbij de volgende definities van de clusters gehanteerd:

- Cluster 1: leerlingen met een visuele beperking.
- Cluster 2: leerlingen met een auditieve of communicatieve beperking.
- Cluster 3: motorisch gehandicapte, verstandelijk gehandicapte en langdurig zieke kinderen.
- Cluster 4: kinderen met psychische stoornissen en gedragsproblemen.

De verdeling van leerlingen in het vso naar cluster is scheef. De meeste leerlingen zitten in cluster 3 en 4 (ruim 35.000 leerlingen), terwijl cluster 1 slechts rond de 300 leerlingen telt en cluster 2 iets minder dan 1.700. Deze scheve verdeling is verder versterkt door de invoering van de Wet passend onderwijs in 2014, waardoor relatief veel leerlingen uit clusters 1 en 2 naar het reguliere onderwijs zijn gegaan.⁵ Bij cluster 3 en 4 is het effect van deze wet minder.⁶ De aantallen van de clusters 3 en 4 zijn niet apart beschikbaar in de onderwijsdata van het CBS. Bovendien worden de grenzen tussen de clusters tegenwoordig minder nauw gehanteerd en zijn er veel vso-scholen die zowel cluster 3 als cluster 4 leerlingen hebben. Niet alle vso-leerlingen doen staatsexamens. Zoals weergegeven in Tabel 2.1 hebben 4.373 leerlingen in 2020 deelgenomen aan de staatsexamens.

Scholen in het vso zijn vaak toegespitst op een specifiek cluster, ze het dat clusters 3 en 4 soms worden samengevoegd. Ook binnen de clusters kunnen de leerlingen verschillen, zowel in beperking als leerbehoeftes. Het totaal aantal leerlingen in het vso is vele malen lager dan in het regulier voortgezet onderwijs. Het lukt dan ook niet altijd om klassen samen te stellen met leerlingen met hetzelfde onderwijsniveau en die dezelfde vakken volgen. Als gevolg hiervan komt het voor dat klassen in het vso worden samengesteld uit leerlingen van verschillende niveaus die verschillende vakken volgen.

2.3 Examen doen in het vso

Ontbreken PTA

Het is voor vso-scholen vaak moeilijk om te voldoen aan de voorwaarden voor een examenlicentie zoals opgesteld in de Wet op het Voortgezet Onderwijs. Het is bijvoorbeeld soms lastig om voldoende bevoegd en geschikt personeel te vinden en er is veel heterogeniteit onder de leerlingpopulatie. Deze wet stelt dat om een examenlicentie te verkrijgen de docenten de juiste bevoegdheid dienen te hebben om les te geven en examens te ontwikkelen in de vakken en volgens het onderwijsniveau van de individuele leerling. In het vso is het is soms lastig om voldoende bevoegd en geschikt personeel te vinden en is de leerlingpopulatie erg heterogeen. Dit maakt het lastig examens te ontwikkelen in de vakken en volgens het onderwijsniveau van de individuele leerling.

Vso-scholen zonder examenlicentie zijn logischerwijs niet in het bezit van een zelf opgesteld Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA) (Dekker, 2017). Om deze reden

⁵ Met de huidige bekende cijfers betreft dit ongeveer 30% van het aantal leerlingen uit 2013 en 2014 en de aantallen vertonen nog steeds een dalende tendens.

⁶ Daar is de daling slechts 3,5%, ook omdat hier slechts een eenmalige daling tussen 2014 en 2015 optrad, waarna de aantallen stabiliseerden.

maken vso-leerlingen doorgaans geen schoolexamens, zoals gebruikelijk in het reguliere onderwijs, en zijn ze voor het behalen van hun diploma vaak aangewezen op de staatsexamens. Een derde van de vso-scholen heeft afspraken met een reguliere vo-school, die wel in het bezit is van een examenlicentie, om voor het afnemen van de examens aan te sluiten bij het PTA en examenreglement van deze reguliere vo-school. Leerlingen leggen in dat geval het examen als extraneus af.⁷

Afstandsonderwijs: Ivio@School

Veel vso-leerlingen die op een vso-school zitten zonder PTA volgen een individueel leertraject. Ze krijgen geen traditioneel onderwijs waar een docent voor de klas staat, maar werken met afstandsonderwijs. Zo wordt gebruik gemaakt van Ivio@school, een programma dat onderwijs op maat biedt voor leerlingen met een specifieke leerbehoefte (Ivio@School, 2021). Leerlingen volgen een onlineprogramma en komen (wanneer mogelijk) naar school. Hun leraren onderwijzen niet actief, maar begeleiden hen in hun leertraject en bieden waar mogelijk extra ondersteuning. Via Ivio@School maken leerlingen ook toetsen. Ze zouden daarmee een beeld kunnen krijgen van hun studievoortgang. Echter, door de afwezigheid van een PTA is het afleggen van toetsen door leerlingen niet verplicht. Vso-leerlingen kunnen dus in theorie aan staatsexamens beginnen zonder ooit een toets te hebben gemaakt.

Staatsexamens voor vso-leerlingen: extra voorzieningen en tijdspad

De vorm waarin staatsexamens bij vso-leerlingen worden afgenomen komt overeen met de manier waarop overige staatsexamenkandidaten examens afleggen. De examens toetsen hetzelfde vastgestelde eindniveau. Er is, net als in het reguliere vo, extra ondersteuning mogelijk in de vorm van voorzieningen, dan wel aanpassingen van het examen wanneer blijkt dat deze nodig zijn om tegemoet te komen aan de individuele behoeftes en persoonlijke situatie van leerlingen. De literatuur beschrijft deze voorzieningen als 'aanpassingen' in het examenproces, met als doel om de kennis van de leerling te kunnen toetsen op een manier die beter aansluit bij zijn of haar behoeftes, maar toch een vergelijking mogelijk maakt met prestaties uit het regulier onderwijs (Kettler, 2015; Ketterlin-Geller, 2008). Het diploma heeft dezelfde waarde als het diploma van een reguliere vo-school. Het diploma wordt uitgegeven door het College voor Toetsen en Examens (CvTE).

De mogelijkheid om extra voorzieningen te gebruiken wordt op individuele basis bepaald en dient tijdig, in principe voor 1 december van het schooljaar waarin eindexamen gedaan wordt, te worden aangevraagd bij DUO. Scholen worden aan het begin van het schooljaar door DUO benaderd met het aanvraagformulier voor extra voorzieningen. Uit het gesprek dat voor dit onderzoek gevoerd is met een contactpersoon van DUO die gaat over de aanvraag van extra voorzieningen, komt naar voren dat bij het toewijzen dan wel afwijzen van extra voorzieningen de exameneisen centraal staan. Jaarlijks komen er verschillende nieuwe soorten voorzieningen beschikbaar, zoals specifieke examenlocaties of interventies die helpen bij concentratieproblemen, zoals luisteren naar bekende muziek

⁷ Primair valt het vso dan ook onder de Wet Primair Onderwijs. Hierdoor zijn ook de bevoegdheden van docenten verschillend ten opzichte van reguliere vo-scholen. Wanneer de vso-school zelf geen examens afneemt volstaat een onderwijsbevoegdheid voor het basisonderwijs.

tijdens het examen. Het uitgangspunt blijft: wat kan er wel? Wat is er nodig opdat iedere examendeelnemer zo goed mogelijk examen kan doen.

Zowel op vo- als op vso-scholen nemen leerlingen in mei/juni deel aan de centrale examens. Leerlingen in het regulier onderwijs leggen voorafgaand aan de centrale examens hun schoolexamens af. De centrale examens zijn daarmee tevens de laatste voor deze leerlingen. Voor vso-leerlingen zijn de centrale examens echter niet hun laatste examens. In het geval dat een eindexamenleerling deelneemt aan de staatsexamens, worden de centrale examens nog aangevuld met de college-examens in mei, juni en juli, en eventueel in augustus en september in het geval van herkansingen.⁸ Deze college-examens kennen voor bijna alle vakken een mondeling examen. Bij een deel van de vakken wordt dit mondeling examen aangevuld met, dan wel vervangen door, een schriftelijk college-examen en bij enkele gevallen door een praktisch college-examen.⁹ Nadat vso-examenleerlingen hun laatste examens hebben afgerond, worden hun cijfers en uitslag bekend gemaakt. Ook dan (pas) worden de cijfers van de centrale examens, die medio juni al bekend zijn, gecommuniceerd aan de leerlingen die staatsexamens afleggen.

Voor vso-leerlingen zijn, net als voor andere staatsexamenkandidaten, ruime mogelijkheden om examens gespreid en over meerdere jaren af te leggen. Dit is in het reguliere onderwijs slechts in geringe mate mogelijk.¹⁰

2.4 Informatievoorzieningen, voorbereiding en verwachting van uitkomsten van college-examens

In deze paragraaf worden inzichten over de ervaringen van leerlingen met de informatievoorziening, voorbereiding en verwachting van uitkomsten van college-examens weergegeven. Deze inzichten zijn uitsluitend ontleend aan de enquête, waarin leerlingen zijn bevraagd over ervaringen met de college-examens.

Voorafgaand aan de staatsexamens zijn leerlingen geïnformeerd over hoe de college-examens zullen plaatsvinden. In de enquête zijn leerlingen gevraagd hun mening te geven over deze informatievoorziening. Zoals te zien in Figuur 2.1 zijn ze hierover overwegend positief. Met name over de mondelinge uitleg die leerlingen op school hebben gekregen, bijvoorbeeld via hun begeleider, docent of vertrouwenspersoon: bijna de helft (44%) van de leerlingen geeft aan hierover heel erg tevreden te zijn en nog eens een derde (34%) van de leerlingen is best wel tevreden. Een klein deel van de leerlingen (6%) zegt erg ontevreden te zijn met deze informatievoorziening.

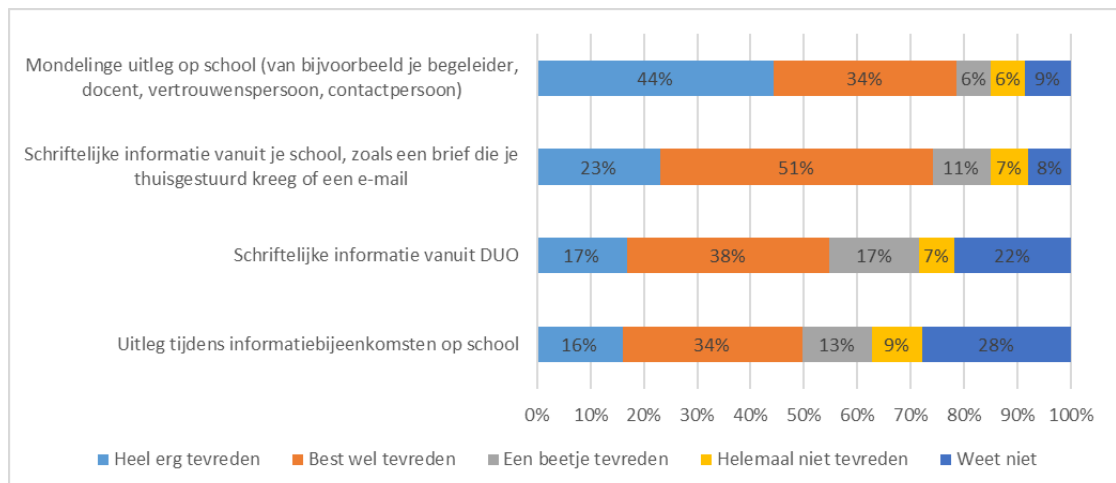
Over schriftelijke informatie door de school is eveneens het merendeel (74%) van de leerlingen (erg) tevreden. Opnieuw is een klein aandeel (7%) van de leerlingen hier

⁸ De precieze data waarop de college-examens worden afgenomen verschilt per regio en sluit aan op de schoolvakantie-periodes in respectievelijk de regio's noord, midden en zuid, waarbij in het schooljaar 2020-2021 de regio noord het eerst examens doet, dan de regio midden en ten slotte de regio zuid. Er zijn echter scholen die zich niet aan die planning houden.

⁹ Bij een aantal vakken, zoals Tekenen, bestaat het college-examen uitsluitend uit een praktisch examen.

¹⁰ In het reguliere vo is het mogelijk om enkele vakken in het voorexamenjaar of het voor-voorexamenjaar af te ronden.

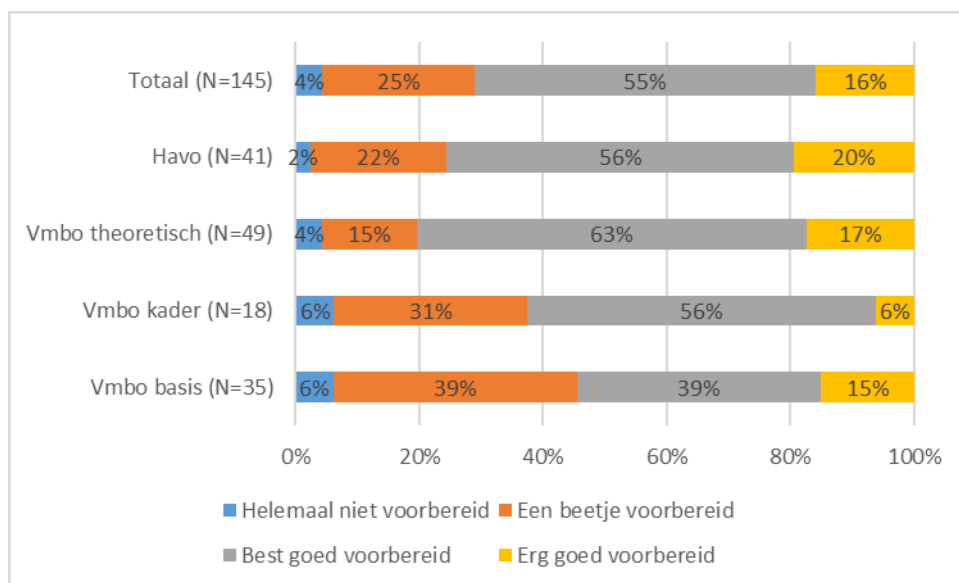
helemaal niet tevreden mee. De leerlingen zijn minder positief over de schriftelijke informatievoorziening vanuit DUO en de uitleg tijdens door de scholen georganiseerde informatiebijeenkomsten. Ongeveer de helft van de leerlingen geeft aan dat ze hier (erg) tevreden mee zijn. Ongeveer 1 op de 10 leerlingen is erg ontevreden. Ongeveer een kwart van de leerlingen geeft aan niet te weten of ze tevreden zijn met deze vormen van informatievoorziening. Mogelijk heeft de schriftelijke informatie vanuit DUO minder leerlingen bereikt en hebben niet alle scholen informatiebijeenkomsten over de schriftelijke examens georganiseerd, of zijn deze niet door alle leerlingen bezocht.



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 2.1: De mate waarin de leerling tevreden is over de informatievoorziening voor het college-examen

In de enquête is ook gevraagd naar de mate waarin leerlingen zich op de college-examens hebben voorbereid. Van alle bevraagde leerlingen geeft 71% aan dat ze zich best wel goed tot heel erg goed op de college-examens hebben voorbereid (Figuur 2.2). Op alle onderwijsniveaus geeft de meerderheid van de leerlingen aan zich best wel goed te hebben voorbereid. Uitzondering hierop is de leerweg vmbo-basis, waarbinnen 39% van de leerlingen zich best wel goed voorbereid heeft en 39% een beetje. Slechts enkele leerlingen geven aan zich helemaal niet te hebben voorbereid.

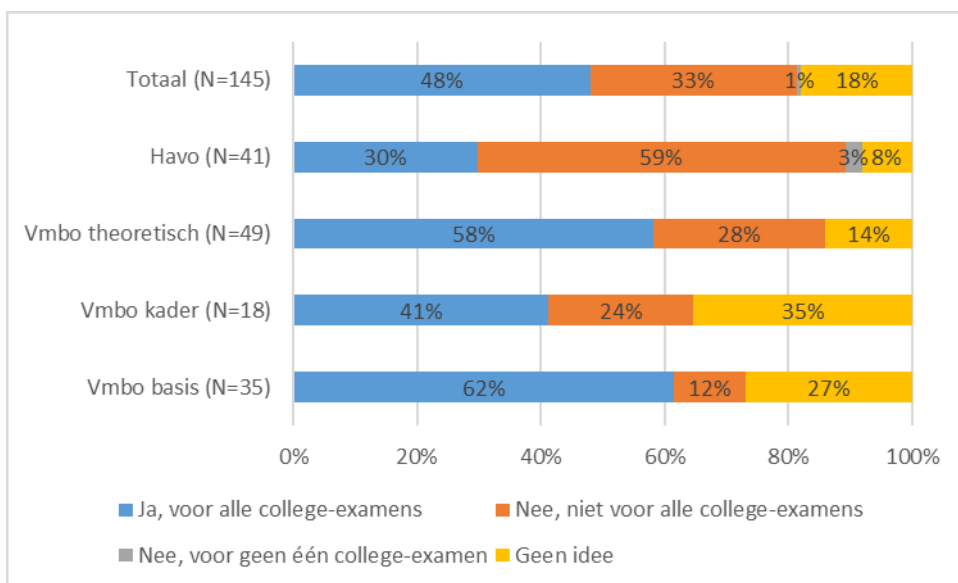


Bron: enquête vso-leerlingen

Figuur 2.2: De mate waarin de leerling het mondelinge- en schriftelijke college-examen heeft voorbereid

Slechts een kleine meerderheid van de leerlingen in de leerweg vmbo-basis, 54%, geeft aan zich goed tot erg goed voor te bereiden. Daarmee is er een groot verschil met de leerlingen in de theoretische leerweg van het vmbo, waar maar liefst 80% van de leerlingen aangeeft zich goed tot erg goed voor te bereiden. Gemiddeld gezien, op basis van de bevraagde leerlingen, bereidt 71% van de leerlingen zich best goed tot erg goed voor. De groep die zich niet voorbereidt voor de examens is voor alle onderwijsniveaus klein. Variërend van 2% van de havo-leerlingen tot 6% van de leerlingen van vmbo-basis, met een gemiddelde van 4%.

Gevraagd naar hun verwachtingen met betrekking tot de resultaten van hun examens, blijkt dat op de meeste onderwijsniveaus de meerderheid van de leerlingen denkt voor alle college-examens wel een voldoende gehaald te hebben (Figuur 2.3). Voor de leerwegen vmbo-basis en -theoretisch gaat het hier om meer dan de helft van de leerlingen. Opvallend zijn de ervaringen van de havo-leerlingen, van wie slechts een derde (30%) verwacht alle examens gehaald te hebben. Meer dan de helft (59%) van de leerlingen op dit niveau denkt op één of meer examens niet voldoende gescoord te hebben en één leerling geeft zelfs aan te verwachten geen enkel examen met een voldoende afgesloten te hebben.



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 2.3: Verwachtingen van positieve uitslag van de mondelinge- en schriftelijke college-examens

3 Ervaringen met schriftelijke examens

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de beleving van en ervaringen met de schriftelijke examens van de vso-leerlingen. In de gesprekken met de leerlingen ging het zowel over hun ervaringen met de centrale schriftelijke examens, als de schriftelijke college-examens. Het is voor vso-leerlingen niet altijd goed mogelijk om de centrale schriftelijke examens en de schriftelijke college-examens van elkaar te onderscheiden, ook omdat ze in dezelfde periode zijn afgenomen. In de antwoorden van de leerlingen worden deze termen door elkaar gebruikt. Dit maakt het lastig om de ervaringen van de leerlingen concreet toe te wijzen aan de specifieke examens. Doorgaans speelt, met enkele uitzonderingen, zoals de tijdsduur, dezelfde problematiek bij de schriftelijke college-examens als bij de centrale schriftelijke examens. Voorbereiding, extra voorzieningen, eventuele zenuwen, oefenen op school, etc. zijn allemaal zaken die in het algemeen een rol spelen bij schriftelijke examens.

In de enquête zijn de respondenten er nadrukkelijker op gewezen dat alle vragen over schriftelijke examens over de schriftelijke college-examens gaan en niet over de centrale schriftelijke examens.¹¹ Dit hoofdstuk is dan ook als volgt opgebouwd: Per thema wordt, vooral op basis van de interviews met leerlingen, ingegaan op de algemene ervaringen van de leerlingen tijdens de schriftelijke examens. Deze hebben doorgaans betrekking op zowel de schriftelijke college-examens als op de centrale schriftelijke examens. Waar mogelijk wordt dieper ingegaan op de ervaringen en beleving van de leerlingen tijdens de schriftelijke college-examens. Dit onderscheid is van belang om in het achterhoofd te houden, omdat de schriftelijke college-examens op minder vakken betrekking hebben dan de centrale schriftelijke examens. Bij een deel van de examenvakken bestaan de college-examens uitsluitend uit mondelinge, en/of in sommige gevallen praktische, examens.

In paragraaf 3.1 worden de ervaringen van leerlingen met de voorbereiding op hun centrale schriftelijke examens en schriftelijke college-examens gepresenteerd. Vervolgens brengt paragraaf 3.2 de ervaringen van leerlingen die met extra voorzieningen het examen gemaakt hebben in beeld. Paragraaf 3.3 gaat in op de ervaren moeilijkheid van de schriftelijke college-examens en in hoeverre leerlingen konden laten zien wat ze konden en wisten bij zowel de centrale examens als de schriftelijke college-examens (paragraaf 3.4). Tot slot presenteert paragraaf 3.5 in hoeverre de leerlingen de schriftelijke vorm van examineren aan vinden sluiten bij hun behoeftes en capaciteiten.

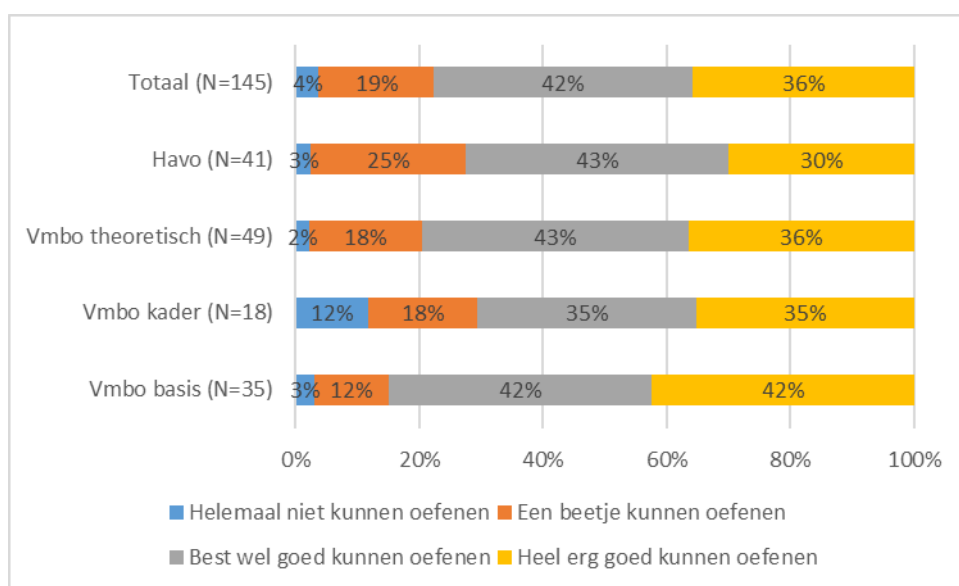
3.1 Voorbereiding en oefenen op school

Om vso-leerlingen voor te bereiden op hun examens helpen docenten hen met het maken van een planning van hoe, wat en wanneer ze gaan leren voor de examens. Daarnaast stoppen docenten veel tijd en energie in het laten oefenen van de leerlingen met vragen uit oefenexamens. Docenten werkzaam op scholen binnen cluster 4 vertellen dat

¹¹ Leerlingen zagen voor ze met de enquête starten de volgende mededeling: "De vragen gaan alleen over de **mondelinge en schriftelijke college-examens**. De vragen gaan **niet** over de **centrale schriftelijke examens** die je al eerder hebt gedaan".

leerlingen met een autismespectrumstoornis moeite kunnen hebben met de formulering van vragen in schriftelijke examens, omdat ze gewend zijn om informatie heel letterlijk op te nemen, waardoor ze vragen niet altijd even goed kunnen begrijpen. Om hen te helpen wennen aan het soort vraagstelling, vertellen docenten dat het hele schooljaar door veel oefenexamens worden afgenomen. Sterker nog, bij scholen in het noorden van het land, waar in de looptijd van dit onderzoek het nieuwe schooljaar 2021/2022 al van start is gegaan, zijn de eerste oefenexamens met leerlingen al gemaakt.¹² Daarnaast worden op sommige scholen proefexamens gehouden om leerlingen zo goed mogelijk aan de examencontext te laten wennen. Niet bij alle scholen vindt dit plaats. Betrokken docenten geven aan dit een gemiste kans te vinden, maar leggen ze uit dat het niet anders mogelijk is (geweest). Dit als gevolg van personeelskrapte en coronamaatregelen. Hierdoor heeft het afgelopen schooljaar veel onderwijs, nog meer dan normaal, noodgedwongen thuis plaats moeten vinden.¹³ Ze willen daar in het komende schooljaar graag verandering in brengen.

Op de vraag of de leerlingen goed voor de college-examens hebben kunnen oefenen op school, geeft op alle onderwijsniveaus ongeveer driekwart van de leerlingen een bevestigend antwoord (Figuur 3.1). Ongeveer een derde van de leerlingen geeft aan zeer goed geoefend te hebben en ongeveer 40% van de leerlingen heeft redelijk goed kunnen oefenen. Slechts enkele leerlingen zeggen dat ze de schriftelijke college-examens helemaal niet konden oefenen op school.



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 3.1: Mate waarin de leerling de schriftelijke college-examens heeft kunnen oefenen

De verschillende onderwijsniveaus laten soortgelijke patronen zien, met uitzondering van de leerlingen afkomstig van vmbo-kader. 1 op de 8 bevraagde leerlingen van vmbo-kader geeft aan helemaal niet te hebben kunnen oefenen op school. Bij de andere

¹² Enkele aanvullende interviews met andere stakeholders zijn vanwege de vakanties uitgevoerd na afloop van de zomervakantie.

¹³ Door de persoonlijke situaties (zoals ziekte, veel ziekenhuisafspraken) volgden veel vso-leerlingen al onderwijs vanuit huis.

onderwijsniveaus blijft dit percentage rond de 3%. Een kanttekening hierbij is dat het aantal respondenten uit vmbo-kader beduidend lager is in vergelijking met de andere weergegeven onderwijsniveaus.

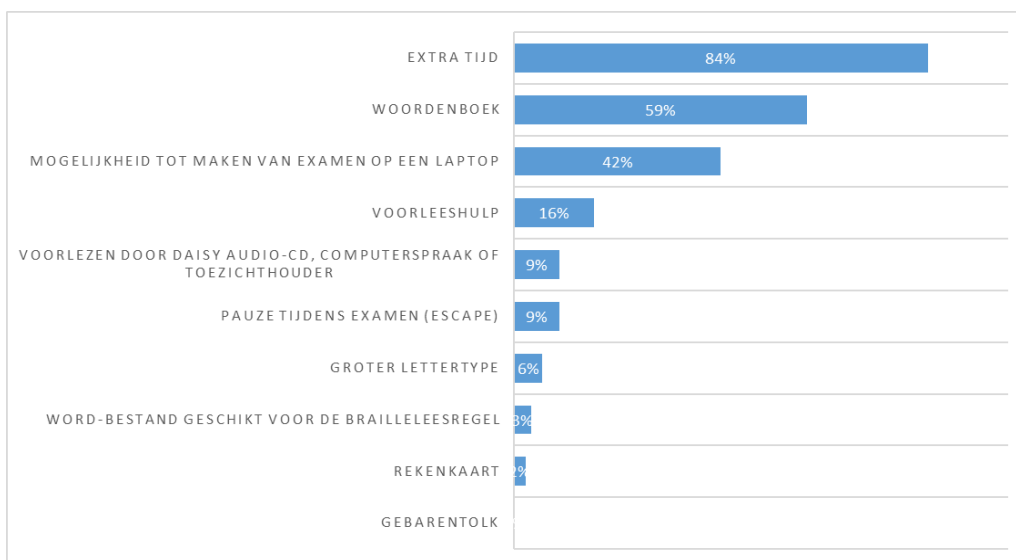
3.2 Extra voorzieningen schriftelijke examens

Zoals eerder beschreven in paragraaf 2.3, mogen leerlingen gebruikmaken van extra voorzieningen bij het afleggen van hun staatsexamens. Er kunnen bij de schriftelijke examens verschillende soorten extra voorzieningen aan leerlingen worden aangeboden. Uit de enquête blijkt extra tijd de meest voorkomende extra voorziening (84%). De duur van de extra tijd die wordt verstrekt, wordt op individuele basis bepaald, afhankelijk van het cluster en de beperkingen van een leerling. Leerlingen uit cluster 2, 3 en 4 krijgen standaard een half uur verlenging. Slechtziende leerlingen krijgen tussen 150% en 200% van de reguliere tijd om hun examen te maken, afhankelijk van hoe extreem hun visuele beperking is, dus 1,5 tot 2 keer zoveel tijd als leerlingen zonder visuele beperking (in het vso of het reguliere vo). Dit betekent dat waar schriftelijke examens op het vmbo-niveau 1,5 uur duren, slechtziende leerlingen 2 uur en een kwartier tot 3 uur de tijd krijgen om hun examen te maken. Niet alle leerlingen maken effectief gebruik van deze extra tijd. Tijdens de interviews gaf ongeveer de helft van de leerlingen aan hun extra tijd niet te hebben gebruikt en hun examens afgerond te hebben binnen de reguliere tijd. Wel vonden ze het geruststellend om extra tijd te hebben.

Naast extra tijd kunnen leerlingen ook van andere extra voorzieningen gebruik maken, zoals een woordenboek en de mogelijkheid tot het gebruikmaken van een laptop. Ook mogen ze aanpassingen vragen aan de afnameruimte, of een pauze onder toezicht nemen. Ook aanpassingen in het examen zelf zijn mogelijk. Zo worden vragen over plaatjes vaak uit de examens voor blinde leerlingen gehaald. Plaatjes en tabellen worden in dat geval omschreven.

Slechtziende en blinde leerlingen kunnen gebruikmaken van een voorleeshulp en structuurhulp om te helpen met het lezen en overzicht te houden van de informatie. Vaak wordt deze hulp gekoppeld aan het afnemen van examens in een aparte kamer, aangezien deze vorm van ondersteuning niet geluidloos is en andere leerlingen zou kunnen storen. Voor blinde examenkandidaten kunnen de examens in braille worden aangeleverd. Alle leerlingen uit cluster 1 maken hun examens op een laptop (CvTE, 2020).

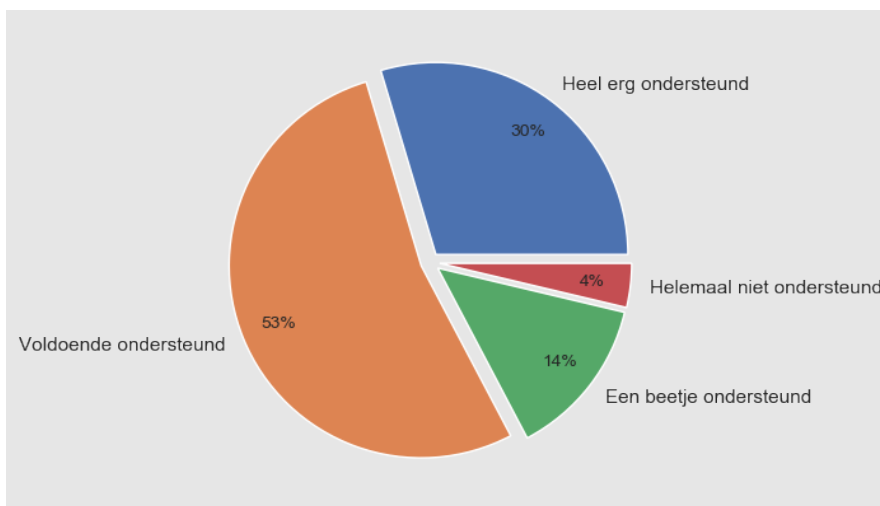
Leerlingen zijn in de enquête gevraagd in hoeverre ze tijdens de schriftelijke college-examens gebruik hebben gemaakt van de verschillende mogelijke extra voorzieningen. Figuur 3.2 geeft hun antwoorden weer.



Bron: N=86, enquête vso-leerlingen

Figuur 3.2: Gebruik van extra voorzieningen tijdens schriftelijke college-examens

Als gevraagd wordt of deze extra voorziening voldoende ondersteuning bood tijdens de schriftelijke college-examens, geeft 4% van de respondenten aan zich helemaal niet ondersteund te voelen (Figuur 3.3). 14% voelt zich een beetje ondersteund. Een ruime meerderheid voelt zich voldoende ondersteund (53%) of zelfs heel erg ondersteund (30%) door de gebruikte extra voorziening.



Bron: N=81, enquête vso-leerlingen

Figuur 3.3: Mate waarin de extra voorzieningen bij de schriftelijke college-examens voldoende ondersteunend waren

In de gesprekken is meer inzicht verkregen in ervaringen van de leerlingen met de extra voorzieningen tijdens schriftelijke examens in het algemeen.

Pauze tijdens examen

Geen enkele geïnterviewde leerling heeft gebruik gemaakt van de mogelijkheid om een pauze te nemen tijdens de centrale schriftelijke examens. Ze vertelden dat een pauze nutteloos is omdat de tijd af zou gaan van hun tijd voor het examen. Hoewel, zoals

hierboven vermeld, de meeste leerlingen aan het einde van de examens tijd over hadden, voelden ze zich tijdens het examen zelf niet comfortabel genoeg om een pauze te nemen:

"Ik heb helemaal niks aan de mogelijkheid om een pauze te nemen als dit van mijn tijd afgaat, omdat ik niet kan ontspannen. Ik ben dan in de stress om weer zo snel mogelijk aan het werk te gaan om mijn examen af te maken. Als ik merk dat ik een moment voor mezelf nodig heb tijdens mijn examen, dan heb ik geen papiertje nodig waar dat geschreven staat, dat rustmoment kan ik ook op mijn bureau nemen. Het was prettig geweest om van tevoren te weten dat een pauzemoment van je tijd af zou gaan, toen deze optie tijdens het inschrijfproces aan mij werd aangeboden".

(jongen, vmbo-tl, cluster 4)

Van de in de enquête bevroegde leerlingen die gebruik mochten maken van een pauze heeft 9% hier daadwerkelijk gebruik van gemaakt tijdens de schriftelijke college-examens. Mogelijk speelt het gemiddelde verschil in tijdsduur tussen de centrale examens en de schriftelijke college-examens een rol bij het feit dat sommige leerlingen er bij de schriftelijke college-examens wel gebruik van hebben gemaakt.¹⁴

Uit gesprekken met medewerkers van het CvTE blijkt dat leerlingen wel degelijk gebruik mogen maken van een pauze tijdens de schriftelijke examens zonder dat dit ten koste van hun examentijd gaat. Deze mogelijkheid bestaat echter alleen voor leerlingen die formeel de procedure hebben gevolgd om een pauze aan te vragen als extra voorziening. De discrepantie tussen de toelichting van het CvTE en de ervaringen van de leerlingen valt moeilijk uit te leggen, aangezien meerdere leerlingen tijdens gesprekken expliciet hebben aangegeven dat ze via de formele procedure toestemming hadden gekregen voor extra tijd. Dit is ook herkenbaar in bovenstaande quote. Mogelijk is de discrepantie te wijten aan een verkeerde uitvoering van het beleid en de regelingen rondom het afnemen van centrale examens.¹⁵

Andere voorzieningen, de locatie en surveillanten

Alle geïnterviewde slechtziende leerlingen zijn erg te spreken over de aangeboden voorlees- en structuurhulp. Deze voorkomt dat ze hun ogen overbelasten en zorgt ervoor dat ze examens op een meer gestructureerde manier kunnen maken. Uit de gesprekken is gebleken dat deze leerlingen deel uitmaken van de groep leerlingen die alle examens in een apart lokaal heeft afgelegd. Hoewel ze het soms als eenzaam hebben ervaren om examens alleen te maken, vonden ze het ook fijn om hun omgeving niet lastig te vallen met geluidsoverlast. De meeste leerlingen maken hun examens overigens in een ruimte waarin meer leerlingen examen doen. Ze geven aan geen moeite te hebben met deze omstandigheden. Ze vertellen in de interviews dat iedereen stil en rustig was, waardoor ze geconcentreerd konden blijven. Opmerkelijk is wel dat leerlingen die examens deels in een apart klaslokaal en deels met andere leerlingen hebben gemaakt, tijdens het interview tot het besef kwamen dat ze zich beter konden concentreren gedurende de

¹⁴ De tijdsduur van het schriftelijke examen verschilt per vak en niveau. De tijdsduur verschilt bij de talen van één uur tot tweeëneenhalf uur. Voor wereldoriëntatie vakken kan de lengte van het examen oplopen tot drie uur. Voor de exacte tijden zie <https://duo.nl/particulier/staatsexamen-vo/waar-en-wanneer.jsp>

¹⁵ Medewerkers van het CvTE geven aan dat de voorzitter op een examenlocatie een overzicht met de toegestane extra faciliteiten krijgt van DUO. Zij hebben van geen enkele locatie een klacht ontvangen dat een toegestane voorziening niet op de lijst stond. Dat maakt het onmogelijk om te controleren waar dit fout is gelopen.

examens die ze in een apart lokaal - alleen - maakten dan toen ze hun examen maakten met andere leerlingen in dezelfde ruimte.

Surveillanten zijn vaak omschreven als vriendelijk en behulpzaam. Als vragen onduidelijk bleken probeerden surveillanten deze af en toe te herformuleren. Zo vertelde een leerling over haar ervaring met een surveillant tijdens een schriftelijk examen:

"Op een gegeven moment raakte ik in de stress omdat ik ineens mijn concentratie kwijt was en ik een formule niet meer kon reproduceren. De surveillant kwam naar mij toe en vroeg me of het goed met mij ging. Ze hielp me vervolgens rustig in en uit te ademen. Ik was blij dat de diegene me de rust teruggaf, dankzij haar heb ik mijn examen kunnen afmaken".

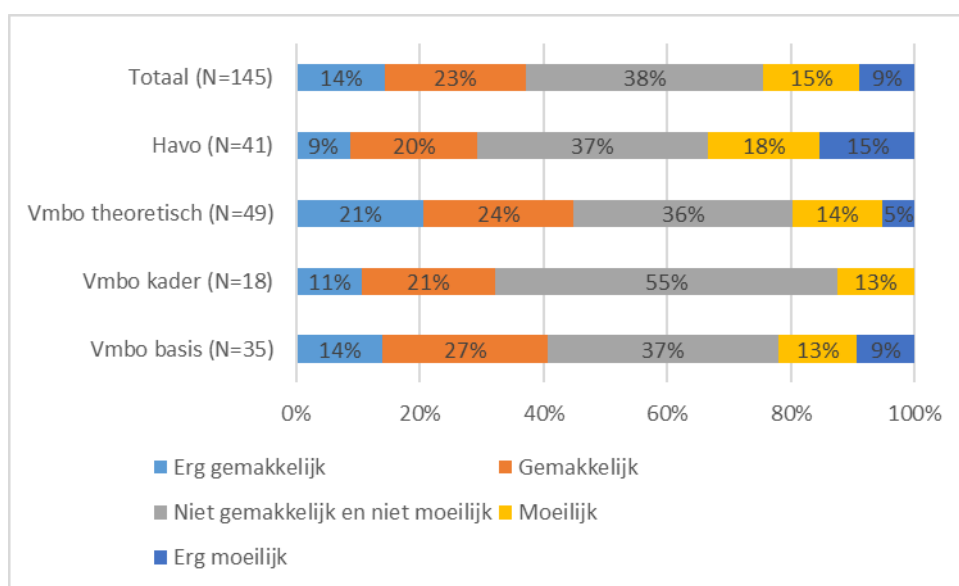
(meisje, havo, cluster 3)

Er zijn ook leerlingen die minder blij waren met de surveillanten bij hun schriftelijke examens. Deze bleken niet stil genoeg te zijn, en soms te eten en te drinken tijdens de examens. Soms hadden ze ook hun telefoon niet op stil staan, wat voor geluidsoverlast zorgde.

Een deel van de leerlingen heeft de staatsexamens op hun eigen school kunnen maken. Dit vonden ze fijn omdat het hen een veilig gevoel gaf. Anderen moesten de examens op een andere school of in een ander gebouw maken. In deze gevallen vertelden leerlingen de bekende gezichten van hun docenten te missen. Deze hadden hen gerust kunnen stellen en hen een thuisgevoel kunnen geven.

3.3 Ervaren moeilijkheid schriftelijke college-examens

Uit de vraag hoe de leerlingen de moeilijkheid van de schriftelijke examens hebben ervaren, komt uit de verschillende onderwijsniveaus een vergelijkbaar beeld naar voren (Figuur 3.4). Op de meeste onderwijsniveaus heeft bijna 40% van de leerlingen de moeilijkheid van de schriftelijke examens als gemiddeld ervaren. Binnen de leerweg vmbo-kader gaat het over meer dan de helft (55%) van de leerlingen. Op alle niveaus vonden ongeveer 3 à 4 op de 10 leerlingen de schriftelijke examens (erg) gemakkelijk. Ongeveer 2 à 3 op de 10 leerlingen geven aan dat ze de examens (erg) moeilijk vonden, met uitzondering van de leerlingen in de leerweg vmbo-kader, van wie 13% het examen moeilijk vond en niemand het examen als erg moeilijk heeft ervaren.



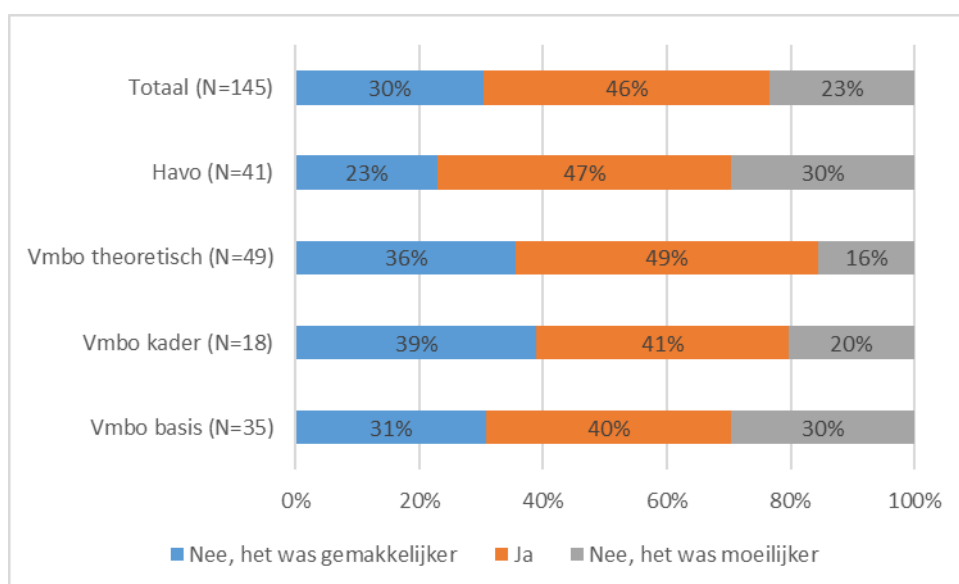
Bron: N=zie figuur, enquête vso-leerlingen

Figuur 3.4: Hoe moeilijk dan wel gemakkelijk vonden de leerlingen de schriftelijke examens (gemiddeld over alle vakken per leerling)?

Enkel de vakken Engels en Rekenen zijn door een klein deel van de vmbo-basis leerlingen als erg moeilijk ervaren. Tegelijkertijd wordt Engels door de vmbo-basis leerlingen voornamelijk (76%) als (erg) gemakkelijk ervaren. De bevroegde vmbo-kader leerlingen ervaren geen enkel vak als erg moeilijk. Enkel Rekenen wordt door meer dan een vijfde van de leerlingen als moeilijk ervaren. Engels wordt door een derde van de groep als makkelijk ervaren.

Vmbo-theoretisch leerlingen ervaren de vakken grotendeels vergelijkbaar. Vooral Maatschappijleer en Engels worden als (erg) gemakkelijk ervaren. Het examen over het profielwerkstuk is door twee derde van de havo-leerlingen als (erg) gemakkelijk ervaren.

Op alle onderwijsniveaus geeft iets minder dan de helft (46%) van de leerlingen aan dat de schriftelijke college-examens ongeveer zo moeilijk waren als ze van tevoren hadden verwacht (Figuur 3.5). Iets meer dan driekwart van de leerlingen gaf aan het examen makkelijker of even moeilijk te hebben ervaren als verwacht. Gemiddeld genomen komen de ervaringen van de leerlingen op de verschillende onderwijsniveaus redelijk overeen. Er zijn geen grote uitschieters. Leerlingen uit vmbo-theoretisch en vmbo-kader leerwegen geven vaker aan dat ze de examens makkelijker vonden dan ze hadden verwacht. Van de leerlingen in de vmbo-basis leerweg vonden ongeveer evenveel leerlingen de schriftelijke examens makkelijker (31%) als moeilijker (30%) dan verwacht. Opvallend genoeg zijn er op havo-niveau meer leerlingen die aangeven dat ze de schriftelijke college-examens moeilijker vonden dan verwacht (30%), dan leerlingen die de examens makkelijker vonden (23%).



Bron: N=zie figuur, enquête vso-leerlingen

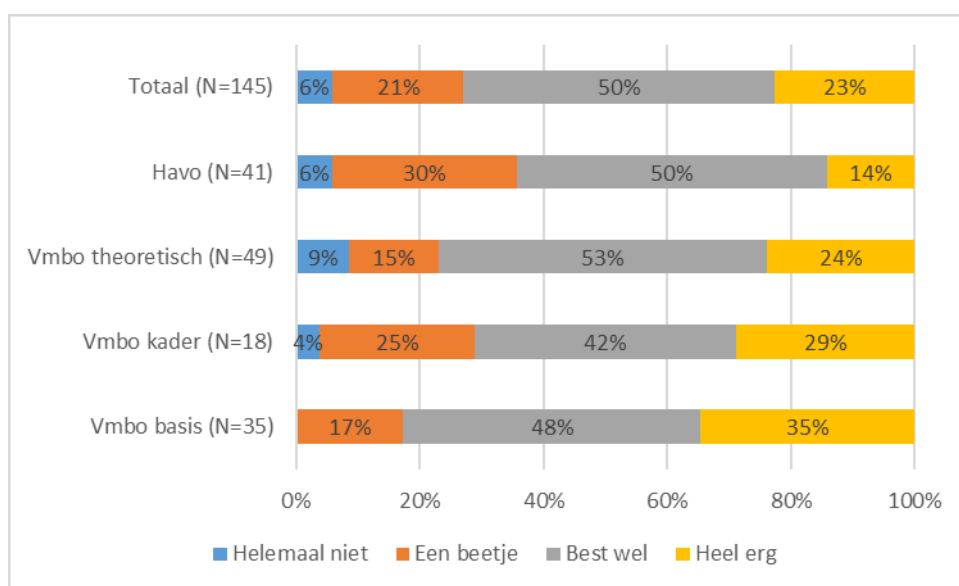
Figuur 3.5: Verwachtingen van leerlingen over de moeilijkheid van schriftelijke college-examens (gemiddeld over alle vakken per leerling)

Vmbo-basis leerlingen hebben voornamelijk het schriftelijk college-examen Engels (46%), Maatschappijleer (39%) en Nederlands (29%) als gemakkelijker ervaren dan verwacht. Onder de vmbo-kader leerlingen is het schriftelijk college-examen Maatschappijleer door ruim twee derde van de leerlingen als makkelijker ervaren. Het schriftelijk college-examen Rekenen is dan weer door 29% van de vmbo-kader leerlingen als moeilijker dan verwacht ervaren.

Leerlingen uit de theoretische leerweg van het vmbo laten een consistent beeld zien bij bijna alle vakken. Vooral Engels (48%) en Maatschappijleer (44%) zijn vaak makkelijker dan verwacht. De helft van de bevroegde havo-leerlingen geeft aan het schriftelijke college-examen Maatschappijleer als moeilijker te hebben ervaren dan verwacht.

3.4 Konden leerlingen laten zien wat ze kunnen/weten?

De meerderheid van de leerlingen geeft in de enquête aan dat ze best wel of heel erg goed hun kennis hebben kunnen tonen in de schriftelijke college-examens (Figuur 3.6). Slechts enkele leerlingen geven aan dat ze helemaal niet konden laten zien wat ze wisten. In de leerweg vmbo-basis zijn geen leerlingen die aangeven dat ze hun kennis helemaal niet konden demonstreren. Ruim een derde van de leerlingen in deze leerweg geeft aan dat ze tijdens de schriftelijke examens juist heel erg goed konden laten zien wat ze wisten, tegenover minder dan 30% van de leerlingen op de overige onderwijsniveaus.



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 3.6: Mate waarin de leerling zijn kennis kon laten zien tijdens het schriftelijke college-examen

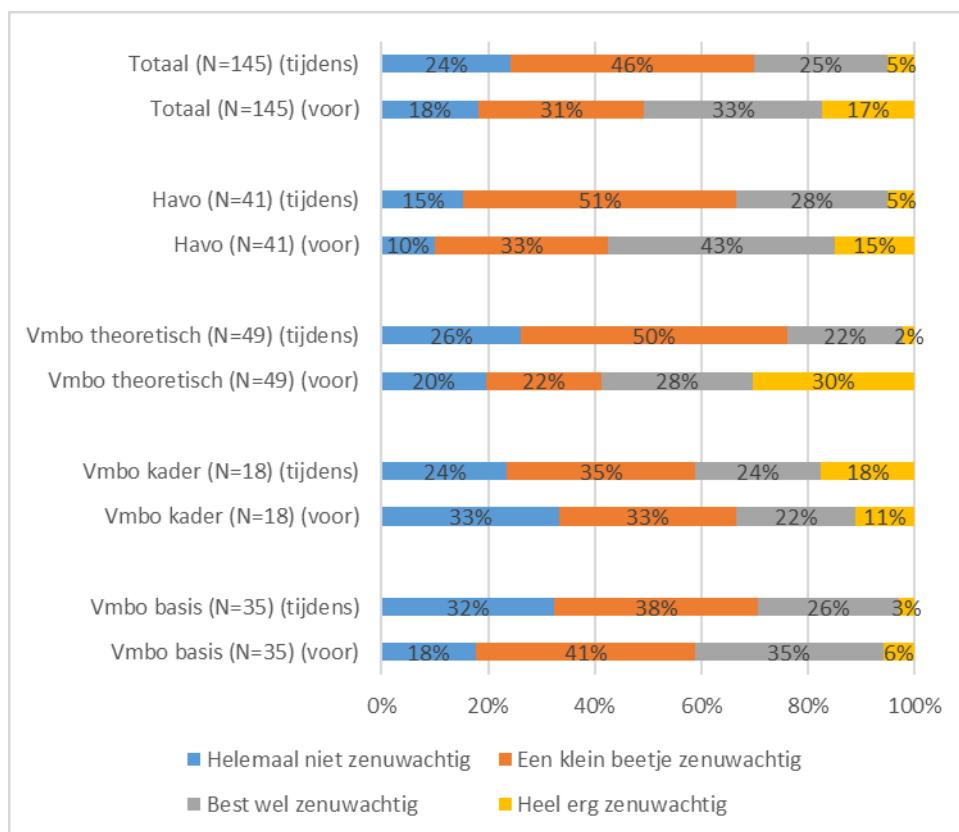
Een derde van de bevroagde vmbo-kader leerlingen geeft aan bij het schriftelijk college-examen Rekenen niet te kunnen laten zien wat ze weten. De overige leerlingen geven aan dit best wel tot heel erg goed te kunnen.

Leerlingen in de leerweg vmbo-theoretisch laten een consistent beeld zien op bijna alle vakken. Bij de bevroagde havo-leerlingen varieerde dit beeld sterk tussen de vakken. Zo geeft 6% van de leerlingen aan helemaal niet te kunnen laten zien wat ze wisten op het schriftelijke college-examen.

Zenuwen

Geïnterviewde leerlingen zijn vaker wel dan niet relatief tevreden met het maken van hun schriftelijke examens. Meerdere leerlingen geven toe vooraf erg gestrest te zijn geweest, maar dat het uiteindelijk beter is gegaan dan ze hadden verwacht.

Dit komt overeen met andere bevindingen uit de enquête over de schriftelijke college-examens, waar 50% van respondenten aangeeft (heel) zenuwachtig te zijn geweest voor het begin van de examens en 29% aangeeft ook zenuwachtig te zijn geweest tijdens hun examens. In Figuur 3.7 maken we onderscheid naar de mate waarin respondenten zenuwachtig zijn geweest voorafgaand aan en tijdens de schriftelijke college-examens. Gemiddeld geeft de helft van de leerlingen aan best wel of heel erg zenuwachtig geweest te zijn voorafgaand aan de schriftelijke college-examens. Tijdens de examens loopt dit percentage terug tot 30% van de leerlingen. Vooral de bevroagde leerlingen die examen deden voor vmbo-theoretisch (30%) geven relatief vaak aan heel erg zenuwachtig te zijn geweest voor de schriftelijke college-examens. Tijdens de examens nemen de zenuwen af en is slechts 2% heel erg zenuwachtig. Bij de vmbo-kader leerlingen zien we het omgekeerde: leerlingen worden gemiddeld gezien zenuwachtiger tijdens de schriftelijke college-examens. 33% van de bevroagde leerlingen is best wel tot heel erg zenuwachtig voorafgaand aan het examen. Tijdens de examens stijgt dit naar 42% van de leerlingen.



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 3.7: Mate van zenuwen bij de leerlingen tijdens het schriftelijke college-examen

Onder de havo-leerlingen is 15% heel erg zenuwachtig geweest voorafgaand aan de schriftelijke college-examens, en nog eens 43% redelijk zenuwachtig. Tijdens de examens is de spanning voor velen onder hen weggeëbd, en was nog maar 5% heel zenuwachtig en 28% redelijk zenuwachtig.

3.5 Aansluiting met behoeftes van de doelgroep

Een meermaals genoemde reden waarom leerlingen specifiek de centrale schriftelijke examens prettig hebben gevonden, is dat de examens identiek zijn aan de examens van de leerlingen in het regulier voortgezet onderwijs. Dit geeft hun het gevoel dat ze op een gelijke manier behandeld en beoordeeld worden. Ook ervaren vso-leerlingen de centrale examens als officiëler dan de mondelinge examens, die vaak meer als een gesprek met een onbekend persoon zijn ervaren, meer dan als een examen.

"Het geeft een fijn gevoel om hetzelfde examen te maken als de rest van Nederland, want dan kun je beter vergeleken worden met anderen. Bij de mondelinge examens kun je pech hebben dat de examinerator je iets vraagt wat je net niet weet, en daardoor je de helft van de punten voor je examen verliest, terwijl iemand anders zou misschien deze vraag helemaal niet hebben, en het dan wel goed doen."

(jongen, vmbo-TL, cluster 4)

Leerlingen vinden het ook prettig dat de leerstof afgebakend is in het centraal schriftelijke examen. Van hen werd niet verwacht dat ze evenveel leerstof zouden kennen als bij de mondelinge examens, waar kennis kan worden getoetst uit de hele middelbare school periode. Zo geeft een leerling het voorbeeld van het vak geschiedenis waar de periodes waarover getoetst is in het centraal schriftelijke examen beperkter waren dan in het mondeling examen.

Verder vinden leerlingen het fijn te weten wat hun te wachten staat bij de centrale schriftelijke examens. Ze kunnen zich dan beter voorstellen hoe het er op het examen aan toegaat. Meerdere docenten en ouders van kinderen met een autismespectrumstoornis of faalangst bevestigen dat met name deze leerlingen een grote behoefte hebben om te weten hoe een situatie precies zal verlopen. Het werkt geruststellend als ze precies weten hoe een examenproces zal verlopen.

Aangezien schriftelijke examinering een meer gebruikelijke manier is om kennis te toetsen, zijn leerlingen beter in staat zich voor te bereiden op de situatie. De geïnterviewde leerlingen hebben ook andere voordelen van schriftelijke examens benoemd. Bijvoorbeeld de mogelijkheid om vragen over te slaan om er later op terug te komen. Een andere groep leerlingen benoemt het feit dat ze visueel ingesteld zijn als een reden waarom schriftelijke examens voor hen beter werken: ze moeten de informatie op papier zien om deze goed te kunnen verwerken. Ten slotte gaat de voorkeur bij sommige leerlingen uit naar schriftelijke examens vanwege hun belemmeringen, zoals een taalontwikkelingsstoornis of een gehoorbeperking die hen belemmert bij het afleggen van een mondeling examen. Deze leerlingen vinden het fijn om de schriftelijke examens juist zonder extra voorzieningen te kunnen maken (wat ze bij mondelinge examens dus niet kunnen).

Docenten geven aan dat (lange) schriftelijke examens niet voor iedereen werken. Vooral slechtziende leerlingen kunnen veel moeite hebben met schriftelijke examens, omdat het examen veel van hun visuele capaciteiten vraagt. Als gevolg hiervan krijgen ze, zoals eerder vermeld, tot 200% tijd (100% extra tijd) om hun examen te maken. Dit wordt niettemin ervaren als een grote belemmering, aangezien blinde leerlingen die havo-examens maken soms wel zes uur achter elkaar met hun centrale examens bezig zijn, wat als extreem vermoeiend wordt omschreven.

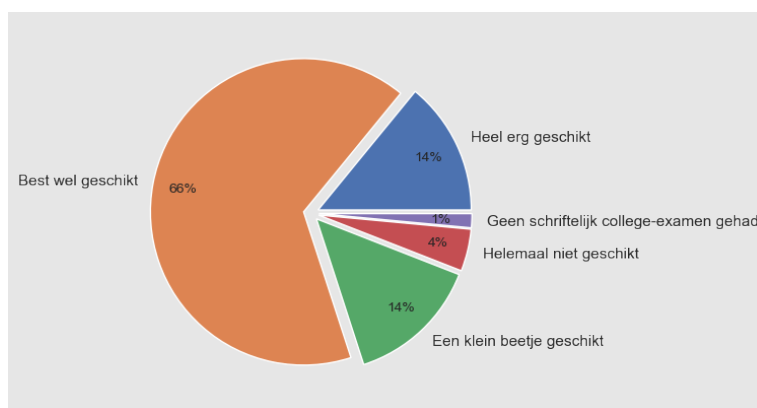
"Dan ben je niet meer de kennis van de leerlingen aan het toetsen, maar hun doorzettingsvermogen" (schoolleider cluster 1 school)

Een directeur van een cluster 1 school geeft aan dat als leerlingen geen examens van zes uur kunnen maken, hij een vervangend mondeling examen aanvraagt. In een ideale wereld zou een vervangend mondeling examen voor deze groep leerlingen de standaard moeten zijn. Hij stelt hiermee niet voor om de schriftelijke examens in hun geheel te schrappen, want anders zouden de vaardigheden van leerlingen nog minder getoetst worden. "Dan zou het heel makkelijk worden voor leerlingen om hun diploma te halen", vertelt hij.

Tevredenheid over gebruikte onderwerpen in teksten

Uit de enquête blijkt ook dat veruit de meeste leerlingen tevreden zijn met de onderwerpen in de teksten van de schriftelijke college-examens (Figuur 3.8). Wat bij de examens voorkomen dient te worden, is dat teksten gaan over onderwerpen die voor (sommige) leerlingen gevoelig kunnen liggen. Dit zou een negatief effect op hun concentratie kunnen hebben en/of ze zouden van streek kunnen raken. Een voorbeeld hiervan is dat iemand met een eetstoornis in een tekst iets over anorexia leest. Dit punt is ook specifiek benoemd tijdens een gesprek met een examencoördinator van een cluster 4 vso-school die we bezochten.

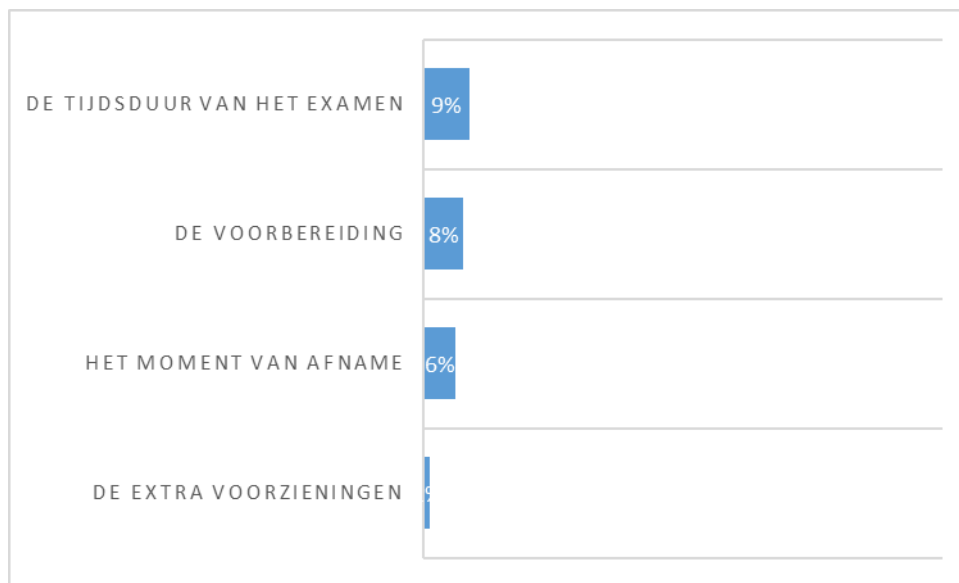
80% van de leerlingen gaf in de enquête aan de onderwerpen best wel geschikt tot heel erg geschikt te vinden, waarbij 66% de onderwerpen best wel geschikt vond, en 14% zelfs heel erg geschikt. Een klein deel (4%) vond de gebruikte onderwerpen in de schriftelijke college-examens helemaal niet geschikt, terwijl eveneens een kleine groep (14%) de onderwerpen maar een klein beetje geschikt vond.



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 3.8: Geschiktheid van onderwerpen in teksten bij het schriftelijke college-examen?

De leerlingen zijn in de enquête ook gevraagd of ze iets zouden willen veranderen aan de schriftelijke college-examens (Figuur 3.9). Een klein deel van de respondenten, zo'n 17%, zou iets willen veranderen aan de schriftelijke college-examens. Ruim de helft van deze leerlingen die iets willen veranderen aan de schriftelijke college-examens, zou graag de tijdsduur van de schriftelijke college-examens willen veranderen. Deze groep beslaat 9% van alle bevroegde leerlingen. Een vergelijkbaar percentage van de respondenten zou graag zien dat de voorbereiding van de schriftelijke college-examens wordt aangepakt. Dit is een taak die vooral bij de scholen zou moeten liggen. Zo'n 1 op de 3 leerlingen die iets aan deze examens zou willen veranderen wil graag het moment van afname veranderen. Hoewel dit niet specifiek uit de enquête te halen is, blijkt uit de vele gesprekken met leerlingen dat velen van hen het moment van afname naar voren wil halen. Bijna niemand wil iets aan de extra voorzieningen veranderen.



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen; meerdere keuzes waren mogelijk, dus percentages tellen niet op tot bovengenoemde 17%

Figuur 3.9: Verbeterpunten bij het schriftelijke college-examen volgens leerlingen

4 Ervaringen met mondelinge college-examens

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de beleving van en ervaringen met de mondelinge examens van vso-leerlingen. Net als bij het bespreken van ervaringen met centrale examens en schriftelijke college-examens, bespreken we met leerlingen hoe ze zich voorbereiden op hun examens (paragraaf 4.1), of ze gebruik mogen maken van extra voorzieningen om hun examens te maken (paragraaf 4.2), of ze vinden dat deze vorm van examinering aansluit bij hun behoeftes en capaciteiten (paragraaf 4.3) en hun ervaringen met de examinerator (paragraaf 4.4). Tot slot komen eventuele gewenste veranderingen aan de mondelinge examens aan bod (paragraaf 4.5).

4.1 Voorbereiding en oefenen op school

Mondelinge examens zijn voor veel vso-leerlingen een nieuwe vorm van examinering. Meerdere geïnterviewde docenten vertellen dat ze daarom veel moeite doen om leerlingen hierop voor te bereiden. Zo worden examengroepjes samengesteld waarin taalvakken voorbereid worden en leeslijsten besproken worden. Hierin wordt casuïstiek voorbereid door leerlingen te vragen uitleg te geven over een gelezen tekst. Daarnaast leren docenten van cluster 4 scholen hun leerlingen die faalangst hebben en/of moeite met het praten met vreemden, om met hun angsten om te gaan. Op deze manier proberen docenten hun leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op de mondelinge examens. Voor sommige leerlingen gaat dat goed, vertelt een docent, en kunnen leerlingen hoge scores op hun examens halen, zelfs hoger dan op de schriftelijke examens. Een andere docent vertelt dat het echt 50-50 gaat. Hoeveel ze zich er ook voor inzetten, voor sommige leerlingen met een autismespectrumstoornis blijft het erg lastig om examens te moeten maken in een één-op-één setting met vreemden.

Een docent vertelt dat leerlingen in cluster 4 vooral behoefte hebben te weten hoe een mondeling examen precies zal verlopen. Als ze dat niet weten zorgt dat voor veel stress, vertellen docenten, ouders, en leerlingen zelf.

Om zo goed mogelijk te kunnen voorzien in deze behoefte, willen docenten een goed beeld hebben van de manier waarop de examens zullen plaatsvinden. Een veelgehoorde klacht van docenten is dat ze zich moeilijk kunnen voorstellen hoe zo'n examen gaat, omdat ze nooit een mondeling examen hebben bijgewoond. Examens worden afgenomen met externe examinatoren en docenten kunnen alleen aanwezig zijn als een kandidaat daar toestemming voor geeft. Enkele docenten zijn wel op de hoogte van het verloop van een mondeling examen omdat ze als examinerator werken voor mondelinge college-examens op een andere school. Een schoolleider vertelt dat hij docenten aanmoedigt om dit wanneer mogelijk te doen, zodat ze verzamelde inzichten kunnen gebruiken om hun leerlingen beter voor te bereiden. Om examinerator te worden moeten docenten echter bevoegd zijn. Een meerderheid van docenten op het vso heeft echter alleen een pabo-diploma, aangezien het vso onder de Wet Primair Onderwijs valt.¹⁶

¹⁶ Het CvTE hanteert de volgende criteria voor examinatoren

Bij het ontbreken van persoonlijke ervaring met de mondelinge examens, baseren docenten zich op de online informatie van DUO. En op de verhalen van collega's die wel ervaring hebben met deze manier van examinering. Bij gebrek aan eigen ervaringen worstelen ze ermee hoe hun leerlingen een volledige en nauwkeurige beschrijving te geven van hoe een mondeling examen eruit zal zien. Daarnaast weten ze niet altijd welke vragen ze het best kunnen stellen om leerlingen voor te bereiden.

Als alternatief voor het niet mogen bijwonen van examens, vertellen enkele geïnterviewde docenten dat ze geprobeerd hebben toegang te krijgen tot protocollen van hun leerlingen, om zo een meer gedetailleerde impressie te krijgen van hoe hun leerlingen presteerden en vooral met welke vragen ze meer moeite hadden. Volgens de docenten is dit, teleurstellend genoeg, echter ook niet mogelijk.

Zoals eerder vermeld, mogen docenten examens wel bijwonen wanneer een leerling/kandidaat hier toestemming voor geeft. Volgens medewerkers van het CvTE heeft deze mogelijkheid altijd bestaan, maar uit gesprekken met docenten en schoolleiders bleek deze mogelijkheid bij hen lang niet altijd bekend te zijn. Mentoren van leerlingen kunnen dus als vertrouwenspersoon de kans krijgen om mondelinge examens bij te wonen. Dat heeft veel inzichten opgeleverd, zo licht een geïnterviewde docent toe. In gesprekken met leerlingen zelf gaf echter maar een beperkt deel aan hiervan gebruik te hebben gemaakt (zie paragraaf 4.2 voor meer informatie hierover).

Tijdens de gesprekken met leerlingen en docenten is zelden aangegeven dat examens één-op-één geoefend worden. In de enquête is aan leerlingen gevraagd hoe goed ze op school konden oefenen voor de mondelinge en schriftelijke examens (Figuur 4.1). Van de bevroegde leerlingen geeft 39% aan helemaal niet of slechts een beetje te hebben geoefend voor de mondelinge examens. Dit staat in contrast met de antwoorden op dezelfde vraag over de schriftelijke examens, waar 23% van de leerlingen heeft aangegeven zich niet te hebben voorbereid op hun schriftelijke examens (zie figuur 3.1 in hoofdstuk 3). Waar bij de schriftelijke college-examens ruim een derde van de leerlingen (36%) aangeeft heel erg goed voor de examens geoefend te hebben, geldt dit bij de mondelinge examens slechts voor 20% van de leerlingen. Het percentage leerlingen dat redelijk goed heeft kunnen oefenen is voor de schriftelijke en mondelinge college-examens nagenoeg gelijk. Voor zowel de schriftelijke als mondelinge college-examens doen de antwoorden van de leerlingen vermoeden dat er binnen de leerweg vmbo-basis het meest op school geoefend is voor de examens. De leerlingen van havo en vmbo-theoretisch zijn het minst tevreden over hoe goed ze de mondelinge college-examens

Voor alle niveaus geldt dat examinatoren niet langer dan vijf jaar geleden les moeten hebben gegeven aan examenklassen.

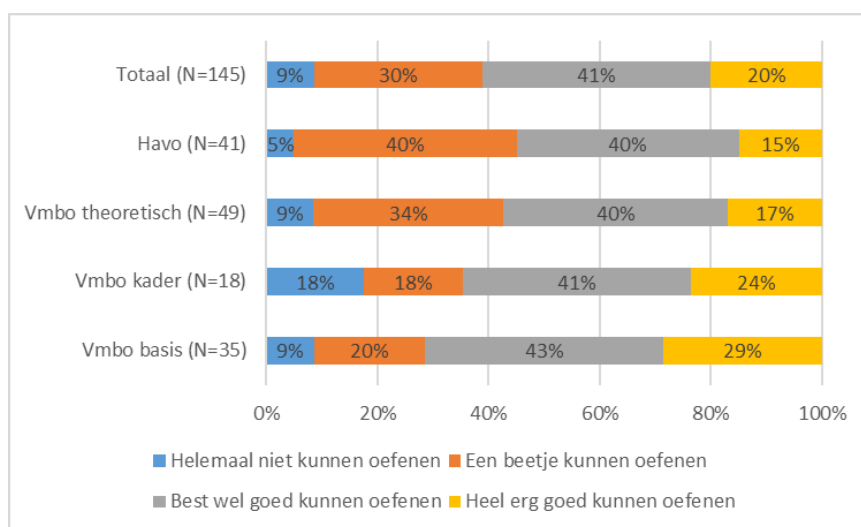
Voor havo/vwo:

- beschikken over een eerstegraads bevoegdheid voor het vak waarin zij examens afnemen;
- geven bij aanstelling les aan examenklassen havo/vwo;
- hebben ervaring en/of affiniteit met de verschillende doelgroepen binnen het vso en/of kandidaten met een beperking.

Voor het vmbo:

- beschikken over een tweedegraads bevoegdheid voor het vak waarin zij examens afnemen;
- geven bij aanstelling les aan examenklassen vmbo;
- hebben ervaring en/of affiniteit met de verschillende doelgroepen binnen het vso en/of kandidaten met een beperking. (Ministerie van OCW, 2021)

hebben kunnen oefenen op school: respectievelijk 45% en 43% van de bevroegde leerlingen hebben slechts een beetje of zelfs helemaal niet kunnen oefenen. Dit laatste komt echter weinig voor. Gemiddeld over alle niveaus zegt 1 op de 10 leerlingen dat ze helemaal niet hebben kunnen oefenen op school. Ruim 60% van de leerlingen geeft aan redelijk (41%) tot zeer goed (20%) te hebben kunnen oefenen voor de mondelinge college-examens.



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 4.1: Mate waarin de leerlingen mondelinge college-examens hebben kunnen oefenen.

Het voorbereiden van de mondelinge examens is lastiger vorm te geven dan het voorbereiden van de schriftelijke examens. Er is weinig oefenmateriaal beschikbaar voor de mondelinge examens. Dit in tegenstelling tot de centrale schriftelijke examens. Van deze examens zijn de toetsen van de afgelopen jaren voor de verschillende vakken beschikbaar. Bovendien geven docenten aan sommige examens niet met leerlingen te kunnen oefenen, omdat ze niet bevoegd zijn in een bepaald vak en daardoor de kennis missen om de specifieke vragen te stellen die bij een oefenexamen relevant zouden zijn.

Hoewel meerdere docenten er het nut van inzien om examens te oefenen met hun leerlingen, heeft één van de geïnterviewde docenten twijfels. Ze vertelt dat er in het verleden wel de mogelijkheid geboden werd om voor het vak Engels het mondelinge college-examen te oefenen. De leerlingen vonden dit echter te spannend en maakten er daarom geen gebruik van. Deze docent kwam hier zelf met een oplossing voor: het online aanbieden van mondelinge examens van de afgelopen schooljaren.

4.2 Extra voorzieningen

Voor de meeste vso-leerlingen zien de mondeling college-examens er hetzelfde uit als voor andere leerlingen die staatsexamens doen.¹⁷ Wel mogen kandidaten met een beperking (uit zowel het vso als het reguliere vo) gebruik maken van een aantal extra

¹⁷ Zoals vroegtijdig schoolverlaters, diplomaverbeteraars, chronisch zieke leerlingen, ouderen, gedetineerden, en leerlingen van enkele particuliere scholen zonder examenlicentie, (CvTE, 2020))

voorzieningen. Bijvoorbeeld, zoals eerder vermeld (zie paragraaf 4.1), de aanwezigheid van een vertrouwenspersoon bij het examen. Een bekend gezicht zorgt ervoor dat leerlingen minder stress en spanning ervaren. Hoewel slechts enkele geïnterviewde leerlingen aangeven hier gebruik van te hebben gemaakt, benadrukt een moeder dat deze maatregel voor haar kind voor veel geruststelling heeft gezorgd, zowel tijdens als na de examens. Volgens haar leggen cluster 4 leerlingen de lat erg hoog voor zichzelf. De mentor kan hen tijdens het mondelinge examen helpen relativeren.

Van de geïnterviewde leerlingen geven alleen leerlingen uit cluster 2 aan dat ze extra voorzieningen hebben gekregen bij mondelinge examens. Deze leerlingen mogen gebruikmaken van een schriftelijke tolk en/of SOLO apparatuur, een hoorhulpmiddel dat de bron van de spraak dichterbij brengt. Leerlingen die een schrijftolk gebruiken krijgen ook 100% extra tijd, ter compensatie van de tijd die verloren gaat door het vertalen. Geïnterviewde leerlingen zijn niet blij met deze extra tijd, want in hun beleving kostte de schrijftolk niet zo veel extra tijd dat het gerechtvaardigd is om de duur van het examen te verdubbelen, zeker aangezien de tolk niet altijd is gebruikt. Ze vertelden dat examinatoren als gevolg van deze extra tijd de kans krijgen om meer vragen te stellen.

Leerling 1: "Ik vind de extra tijd die ik kreeg als gevolg van de schrijftolk wel vervelend, omdat het de tijd gaf aan de examiner om extra vragen te stellen. Want het is niet zo dat een examiner een examen eerder afrondt als hij/zij door zijn/haar vragen heen is. Hij/zij vult de tijd dan wel op met extra vragen."

(meisje, havo, cluster 1)

Leerling 2: "Ja, dat herken ik ook. In theorie zou de extra tijd gebruikt moeten worden door de schrijftolk of typondersteuning die we gebruiken, maar daar maken we niet altijd gebruik van. Ik vond het overigens niet erg, omdat ik genoeg had te vertellen, dus de extra tijd was handig om meer punten te scoren."

(jongen, vmbo, cluster 1)

Daarnaast vinden ze de schrijftolk soms afleidend omdat het typgeluid hen belemmerde om de examiner goed te verstaan.

Zoals vermeld in paragraaf 2.3 is de deadline voor het aanvragen van extra voorzieningen 1 december. Volgens geïnterviewde docenten is deze deadline in de praktijk niet haalbaar. Behoeftes van leerlingen aan specifieke extra voorzieningen komen in sommige gevallen pas later in het jaar, dus na 1 december, aan het licht. Denk bijvoorbeeld aan leerlingen die moeite hebben met een onbekend persoon als examiner. Hier komen ze pas achter als ze de mondelinge examens gaan oefenen, en alleen in gevallen waar oefenexamens wel worden afgenomen (voor meer informatie hierover zie paragraaf 2.4). Scholen zouden dan ook al in een vroeg stadium met de mondelinge examens moeten oefenen, zodat ze niet te laat achter dergelijke problemen komen.

De gesproken docenten geven aan dat de verzoeken in de praktijk, na de deadline, vaak alsnog worden gehonoreerd. Het levert echter wel een hoop onzekerheid op bij zowel de leerling als de docent. De in het onderzoek betrokken docenten raden dan ook aan deze deadline te verplaatsen, zodat deze dichterbij de periode zit waarin de mondelinge examens worden afgenomen.

4.3 Aansluiting met behoeftes van de doelgroep

Ongeveer de helft van de geïnterviewde leerlingen heeft een positieve ervaring met de mondelinge college-examens. Leerlingen ervaren de mondelinge college-examens vaak als een gezellig gesprek dat ze met de examinerator kunnen voeren. In de enquête geeft 42% van de bevroagde leerlingen aan de mondelinge college-examens gemakkelijk te vinden (zie ook Figuur 4.2). Opvallend is dat leerlingen de moeilijkheid van mondelinge examens verschillend ervaren. Dit verschil is afhankelijk van hun onderwijsniveau. Zo laat Figuur 4.2 zien dat havo-leerlingen de mondelinge examens minder gemakkelijk lijken te vinden dan leerlingen van de verschillende leerwegen in het vmbo. Deze bevinding wordt bevestigd door een geïnterviewde leerling die examens zowel op vmbo als havo heeft gedaan:

“Op de havo zijn de onderwerpen heel breed, op de vmbo was wat gericht. Bij de havo moet er zo veel geleerd worden! Ik vond het lastig om in te schatten wat er van mij verwacht zou worden en tot in hoeveel detail ik moest gaan leren. Op het vmbo had ik daar geen last van.”

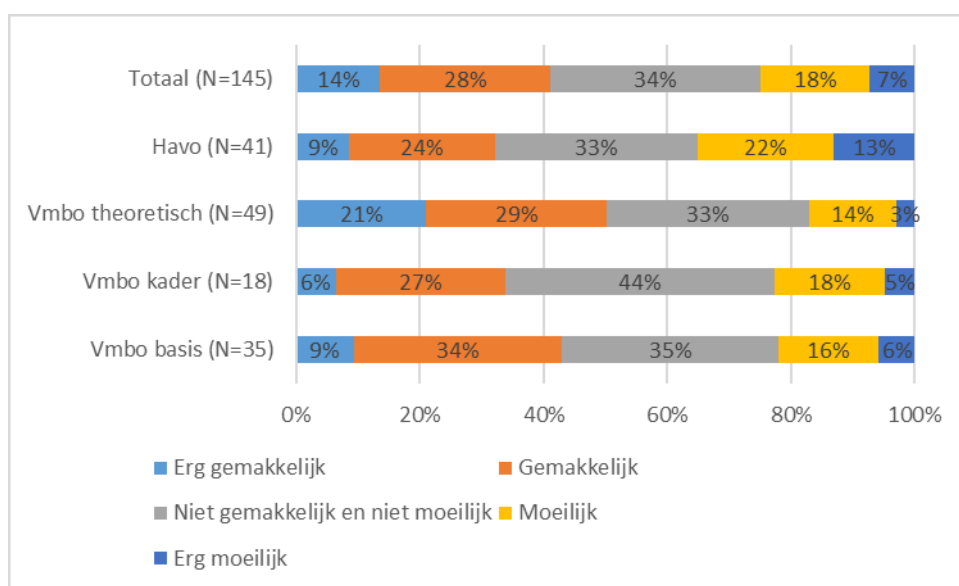
(jongen, havo, cluster 4)

Ook een schoolleider herkent dit beeld:

“Een nadeel van mondelinge examens is dat de leerlingen getoetst kunnen worden op alle kennis die ze op school hebben geleerd. Dat is voor een havist of vwo-leerling best wel veel. In het reguliere onderwijs gebeurt dat niet, want de kennis wordt elk jaar in stukjes getoetst en de centrale schriftelijke examens zijn veel meer gericht.”

(schoolleider van een cluster 4 school)

De ervaren moeilijkheid van de mondelinge college-examens kent veel variatie (Figuur 4.2). Op de meeste onderwijsniveaus vindt ongeveer een derde van de leerlingen de mondelinge examens moeilijk noch gemakkelijk. De leerweg vmbo-kader valt op omdat in deze leerweg 44% van de leerlingen de mondelinge examens van gemiddelde moeilijkheid te vinden. Op de meeste onderwijsniveaus vinden ongeveer 3 à 4 op de 10 leerlingen de mondelinge examens (erg) gemakkelijk. Uitschieter is de leerweg vmbo-theoretisch, van de leerlingen binnen deze leerweg vindt de helft van de leerlingen de mondelinge examens (erg) gemakkelijk. Evenals bij de schriftelijke examens vinden ongeveer 2 à 3 op de 10 leerlingen de mondelinge examens (erg) moeilijk.



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen (gemiddeld over alle vakken per leerling)

Figuur 4.2 Hoe moeilijk dan wel gemakkelijk vonden de leerlingen de mondelinge college-examens?

Leerlingen in de vmbo-basis leerweg ervaren niet veel vakken als erg moeilijk. Alleen de vakken Engels (15% van de leerlingen) en Wiskunde (9% van de leerlingen) worden als erg moeilijk ervaren. Economie (29%) en Nederlands (20%) worden ervaren als moeilijk. Meer dan de helft van de respondenten uit deze leerweg heeft de mondelinge college-examens Wiskunde (63%) en Nederlands (53%) als erg gemakkelijk tot gemakkelijk ervaren.

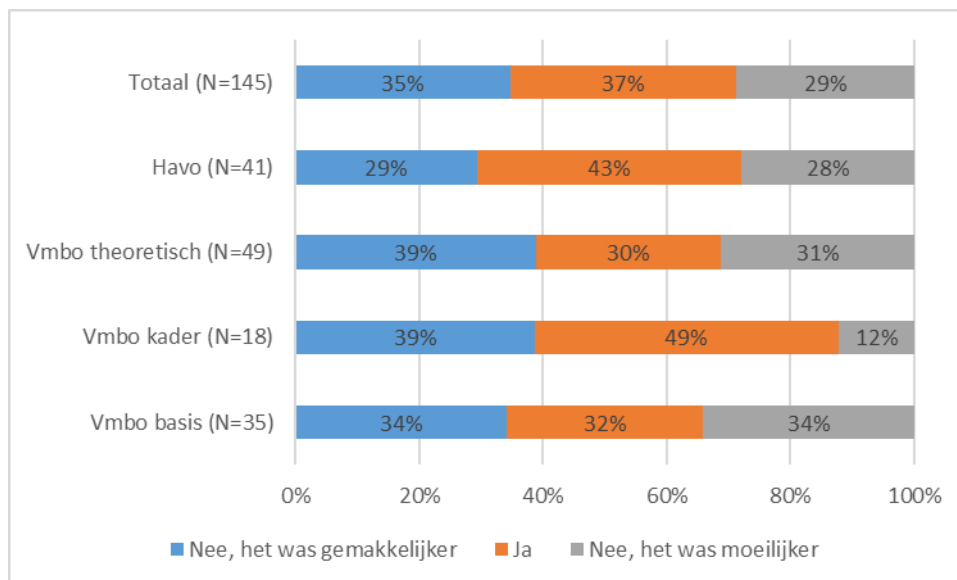
Vmbo-kader laat een soortgelijk beeld zien. Zowel Wiskunde als Biologie is door 14% van de leerlingen als erg moeilijk ervaren. Terwijl Wiskunde (29%) en Nederlands (22%) als moeilijk is ervaren. 70% van de vmbo-kader leerlingen geeft in de enquête aan het mondelinge examen Engels als gemakkelijk of erg gemakkelijk te ervaren.

Leerlingen die de theoretische leerweg van het vmbo volgen, ervaren de mondelinge examens Wiskunde (14%) en Economie (12%) als erg moeilijk, en het examen Natuur- & Scheikunde 1 als moeilijk (46%).

Wiskunde B is een uitschieter voor de havo-leerlingen: 4 op de 10 ervaren dit vak als zeer moeilijk (43%) en nog eens 14% als moeilijk. Daarnaast zijn de mondelinge examens Nederlands, Natuurkunde en Duits door meer dan 1 op de 5 leerlingen als zeer moeilijk ervaren. De examens Wiskunde A, Geschiedenis en Engels zijn door meer dan 40% van de leerlingen als erg gemakkelijk tot gemakkelijk omschreven.

De verwachtingen over de moeilijkheidsgraad van de examens lopen tussen de onderwijsniveaus iets meer uiteen bij de mondelinge college-examens dan bij de schriftelijke college-examens (Figuur 3.5, hoofdstuk 3). Meer leerlingen vonden de mondelinge college-examens (35%, Figuur 4.3) gemakkelijker dan verwacht in vergelijking tot bij de schriftelijke college-examens (30%, Figuur 3.5). Op de meeste onderwijsniveaus vinden ongeveer evenveel leerlingen de mondelinge college-examens

gemakkelijker dan verwacht als moeilijker dan verwacht. De uitzondering hierop zijn de leerlingen in de leerweg vmbo-kader. In deze leerweg vindt 12% van de leerlingen de mondelinge college-examens moeilijker dan verwacht, tegenover 39% van de leerlingen die de mondelinge college-examens gemakkelijker vinden dan ze hadden verwacht.



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 4.3: Verwachtingen van leerlingen over de moeilijkheid van de mondelinge college-examens

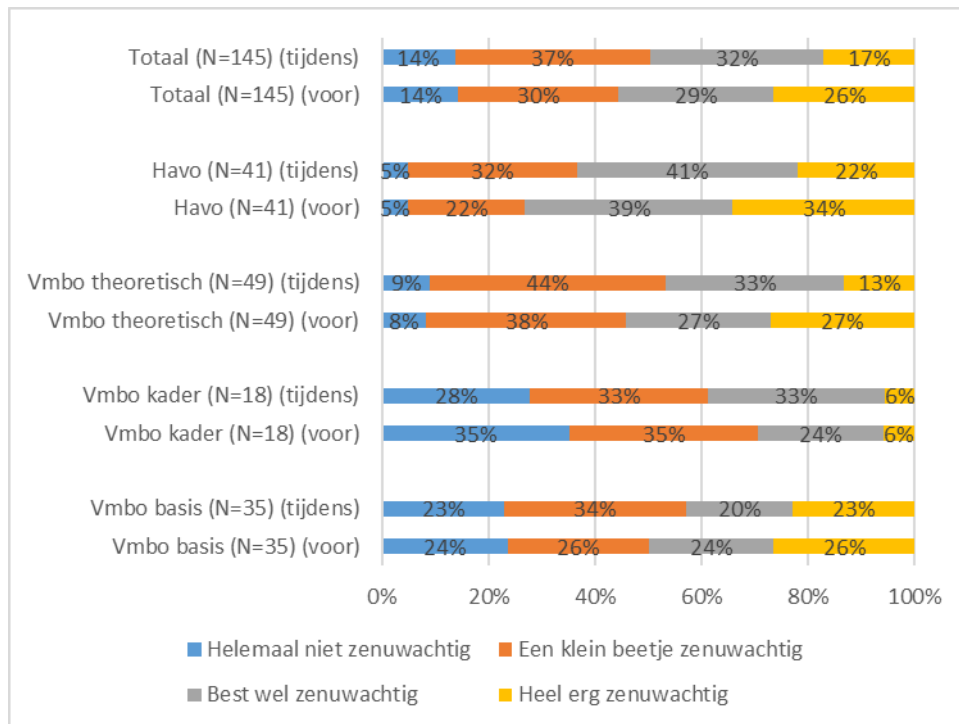
De leerlingen in de vmbo-basis leerweg hebben vooral de mondelinge college-examens van Economie (60%) en Wiskunde (30%) als moeilijker ervaren dan verwacht en de leerlingen in de vmbo-kader leerweg geven aan vooral het mondelinge examen Wiskunde (43%) als moeilijker dan verwacht te hebben ervaren. De helft van de leerlingen in de Vmbo-theoretische leerweg vindt daarentegen het mondeling examen Wiskunde gemakkelijker dan verwacht. Vooral de mondelinge college-examens Economie (40%), Aardrijkskunde (37%) en Biologie (33%) worden door deze leerlingen als moeilijker dan verwacht ervaren. De havo-leerlingen laten geen grote uitschieters zien. Uitzondering is het examen Aardrijkskunde, dat door bijna driekwart van de leerlingen als gemakkelijker is ervaren dan verwacht.

Zenuwen

Op de vraag hoe zenuwachtig leerlingen zijn geweest voorafgaand aan het mondeling college-examen geeft ruim een kwart tot een derde van de leerlingen aan dat ze toen heel erg zenuwachtig waren (Figuur 4.4). Uitzondering hierop zijn leerlingen in de leerweg vmbo-kader, waarvan slechts 6% van de leerlingen vooraf erg zenuwachtig was.¹⁸ Nog eens ongeveer een kwart van de leerlingen geeft aan dat ze best wel zenuwachtig voor het examen waren. Bij havo-leerlingen geldt dit zelfs voor bijna 4 op de 10 leerlingen. Tijdens de mondelinge college-examens leken de zenuwen minder te worden: minder dan een kwart van de leerlingen geeft aan tijdens het examen erg zenuwachtig te zijn

¹⁸ N.B.: Het aantal respondenten van de enquête binnen de leerweg vmbo-kader is met N=18 aanzienlijk lager dan bij de andere onderwijsniveaus (havo N=41, vmbo-tl N=49, vmbo-b N=35). Dit is van invloed op de interpreteerbaarheid van de resultaten van de groep vmbo-kader.

geweest en de meerderheid van de leerlingen geeft aan dat ze best wel, of slechts een klein beetje zenuwachtig zijn geweest tijdens het examen.

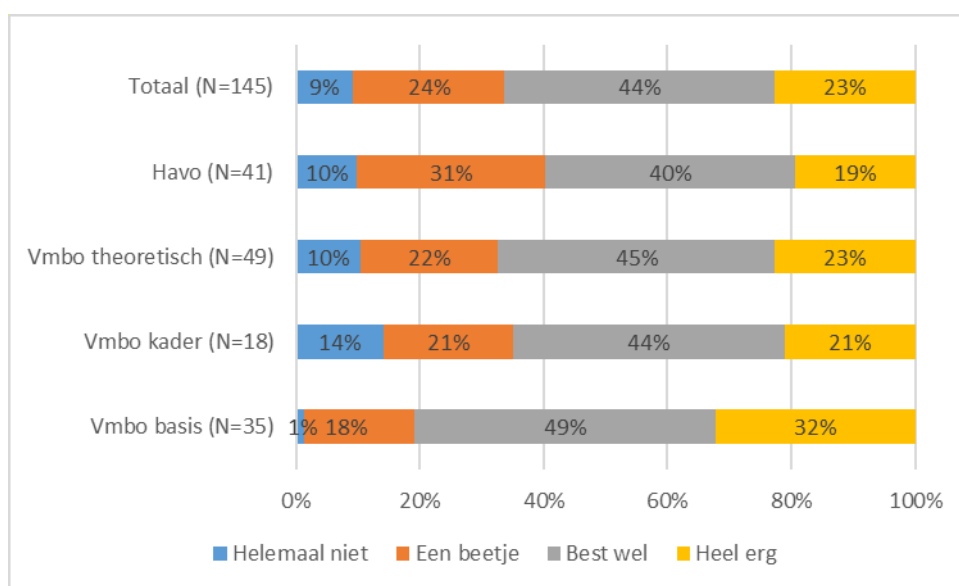


Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 4.4: Mate van zenuwen voor het mondelinge college-examen

Konden leerlingen laten zien wat ze kunnen/weten?

Net zoals bij de schriftelijke college-examens geeft ook nu de meerderheid (Figuur 3.6, hoofdstuk 3) van de leerlingen in de enquête aan dat ze best wel of heel erg goed hun kennis hebben kunnen tonen tijdens de mondelinge college-examens. Zo geeft bij de schriftelijke college-examens 73% procent van de leerlingen aan dat ze best wel of heel goed hun kennis hebben kunnen tonen. Bij de mondelinge college-examens was dit 67% (Figuur 4.5). Vooral de bevraagde leerlingen uit de vmbo-basis leerweg geven aan dat ze best wel tot heel erg goed (81%) hun kennis hebben kunnen laten zien.



Figuur 4.5: Mate waarin leerling zijn kennis kon laten zien tijdens de mondelinge college-examens

Bijna alle bevroagde leerlingen in de vmbo-basis leerweg geven aan dat ze tijdens de mondelinge college-examens Wiskunde, Engels en Economie best wel tot heel erg goed konden laten zien wat ze weten. Bij de examens Nederlands en Maatschappijleer heeft echter een kwart tot een derde van deze leerlingen maar een beetje kunnen laten zien wat ze weten. Over het algemeen, zoals ook al op te maken uit Figuur 4.5, hebben de bevroagde vmbo-basis leerlingen het gevoel dat ze goed hebben kunnen laten zien wat ze weten. Leerlingen uit de leerweg vmbo-kader hebben vooral moeite met de mondelinge college-examens Wiskunde, Nederlands en Engels. Bijna de helft van de bevroagde leerlingen heeft helemaal niet, of slechts een beetje, de opgebouwde kennis kunnen laten zien aan de examinerator. Leerlingen in de leerweg vmbo-kader geven vooral voor het mondelinge college-examen Biologie aan hun kennis redelijk tot zeer goed te kunnen laten zien (83%).

De helft van de bevroagde leerlingen in de leerweg vmbo-theoretisch had het gevoel dat ze helemaal niet of slechts een beetje hun kennis van het vak Wiskunde hebben kunnen laten zien aan de examinerator. In vergelijkbare mate geldt dit ook voor de havo-leerlingen. Ze geven aan voornamelijk bij Wiskunde B moeite te hebben gehad om hun kennis te laten zien aan de examinerator. Meer dan een derde (36%) van de bevroagde leerlingen geeft aan dat ze helemaal niet konden laten zien wat ze weten.

Er lijkt overeenstemming te zijn tussen de leerlingen dat mondelinge examens voor Wiskunde niet goed werken. Ze vinden het niet fijn als ze aan het rekenen zijn en een examinerator op hun vingers meekijkt. Het is volgens hen moeilijk om te rekenen en opdrachten te maken als iemand mee zit te kijken. Ook hebben leerlingen dan geen mogelijkheid om berekeningen uit te proberen om hun antwoorden zo nodig te wijzigen. De examinerator beschouwt vaak hun eerste antwoorden als het definitieve antwoord. Leerlingen geven aan moeite te hebben om hiermee om te gaan.

Hoewel de meningen en voorkeuren over examineringsvormen verdeeld zijn, willen de meeste leerlingen niet een van de twee examineringsvormen schrappen. De reden is dat ze toch al zo weinig kansen hebben om hun kennis en kunde te laten zien. Door het feit

dat er in ieder geval een tweede vorm van examinering is, hebben ze tenminste een kans om hun cijfer te verbeteren.

Geen van de geïnterviewde leerlingen geeft aan dat ze tijdens de mondelinge college-examens druk ervaren om snel een antwoord te geven. Leerlingen zien vooral voordelen in de mogelijkheid dat ze in een mondeling examen examinatoren kunnen verzoeken hun vragen te herformuleren wanneer iets onduidelijk is. Ook worden de vragen gedurende het examen aangepast op basis van de antwoorden die leerlingen geven, het zogenaamde adaptief vragen stellen (Linden, van der Linden, Glas, 2000). Leerlingen vertellen dat examinatoren hen tijdens mondelinge examens vaak tegemoetkomen als ze iets niet weten. Examinatoren gaan dan niet te lang door op een specifiek onderwerp waarvan ze merken dat de leerling de antwoorden niet weet, maar schakelen over op een ander onderwerp: de leerlingen vertellen dat examinatoren op zoek gaan naar wat de leerling wel weet en niet wat de leerling niet weet. Als gevolg hiervan geven de leerlingen ook aan meer regie te ervaren over hoe het examen verloopt. Ze vertellen dat ze in mondelinge examens de kans krijgen het gesprek te sturen in de richting van onderwerpen waar ze veel van weten. Ook ervaren sommige leerlingen meer vrijheid in de formulering van hun antwoorden.

"Soms kan ik niet op een bepaald woord komen. Dan heb je in het mondeling examen de kans om je op een andere manier uit te drukken, andere woorden te gebruiken, en toch je kennis over te brengen."

(meisje, havo, cluster 4)

Daarnaast kunnen leerlingen tijdens mondelinge examens meer toelichting geven in hun denkproces, zodat ze, ook als ze niet helemaal tot het juiste antwoord kunnen komen, de juiste informatie kunnen geven om toch punten te scoren.

Leerlingen die mondelinge examens niet fijn vinden hebben vooral moeite met het sociale aspect van het examen. In hun perceptie is hun kans om goed te presteren afhankelijk van in hoeverre ze een klik hebben met de examiner. Zo vertellen meerdere leerlingen dat een groot deel van de mondeling examens een sociaal proces betreft, en dat is niet altijd geschikt voor deze doelgroep.

"Als ik een vraag niet weet, klap ik dicht. Dat hebben veel jongens hier. Terwijl ik eigenlijk wel de antwoorden hierop weet!"

(jongen, vmbo-t, cluster 4)

"Je moet een klik hebben met de examiner als je wilt dat het examen goed gaat. Bijvoorbeeld bij informatica had ik het gevoel dat we elkaar niet goed konden begrijpen waardoor het gesprek niet soepel verliep, terwijl ik de kennis echt wel wist. Je weet binnen de eerste 30 seconden na binnenkomst hoe een examen zal verlopen; of je een klik met iemand hebt of niet."

(jongen, havo, cluster 4)

Het gevoel van een ongelijke behandeling van vso-leerlingen en vo-leerlingen speelt bij sommige leerlingen ook op dit thema een rol.

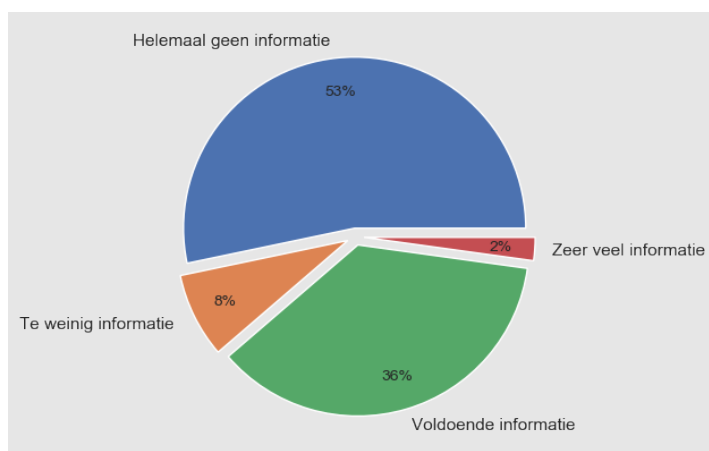
"Waarom moeten wij in het vso mondelinge examens maken, terwijl de rest van Nederland dat niet hoeft? We worden op een totaal andere manier beoordeeld."
(meisje, havo, cluster 4)

Docenten zijn verdeeld in hun mening over de aansluiting van mondelinge examens op de doelgroep. Slechtziende leerlingen hebben echt een voordeel van mondelinge examens, vertelt een schoolleider van een cluster 1 school. Deze leerlingen zijn meestal verbaal sterk. Ze hebben verbale communicatie goed ontwikkeld ter compensatie van hun gebrek aan vermogen om non-verbale communicatie te lezen. Docenten van cluster 4 kijken vanuit een andere invalshoek; wat toets je precies? De ene docent vindt het een goede uitdaging dat leerlingen leren communiceren met vreemden en met hun faalangst leren om te gaan. Ze vindt dat de mondelinge college-examens vaak goed gaan, omdat leerlingen goed voorbereid zijn en examinatoren zich goed aan de doelgroep aanpassen. Deze examinatoren zijn goed getraind om met de specifieke doelgroep om te gaan, om hen op hun gemak te stellen, en te zoeken naar wat de leerlingen (wel) weten. Een andere docent is niet per se tegen de mondelinge vorm van examinering, maar tekent aan dat wel hele andere capaciteiten van de leerlingen worden getoetst:

"Leerlingen leren veel van mondelinge examens, maar er wordt eigenlijk bijna meer geëxamineerd of ze tegen een vreemde durven te praten dan of ze een vak kennen. Voor 40% toetst het examen of de leerlingen de kennis kennen, en voor 60% of ze de spannende situatie aankunnen."
(docent, cluster 4)

Informatie over herkansingmogelijkheden examens

In de enquête konden de leerlingen aangeven hoeveel informatie over mogelijkheden tot herkansing van de examens ze hebben gekregen na afloop van hun mondelinge college-examens (Figuur 4.6). Bijna twee derde (62%) van de leerlingen geeft aan te weinig of helemaal geen informatie over dit onderwerp te hebben ontvangen. Hiertegenover staat dat bijna 4 op de 10 leerlingen aangeven dat ze voldoende of zeer veel informatie over hun herkansingsmogelijkheden hebben gehad.



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 4.6: Informatievoorziening van herkansingen examens

Lengte van mondeling college-examen

Leerlingen zijn over het algemeen tevreden over de duur van de mondelinge college-examens. Slechts 10% van de leerlingen wil de duur van het examen aanpassen. Kortere examens zouden te weinig tijd geven om hun kennis en kunde te laten zien. Leerlingen vinden nu al dat ze weinig kansen hebben om te laten zien wat ze weten, waardoor er druk staat op het in korte tijd leveren van een prestatie. Aan de andere kant willen ze ook geen langere examens, aangezien de mondelinge vorm van examinering veel concentratie vergt.

Opvallend is dat leerlingen wel klachten hebben over de duur van de mondelinge college-examens van de talen, die 25 minuten duren in plaats van de 40 minuten voor examens van de andere vakken van de havo. Velen vinden dat te kort ten opzichte van de hoeveelheid boeken/literatuur die ze hebben moeten lezen.

"Ik moest zo veel voorbereiden: 4 boeken lezen, 3 gedichten, ook veel korte verhalen. Wij hebben veel in een jaar gedaan om dit examen voor te bereiden en dan is er niet voldoende tijd om vragen te stellen over alle onderwerpen. Met meer tijd zou je meer de diepte in kunnen gaan tijdens het examen. Je werkt er zo hard aan, het hele jaar door. En dan ben je binnen 25 minuten klaar."

(meisje, havo, cluster 4)

In lijn hiermee vertelt een leerling, die zowel voor vmbo als havo de staatsexamens heeft gedaan, dat de vmbo-examens te kort zijn, aangezien ze allemaal 25 minuten duren. Hij vond ook dat de beperkte tijd druk op de examinatoren zetten, waardoor de examinatoren haast hadden, en weinig tijd gaven om hem even te laten nadenken over zijn antwoorden.

"Ze zeiden vaak dat we door moesten. Bij de havo is dat niet het geval. Je krijgt dan meer tijd om na te denken."

(jongen, havo, cluster 4)

Docenten vertellen dat de lengte van de examens volgens hen prima is. Het is volgens de meeste docenten terecht dat de examenduur voor havo-leerlingen langer is dan voor leerlingen van het vmbo, omdat er een hoger concentratievermogen wordt vereist. Docenten horen ook vaak leerlingen klagen dat vragen over een bepaald onderwerp of boek waar ze voor hadden geleerd niet werden gesteld, maar ze leggen aan hun leerlingen uit dat dit nu eenmaal is hoe mondelinge examens gaan.

"Ik vertel mijn leerlingen dat je soms geluk hebt en soms pech. Daarom moet je alle onderwerpen goed leren."

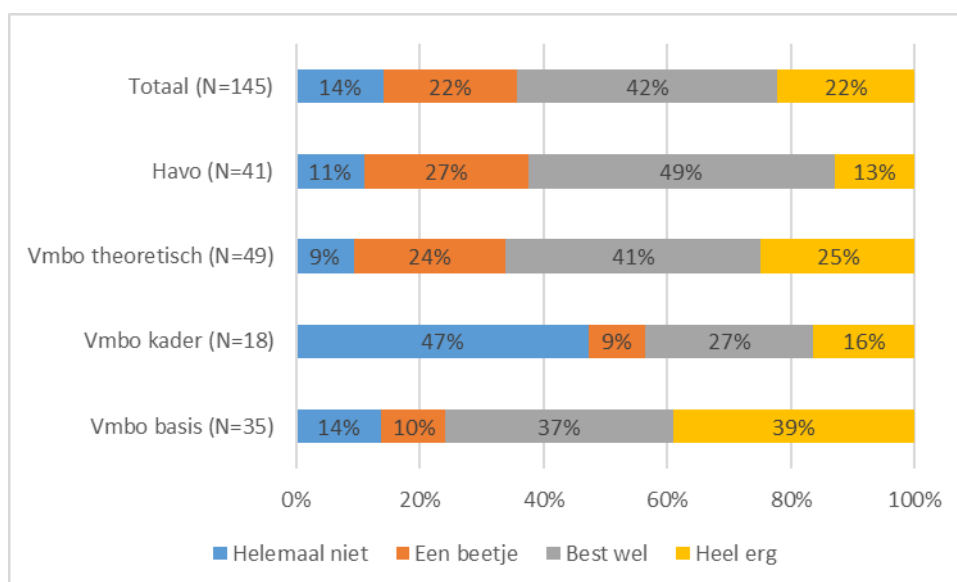
(docent, cluster 1)

4.4 Examinatoren

Ongeveer de helft van de geïnterviewde leerlingen is tevreden over de manier waarop examinatoren hen op hun gemak stellen. Ze maken aan het begin van het examen grapjes of een praatje om een ontspannen sfeer te creëren. Het wordt ook gewaardeerd

als examinatoren nadrukkelijk aangeven dat ze op zoek zijn naar wat de kandidaat wel weet in plaats van wat hij/zij niet weet. Sommigen geven de kandidaten ook de optie te kiezen met welk domein ze willen beginnen. Dit wordt ook als prettig ervaren, al maakten leerlingen hier niet altijd gebruik van.

In de enquête is gevraagd in hoeverre leerlingen vinden dat examinatoren rekening houden met hun persoonlijke situatie. Over het algemeen zijn de leerlingen redelijk tevreden met de mate waarin de examinatoren dit doen (Figuur 4.7). Op bijna alle onderwijsniveaus vindt meer dan de helft van de leerlingen dat de examinator best wel of heel erg rekening met hun persoonlijke situatie houdt. Ongeveer 1 op de 10 leerlingen vindt dat de examinator dit helemaal niet doet, met uitzondering van leerlingen in de vmbo-kader leerweg. Van de leerlingen in deze leerweg geeft bijna de helft aan dat de examinator helemaal geen rekening heeft gehouden met hun persoonlijke situatie. Mogelijk is deze uitschieter te wijten aan incidentele vervelende ervaringen zoals hierboven beschreven, en het relatief geringe aantal respondenten van de enquête op dit onderwijsniveau.



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 4.7 Mate waarin de examinator rekening hield met de persoonlijke situatie van de leerling

Wel zijn er behoorlijke verschillen per vak. In de vmbo-basis leerweg zijn de leerlingen over het algemeen redelijk tevreden over de mate waarin de examinator rekening heeft gehouden met hun persoonlijke situatie. Vooral bij de vakken Wiskunde en Engels zijn deze leerlingen gemiddeld tevreden over hun examinator. Bij Nederlands en Maatschappijleer vinden relatief veel leerlingen (32 à 36%) dat de examinator maar een beetje of helemaal geen rekening heeft gehouden met hun persoonlijke situatie.

In de vmbo-kader leerweg zijn de leerlingen in het algemeen minder tevreden over de manier waarop de examinatoren rekeningen houden met hun persoonlijke situatie; vooral bij de examens in de vakken Nederlands, Wiskunde, Engels en Biologie zijn ze vaak erg

ontevreden. Bij Maatschappijleer daarentegen zijn ze veel vaker wel tevreden over de manier waarop de examinerer rekening met hun situatie heeft gehouden.¹⁹

In de vmbo-theoretische leerweg zijn de leerlingen over het algemeen meer te spreken over hun examinerer. De uitzondering is het vak NASK I. Bij de examinering van dit vak vindt 73% van de leerlingen dat de examinerer maar een beetje rekening heeft gehouden met hun persoonlijke situatie. Andere vakken waar deze groep leerlingen relatief vaak minder tevreden zijn over hun examinatoren zijn: Economie, Engels, Aardrijkskunde en Nederlands. Bij de examens in die vakken vindt 35 à 40% van de leerlingen dat de examinerer helemaal niet of maar een beetje rekening heeft gehouden met hun persoonlijke situatie. Het vaakst zijn de leerlingen tevreden over de examinatoren bij hun mondelinge examens over het profielwerkstuk, Maatschappijleer en Geschiedenis.

Bij havo ten slotte, zijn de meningen gemiddeld gezien meer verdeeld. Vooral bij de vakken Aardrijkskunde en Wiskunde A zijn de leerlingen vaak erg te spreken over de manier waarop de examinerer rekening heeft gehouden met hun persoonlijke situatie. Het minst tevreden over de examinatoren zijn ze bij de vakken Wiskunde B (60% helemaal niet of een beetje tevreden), en in mindere mate over Natuurkunde, Nederlands, Biologie, Engels en Maatschappijleer, en bij hun profielwerkstuk (39 à 45% helemaal niet of een beetje tevreden).

Leerlingen merken op dat er verschillen zijn in de kwaliteit en mate van vriendelijkheid van hun examinatoren. Sommige examinatoren kunnen ook erg streng zijn, en hun het gevoel geven dat ze slechts een lijst met vragen doornemen. In deze gevallen voelen de examens niet als gesprekken en verlopen ze veel stroever.

"Sommige examinatoren werken gewoon hun lijst af en dan is het 'tot ziens' dan is de bedoeling dat je opstaat en wegloopt. Mensen die een praatje maken geven een fijner gevoel."

(jongen, havo, cluster 4)

Het valt op dat veel leerlingen, vooral leerlingen van cluster 2 (slechthorende leerlingen), klagen dat examinatoren hen vaak onderbreken, waardoor ze de draad in hun denkproces kwijtraken. Een aantal slechthorende leerlingen geeft aan moeite te hebben met de accenten van examinatoren als deze uit een andere provincie van Nederland komen dan zijzelf. Bijvoorbeeld examenkandidaten uit Amsterdam die in gesprek moesten met examinatoren uit Roosendaal. Ook hebben sommige leerlingen moeite met een examinerer die de Nederlandse taal perfect beheerst, maar wel met een buitenlands accent. Dat maakt het voor deze leerlingen moeilijker om de examinerer te begrijpen. Dergelijke gevallen zorgen ervoor dat sommige leerlingen liever hun eigen docenten als examinatoren zouden hebben gehad. Verreweg de meeste leerlingen zijn zich echter bewust van de noodzaak van een externe en objectieve blik in hun mondelinge examens.

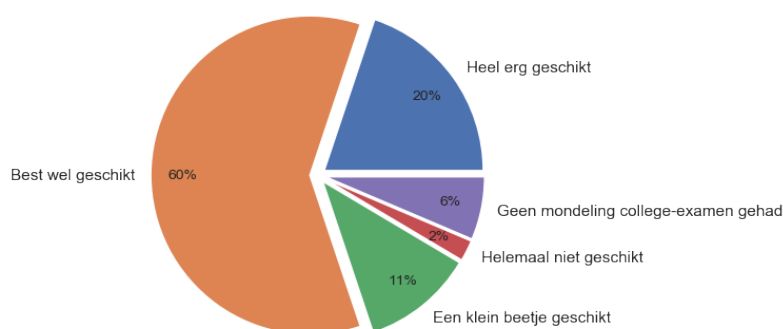
In een specifiek geval zou het nuttig zijn geweest als de examinerer op de hoogte was van de persoonlijke situatie van een leerling. Zo vertelt een leerling dat ze voor haar examen biologie had gevraagd om niet over het onderwerp kanker te worden bevraagd

¹⁹ Examenkandidaten van vmbo-bl die geen examen in Wiskunde doen, dienen examen in Rekenen te doen.
Belevingsonderzoek examinering vso-leerlingen

tijdens haar mondeling examen, omdat haar moeder op dat moment een chemobehandeling kreeg.

"Ik vond het heel moeilijk om hierover te praten. Ik vroeg daarom om het onderwerp over te slaan maar vertelde op dat moment niet waarom ik dit niet wilde bespreken. Ik had geen zin om mijn verhaal tijdens het examen te vertellen. De examinerator bleef maar doorvragen, op zoek naar wat ik hierover kon vertellen. In een schriftelijk examen had ik hier makkelijker over kunnen praten, want dan het komt minder persoonlijk over, en is het meer zwart-wit. Als gevolg van deze vragen die ook in het begin van het examen werden gesteld raakte ik in de war en daarna kon ik het examen niet meer goed afmaken. Ik kreeg uiteindelijk een 5 als eindcijfer terwijl ik een 7 voor het schriftelijk examen had."
(meisje, havo, cluster 3)

In de enquête zijn leerlingen bevraagd over of er geschikte casussen gebruikt werden in de mondelinge college-examens (Figuur 4.8). Meer dan de helft van de leerlingen (60%) vond de casussen van de mondelinge college-examens best wel geschikt. Nog eens 20% van de leerlingen vond de casussen zelfs heel erg geschikt. In de toelichting op deze vraag geven veel leerlingen aan dat ze de onderwerpen van de mondelinge college-examens leuk, interessant en actueel vonden, en passend bij het vak en de doelgroep. Ongeveer 1 op de 10 leerlingen vond de casussen maar een klein beetje geschikt en twee leerlingen vonden de casussen van de mondelinge-examens helemaal niet geschikt. Zo geven enkele leerlingen als toelichting dat ze de onderwerpen persoonlijk niet interessant vonden, of niet bij de leeftijd van de doelgroep vonden passen (te kinderachtig). Een klein percentage van de leerlingen (6%) geeft aan (nog) geen mondelinge college-examens te hebben afgelegd.



Bron: N=142, enquête vso-leerlingen

Figuur 4.8: Mate waarin de leerlingen de casussen van de mondelinge college-examens geschikt vonden.

Een leerling vertelt dat ze het idee had dat ze slecht beoordeeld is als gevolg van het feit dat, toen ze haar mening uitte in het kader van een inzichtelijke vraag, haar standpunt niet overeenkwam met het standpunt van de examinerator.

"Bij maatschappijleer was mijn examinerator een wat oudere man die ouderwets was. Hij stelde een vraag over feminisme en ik had daar een sterke mening over. Ik merkte dat hij het niet met mij eens was, waardoor ik het ongemakkelijk vond om mijn antwoord goed te formuleren/ mijn standpunt goed te verdedigen. Hij droeg ook een pak tijdens het examen. Dat gaf mij een extra gevoel van ongelijke machtsverhoudingen. Ik was al best onder de indruk. Ik heb het idee dat je hogere punten scoort als je meepraat met de examinerator. Uiteindelijk kreeg ik een 4 voor mijn mondeling examen en een 8 voor mijn schriftelijk examen. Examineratoren blijven mensen, en dat zal altijd een bepaalde invloed hebben."

(meisje, havo, cluster 3)

Ten slotte vertelde een leerling dat zijn examinerator niet goed op de tijd had gelet waardoor ze maar 2 van de 3 te bevragen domeinen hebben kunnen bespreken.

Tijdens gesprekken met docenten vertellen meerdere leraren dat het soms beter voor de leerlingen zou zijn als er altijd een docent aanwezig zou zijn bij het examen die bekend is met de doelgroep om af en toe voor vertaling te zorgen. Zoals eerder aangegeven is dit vaak niet mogelijk, omdat veel docenten op het vso niet bevoegd zijn om een vak te kunnen toetsen. Wel zouden ze aanwezig kunnen zijn als extra persoon om wat extra toelichting te geven op de antwoorden van leerlingen.

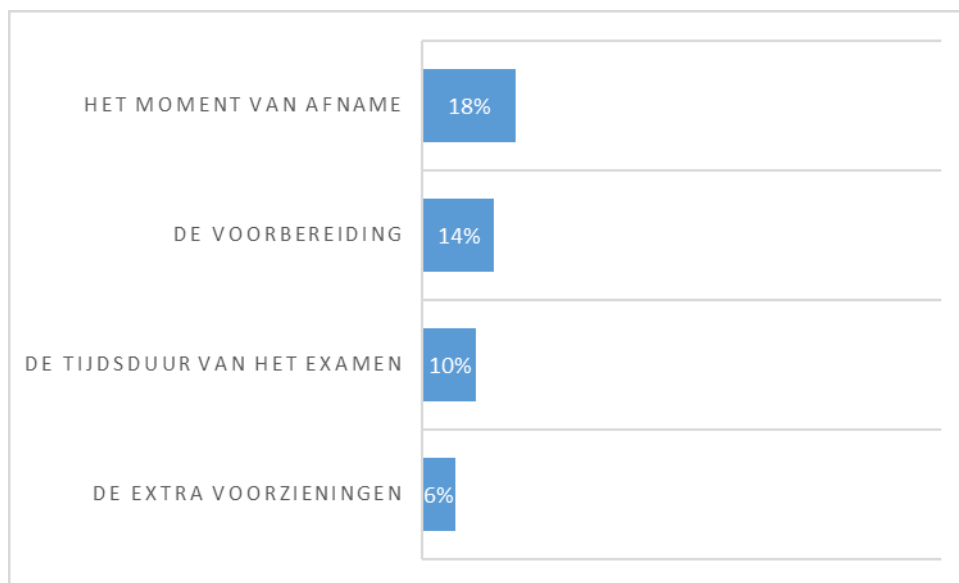
"Ik heb ooit een verhaal gehoord over een situatie waar een examinerator de leerling vroeg waar hij vandaan kwam in Zwolle. Daar werd de leerling helemaal overstuur van. Hij dacht dat de examinerator wilde weten waar hij precies woonde, terwijl deze waarschijnlijk een praatje probeerde te maken en bedoelde uit welke wijk hij kwam. Leerlingen met een autismespectrumstoornis hebben de neiging om dingen heel letterlijk op te nemen. Als ik erbij was geweest dan had ik de stress kunnen identificeren en hem gerust kunnen stellen dat de vraag niet belangrijk was en dat hij het niet letterlijk hoefde te beantwoorden."

(docent op een cluster 4 school)

4.5 Veranderingen aan mondelinge examens?

In de enquête is aan de leerlingen ook gevraagd of ze iets aan de mondelinge college-examens zouden willen veranderen. Bijna 4 op de 10 bevraagde leerlingen beantwoordden deze vraag bevestigend. Daarmee zouden de leerlingen dus veel vaker iets aan de mondelinge college-examens willen veranderen dan aan de schriftelijke college-examens, waar 17% van de respondenten iets aan zou willen veranderen. In Figuur 4.9 is weergegeven wat leerlingen dan zoal zouden willen veranderen aan de mondelinge examens. Het vaakst geven leerlingen aan het moment van afname (18%) en/of de voorbereiding op het examen (16%) te willen veranderen. In de toelichting op de vraag is bijvoorbeeld genoemd dat het fijn zou zijn als de mondelinge college-examens eerder in het jaar plaats zouden vinden, en niet vlak voor de zomervakantie, zodat leerlingen beter zouden weten waar ze aan toe zijn en ze niet in de zomerhitte hoeven te werken. Meerdere leerlingen geven aan dat ze de examens graag hadden willen spreiden over meer dagen. Enkele leerlingen vinden het vervelend dat hun examens hebben plaats gevonden op een zaterdag. Sommige leerlingen vinden dat de mondelinge examens relatief kort volgden op de (centraal) schriftelijke examens, waardoor ze het gevoel

hebben dat ze zich niet voldoende hebben kunnen voorbereiden. Ze hadden de mondelinge examens liever óf in dezelfde periode gehad, zodat ze de stof maar één keer hoefden te leren, of met een ruimere tijd ertussen. Van de leerlingen zou 10% de tijdsduur willen veranderen, terwijl 6% van de leerlingen graag veranderingen ziet in de extra voorzieningen. Bijvoorbeeld de aanwezigheid van een hen bekende begeleider bij het examen, de teksten van bepaalde examens (maatschappijleer, Engels) en toestemming om de boekenlijst van Nederlands bij het examen te kunnen raadplegen, een voorleesapp voor leerlingen met dyslexie, en een korte pauze halverwege het examen.



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 4.9: Verbeterpunten volgens leerlingen bij de mondelinge college-examens

5 Algemene ervaringen van de vso-leerlingen

In dit hoofdstuk worden de bevindingen gepresenteerd die betrekking hebben op de algemene ervaringen van vso-leerlingen met staatsexamens. Paragraaf 5.1 gaat in op de ervaringen van de leerlingen met het tijdspad van de staatsexamens. Vervolgens wordt in paragraaf 5.2 geïllustreerd hoe de vso-leerlingen de bekendmaking van de cijfers van hun centrale examens ervaren. Ook worden hun ervaringen met de uitreiking van het diploma beschreven. In paragraaf 5.3 worden de ervaringen van leerlingen met het ontbreken van een PTA op hun school beschreven. Tot slot beschrijft paragraaf 5.4 meer in het algemeen de door vso-leerlingen gewenste veranderingen in de organisatie en uitvoering van de college-examens.

5.1 Tijdspad voor de staatsexamens

Zoals eerder vermeld in paragraaf 2.4 zijn voor de vso-leerlingen niet de centrale examens maar de college-examens de afsluitende examens. Deze vinden dan ook plaats enkele weken na afronding van het centraal examen; tussen juni en september.²⁰ In bijna alle gesprekken met de leerlingen kaarten ze zelf aan hoe vervelend ze het vinden om op een veel later moment dan hun leeftijdsgenoten die het reguliere vo volgen hun college-examens te maken en het schooljaar af te ronden. Ze voelen zich buitengesloten en ervaren dit als uitermate oneerlijk:

"Wij worden al door heel Nederland gezien als 'speciaal' en daardoor langzamer. Daarom denken mensen vaak dat dat de reden is waarom wij onze uitslagen later krijgen. Terwijl dat er helemaal niets mee te maken heeft."

(jongen, vmbo-TL, cluster 4)

"Het is vervelend om in de krant te lezen 'vandaag krijgen leerlingen te horen of ze geslaagd zijn' ja, niet iedereen. Want hoewel de uitslagen voor de schriftelijke examens bekend zijn, krijgen wij ze op het vso niet te horen, en wij moeten nog mondelinge examens maken. Tegen de tijd dat wij klaar zijn met onze examens zijn andere leerlingen al lang klaar met het vieren van het einde van het schooljaar en zijn met andere dingen bezig."

(jongen, havo, cluster 4)

Sommige leerlingen geven ook aan toe te zijn aan vakantie, en dat het schooljaar in hun beleving veel langer duurt omdat de mondelinge college-examens veel later plaatsvinden als de andere vo-examenleerlingen al vakantie hebben. Een schoolleider merkt op dat vso-leerlingen hierdoor veel langer in spanning zitten, omdat ze pas kunnen ontspannen als alle examens achter de rug zijn. Bovendien duurt hun schoolvakantie daardoor veel korter voordat ze aan een vervolgopleiding beginnen.

²⁰ De precieze data waarop de college-examens worden afgenomen verschilt per regio en sluit aan op de schoolvakantieperiodes in respectievelijk de regio's noord, midden en zuid, waarbij in het schooljaar 2020-2021 de regio noord het eerst examens doet, dan de regio midden en ten slotte de regio zuid. Er zijn echter scholen die zich niet aan die planning houden.

"De laatste zomer van je middelbare school zou de zomer van je leven moeten zijn. Mijn vriendinnen [uit het regulier onderwijs] zijn al op vakantie gegaan en ik kon dan niet meegaan. Ik heb al mijn hele leven niet mee kunnen doen, in eerste instantie omdat ik in een rolstoel zat en nu omdat ik op het vso zit. Ik vind dat echt niet leuk".

(meisje, havo, cluster 3)

De overgrote meerderheid van de leerlingen heeft tevens moeite met de relatief lange tijdsperiode tussen de centrale schriftelijke examens en de mondelinge college-examens. Daar zit in sommige gevallen meer dan zes weken tussen. Ze worstelen met de vraag hoe de geleerde stof te onderhouden gedurende deze zes weken en te voorkomen dat hun motivatie wegzakt. Slechts een klein deel van hen ziet een voordeel in deze lange looptijd; ze hebben de tijd om zich extra goed voor te bereiden.

De bevroegde docenten, schoolleiders en orthopedagogen sluiten zich aan bij dit kritiekpunt. Ze vertellen dat leerlingen geen zes weken nodig hebben om hun mondelinge examens voor te bereiden. Volgens hen komt de leerstof grotendeels overeen met wat leerlingen voor hun centrale examens moeten leren. Ze hebben geen extra tijd nodig om nieuwe stof te leren. Het enige wat leerlingen aanvullend moeten doen voor de mondelinge examens is het voorbereiden van hun presentaties voor de taalvakken en het profielwerkstuk. "Maar daar hebben ze geen twee maanden voor nodig", geeft een docent aan, "want ze kunnen daar vanaf het begin van het schooljaar alvast mee beginnen". De meeste leerlingen en docenten zijn het erover eens dat er maximaal twee à drie weken tijd tussen de schriftelijke examens en de mondelinge college-examens zou moeten zijn. Een langere wachttijd tussen de examens zorgt voor meer stress bij de leerlingen. Vooral voor leerlingen in cluster 4 die al heel gevoelig zijn voor stress en onzekerheid. Ervaringen van verschillende leerlingen illustreren dit:

"Er was zo veel tijd tussen de examens. Nadat de piek van de schriftelijke examens voorbij was, was het echt moeilijk om weer aan de slag te gaan met het voorbereiden van de mondelinge examens. Maar ik wist wel dat ik het nog moest doen. Ik zag het begin van de examens steeds dichterbij komen, maar ik kreeg het niet voor elkaar om te leren.

Ik was gewoon op."

(jongen, vmbo-TL, cluster 4)

"Na afloop van de examens in mei was ik al de leerstof kwijt. Ik had zo hard gestudeerd, en na de examens glipte de kennis zo uit mijn hoofd. Mijn gedachten voelden erg vaag en wazig. Ik kon daardoor niet tot de informatie komen, terwijl ik het wel wist. Dat vond ik heel frustrerend. Ik kon de oefenexamens ook helemaal niet goed maken omdat ik mijn focus helemaal kwijt was. Ik vond dat zo stressvol! Ik baalde daar echt van."

(meisje, havo, cluster 3)

5.2 (Gebrek aan) bekendmaking cijfers centrale examens

Veruit de meeste geïnterviewde leerlingen zijn erg ontevreden over het feit dat ze hun cijfers van de centrale examens niet te horen krijgen voordat ze met de mondelinge college-examens beginnen. De leerlingen geven aan behoefte te hebben aan een

terugkoppeling; ze willen weten of ze de geleerde stof al dan niet voldoende beheersen. De cijfers van de centrale examens zouden als een indicatie kunnen gelden; ze weten dan bijtijds of ze harder moeten studeren voor hun mondelinge college-examens om te kunnen slagen. Ook zouden ze dan weten in welke vakken ze het goed dan wel slecht hebben gedaan op de centrale examens teneinde gerichter meer studietijd te investeren in de vakken waarvoor ze een laag cijfer op het centrale examen moeten compenseren.

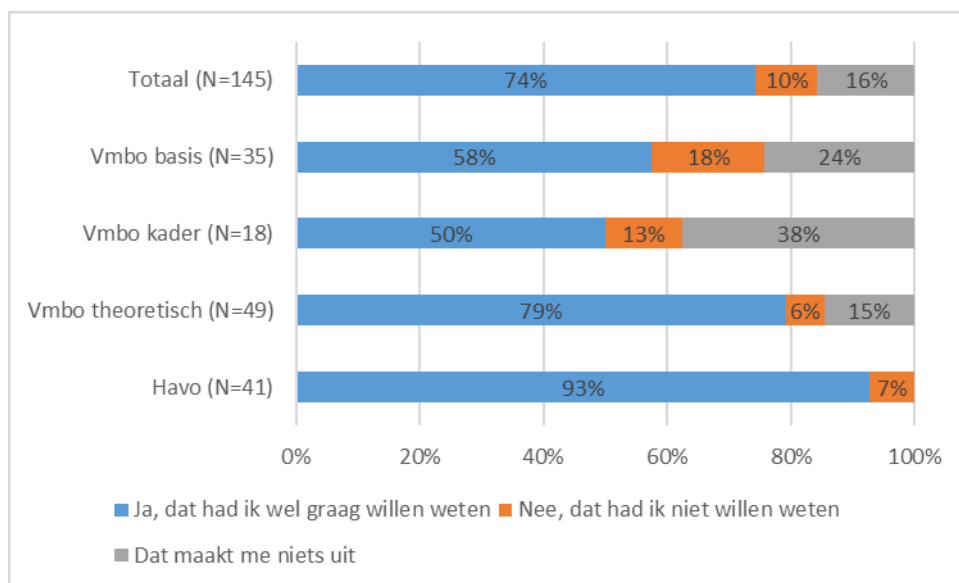
Sommige leerlingen spreken hun onbegrip uit over het feit dat de cijfers niet aan hen bekend gemaakt worden, terwijl deze al wel bekend zijn bij het CvTE en wel bekend gemaakt worden aan de leerlingen uit het regulier voortgezet onderwijs die hetzelfde examen hebben gemaakt. Verschillende stakeholders koppelen dit ook terug. Zowel de bevroegde docenten als de orthopedagogen geven terug aan de onderzoekers dat het beschikbaar stellen van de cijfers van de centrale examens aan de examendeelnemers hen goed zou doen. Enkele docenten geven een tegengeluid. Ze vinden het namelijk goed dat de cijfers niet van tevoren beschikbaar zijn. Anders zouden de leerlingen hun mondeling examen niet willen doen als ze voor de schriftelijke examens een zodanig laag cijfer halen, dat ze dit met het mondeling examen niet meer kunnen compenseren.

Deze uitkomsten worden bevestigd in de bevindingen uit de enquête: bijna driekwart van de leerlingen geeft aan graag tijdig op de hoogte te zijn van hun cijfers op de centrale examens. Voor 15% van de leerlingen maakt kennisname van hun cijfers voor aanvang van de mondeling examens niet uit, de overige 10% wil de cijfers liever niet weten. Tijdens de interviews vertellen enkele leerlingen dat het vooraf op de hoogte zijn van de cijfers van de centrale examens stress zou hebben opgeleverd en meer druk legt om goed te presteren teneinde te kunnen slagen. Dit zou volgens hen niet noodzakelijkerwijs hebben geleid tot betere resultaten. Meestal vormen deze leerlingen deze mening pas nadat ze hun examens hadden afgerond, en ervaren ze tijdens de examens dezelfde frustratie als hun klasgenoten. Een moeder vertelt dat vooral leerlingen met een autismespectrumstoornis behoefte hebben om kennis te nemen van hun cijfers. Zij vertelt dat zeker deze doelgroep behoefte heeft aan houvast, en te weten waar ze staan. Zo geeft ze aan:

"Met kinderen met een autismespectrumstoornis is de regel dat je duidelijk en eerlijk met ze moet zijn. Je moet ze niet te lang laten wachten."

(moeder van een havo jongen, cluster 4)

Opvallend is dat de mening van leerlingen over het eerder of niet ontvangen van hun cijfers samenhangt met hun opleidingsniveau (zie Figuur 5.1). Zo geven bijna alle leerlingen die op havo-niveau examen doen in de enquête aan dat ze vooraf graag op de hoogte willen zijn van hun cijfers op de centrale examens. Onder de leerlingen van vmbo-theoretische leerweg is ongeveer 8 op de 10 leerlingen deze mening toegedaan. Voor de leerlingen in de leerweg vmbo-kader/basis wil de helft graag vooraf de cijfers van het centrale examen kennen en geeft een aanzienlijk deel (38%) aan dat het hen niets uitmaakt. Slechts een klein deel van de leerlingen geeft aan de cijfers niet vooraf te willen weten. Het grootste deel van deze groep doet examen in de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. Maar ook onder deze groep wil nog steeds slechts 18% de cijfers liever niet kennen.



Bron: N=zie figuur, enquête vso-leerlingen. Het totaal bestaat uit de som van bovenstaande niveaus plus 2 respondenten die op vwo-niveau examens hebben gedaan. Dit geldt voor alle figuren met uitsplitsing naar niveau.

Figuur 5.1: Had de leerling de cijfers van de centrale schriftelijke examens willen weten voor aanvang van de mondelinge examens?

Uitreiken van het diploma

Een leerling vindt het vervelend vindt dat ze haar cijfers te horen krijgt van een locatievoorzitter, of van iemand van het CvTE.

"Je cijfers horen van je eindexamens is een superbelangrijk moment. Op het regulier onderwijs word je gebeld door je juf, of iemand die je kent. Die is ook blij voor je als je geslaagd bent en kan je troosten als je niet geslaagd bent. Dit nieuws te horen via een examenvoorzitter is heel anoniem en helemaal niet leuk. Terwijl het een kleine moeite zou zijn om dat door een eigen docent te laten gebeuren"

(meisje, havo, cluster 3)

Verschillende docenten melden echter dat op sommige scholen de diploma-uitreiking in handen is van de examenvoorzitter, maar dan in aanwezigheid van mentordocenten. De uitreikingsceremonie kan dus per school anders zijn.

5.3 Toetsen gedurende het schooljaar

Zoals eerder vermeld, als vso-scholen geen PTA hebben, is het maken van toetsen vrijblijvend en tellen toetsen niet mee (zie paragraaf 2.4). Als gevolg hiervan, vertellen zowel docenten als leerlingen, kiezen veel leerlingen ervoor om geen toetsen te maken. Een docent geeft aan dat het maken van toetsen in haar klas verplicht is, zo hebben leerlingen tenminste een beeld van waar ze staan in hun voorbereiding op de examens. Daarentegen meldt een leerling van een andere vso-school zit dat toetsen op die school niet verplicht worden gesteld. Als gevolg hiervan, zo geeft ze toe, neemt ze de toetsen minder serieus en voelt ze zich daardoor ook minder goed voorbereid op haar examens.

"Docenten gaan meer laks om met toetsen die het hele jaar worden afgenomen, omdat ze niet meetellen zoals het PTA op het regulier onderwijs. Dit maakt dat we ook minder hard ons best deden, omdat we geen druk ervarden. Als gevolg hiervan voelde ik me totaal onvoorbereid bij de eindexamens (zowel schriftelijk als mondeling). En als ik vergelijk met vriendinnen die in het regulier onderwijs zitten dan merk ik dat ze de stof beter hadden geleerd vanwege de toetsen die ze het hele jaar kregen."

(meisje, havo, cluster 3)

De afwezigheid van een PTA op school is voor de meeste leerlingen echter een grote meerwaarde van het vso. Veel leerlingen zijn niet in staat schoolexamens af te leggen omdat ze vaak afwezig zijn geweest, bijvoorbeeld door langdurige ziekte of omdat ze te veel stress ervaren bij het maken van schoolexamens vanwege hun faalangst. Veel van deze studenten zijn ook om die reden op een vso-school terechtgekomen. Een docent legt het voordeel uit van het niet hebben van een PTA op school:

"Wij hebben op deze school aardig wat leerlingen die in het verleden langdurig zijn uitgevallen. Soms kan het zijn dat een leerling een slechte maand heeft of dat een hoofdstuk hem/haar op een moment niet goed ligt, waardoor hij/zij niet goed kan leren. Omdat we niet met PTA's werken, kunnen de leerlingen altijd op een ander moment van het jaar het vak nog inhalen. Met PTA's moeten leerlingen altijd al hun cijfers halen, alle hoofdstuktoetsen maken. Ik heb veel leerlingen die angst hebben voor toetsen. Als ze al die toetsen moeten gaan doen, en die cijfers tellen ook nog eens mee, dan gaat dat voor veel spanning zorgen. De vrijblijvendheid van de toetsen is voor deze afdeling heel fijn. Omdat we veel angstige leerlingen hebben en toetsen maken een hele grote drempel is. Ik heb leerlingen die heel goed kunnen leren, maar toetsen maken is ellende voor hen.

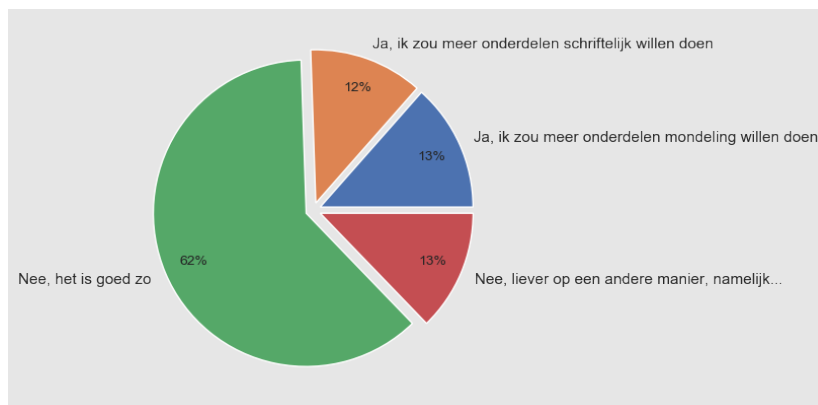
Dan is het fijn dat we er langzaam naartoe kunnen werken om toetsen te maken.

Tegelijkertijd leert de leerling lekker de inhoud van het hoofdstuk, zonder zich druk te hoeven maken over het maken van een toets."

(docent van cluster 4 leerlingen)

5.4 Algemene gewenste veranderingen aan de college-examens

Op de vraag of leerlingen iets zouden willen veranderen aan de college-examens, geeft een ruime meerderheid (62%) aan dat ze de examens goed vinden zoals ze nu zijn en ze geen verandering aan zouden willen brengen (Figuur 5.2). Ongeveer evenveel leerlingen willen liever meer onderdelen schriftelijk (12%) of meer onderdelen mondeling (13%) doen. Eenzelfde percentage (13%) geeft aan dat ze nog andere aanpassingen aan de examens zouden willen. Deze hebben ze verder toegelicht met een open antwoord. Verschillende leerlingen geven aan dat ze graag de cijfers van de centrale examens hadden gekregen voordat ze de college-examens gingen maken, zoals ook uit de verdiepende interviews naar voren is gekomen (zie paragraaf 5.2). Ook noemen meerdere leerlingen dat ze graag een mogelijkheid tot herkansing gehad hadden. Verder geven enkele leerlingen bij deze vraag hetzelfde antwoord als bij de vraag over veranderingen aan het mondeling examen (zie paragraaf 4.5).



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 5.2: Gewenste veranderingen aan het college-examen

6 Conclusie

In dit onderzoek is onderzocht op welke manier in het vso wordt geëxamineerd, hoe het proces verloopt van examinering van vso-leerlingen door middel van de staatsexamens verloopt en in hoeverre de huidige examinering in het vso bij de belevingswereld, capaciteiten en behoeftes van de vso-leerlingen past.

Op welke manier vindt de examinering in het vso plaats?

De meerderheid van de vso-scholen (65%) heeft geen examenlicentie. Dit betekent dat de leerlingen geen PTA hebben en dus examen doen door middel van de staatsexamens. Het overig aandeel van de vso-scholen (35%) werkt wel met een PTA. Deze staatsexamens komen deels overeen met de examens van reguliere vo-scholen, maar verschillen op cruciale punten. Kandidaten van zowel vo-scholen als vso-scholen nemen deel aan de centrale examens die in mei/juni worden georganiseerd. Deze vinden tegelijkertijd plaats. Voor de vo-leerlingen zijn dit de afsluitende examens. Hun zomervakantie start direct na afloop van deze examens. De cijfers voor de centrale examens krijgen leerlingen van het reguliere vo in juni teruggekoppeld, waarna bij slagen de diploma-uitreiking volgt. Bij leerlingen in het vso daarentegen worden de centrale examens aangevuld met de college-examens in mei, juni en juli. De college-examens vervangen de schoolexamens. Bijna alle vakken hebben een mondeling examen tijdens de college-examens. Bij een deel van de vakken wordt dit mondeling examen aangevuld met, dan wel vervangen door, een schriftelijk college-examen, en bij enkele gevallen door een praktisch college-examen.²¹ Het is mogelijk om het maken van deze examens te spreiden over meerdere schooljaren. De mondelinge examens worden afgenomen door een externe examiner, een onbekend persoon voor de leerlingen. Mondelinge examens duren 25 of 40 minuten (verschillend voor de onderwijsniveaus). Docenten kunnen als examiner werken voor een andere school, maar niet voor hun eigen school. Nadat de vso-leerling het laatste mondelinge examen heeft afgerond, worden (op dezelfde dag) de cijfers en uitslag bekend gemaakt (inclusief de cijfers van de centrale examens). Het uitreiken van het diploma, en in het geval van certificaatkandidaten van losse certificaten, gebeurt door de examenvoorzitter in bijzijn van de mentordocent. In sommige gevallen gebeurt de uitreiking door andere personen. Mocht een leerling niet geslaagd zijn, dan wordt op dezelfde dag bepaald of en zo ja, welke herkansingen mogelijk zijn. Herkansingen voor zowel de centrale examens als de college-examens vinden in augustus en september plaats.

Hoe verloopt het proces rondom de examinering?

Er gaat veel goed bij de staatsexamens voor vso-leerlingen volgens de leerlingen zelf en volgens de andere stakeholders. Men is met name te spreken over de flexibiliteit die het vso en de staatsexamens bieden. Zo is er veel mogelijk als het gaat om extra voorzieningen en ondersteuning die aan leerlingen geboden worden. De nadruk wordt gelegd op wat mogelijk is om te zorgen dat alle leerlingen zo goed mogelijk examen

²¹ Bij een aantal vakken, zoals Tekenen, bestaat het college-examen uitsluitend uit een praktisch examen.
Belevingsonderzoek examinering vso-leerlingen

kunnen doen. Vooral de mogelijkheid om gespreid examen te kunnen doen zorgt ervoor dat (een groter deel van) deze leerlingen een diploma kan behalen. Iets wat zonder deze maatregel niet altijd mogelijk was geweest.

Al met al zijn de leerlingen gemiddeld genomen positiever over de schriftelijke examens dan over de mondelinge examens. Bij de schriftelijke examens waarderen ze met name de duidelijkheid van de opzet en de te bevragen leerstof. De mogelijkheid om vragen even over te slaan als ze het antwoord niet direct weten vinden ze fijn bij schriftelijke examens ten opzichte van mondelinge examens. Maar de belangrijkste reden waarom de schriftelijke examens hoger worden gewaardeerd dan mondelinge examens, is dat ze deze als een objectievere vorm van examinering ervaren, en door deelname aan de centrale schriftelijke examens voelen vso-leerlingen zich ten opzichte van leerlingen uit het reguliere vo meer gelijkwaardig behandeld.

Past de huidige examinering in het vso bij de belevingswereld, capaciteiten en behoeftes van de vso-leerlingen?

Bij mondelinge examens zijn de leerlingen doorgaans positief over hun ervaring met de examinatoren. Vaak houden deze volgens de leerlingen goed rekening met hun persoonlijke situatie. Veel leerlingen hebben de prettige ervaring dat ze een leuk gesprek hadden en niet zozeer een examen. In het bijzonder zijn leerlingen positief over het gegeven dat examinatoren niet zozeer op zoek zijn naar wat ze niet weten, maar naar wat ze wel weten. Het herformuleren van vragen die ze niet direct begrijpen helpt eveneens, net als het doorgaan naar een ander onderwerp wanneer examinatoren merken dat een leerling moeite heeft met een bepaald onderwerp. Er zijn op dat punt echter wel verschillen tussen examinatoren. De tevredenheid van de leerlingen over de examinatoren verschilt per vak en per niveau. Leerlingen merken op dat sommige vakken, zoals Wiskunde, zich veel minder goed lenen voor een mondeling examen dan andere vakken. Bij de talen functioneert het mondeling examen wel goed volgens de leerlingen, maar hier vinden ze vaak de tijd voor het examen te kort in verhouding tot hoeveel ze hebben voorbereid en gelezen voor deze vakken.

Vooral leerlingen die sociaal minder sterk zijn, zoals leerlingen uit cluster 4 met een autismespectrumstoornis, hebben moeite met mondelinge examens. Ze ervaren het als uitermate onprettig om met vreemde personen, zoals examinatoren te spreken. Daarnaast zijn ze gevoelig voor de formulering van vragen omdat ze woorden vaak letterlijk nemen en niet goed kunnen omgaan met beeldspraak. Ze kunnen evenmin goed omgaan met de onduidelijkheid in het verloop van een examen en wat er allemaal bevroegd kan worden (vaak de hele leerstof per vak van het volledige curriculum van alle jaren).

Een reden dat leerlingen vaker tevreden zijn over de schriftelijke examens dan over de mondelinge examens is, zoals gebleken uit de enquête, dat ze gemiddeld beter op school (kunnen) oefenen voor de schriftelijke examens dan voor de mondelinge examens. Hierdoor weten ze dus ook veel beter wat er van hen verwacht wordt. Het wegnemen van onzekerheid over hoe het examen zal verlopen is voor deze doelgroep van groot belang.

De huidige manier van examinering met de staatsexamens past voor het merendeel van de vso-leerlingen goed bij hun belevingswereld, capaciteiten en behoeftes. Uit dit belevingsonderzoek komt echter een aantal zaken naar voren die door de leerlingen doorgaans als negatief ervaren worden. Hoewel de diversiteit tussen vso-leerlingen groot kan zijn, zijn ze het bijna allemaal eens over de volgende pijnpunten:

De meeste leerlingen zijn niet te spreken over het alternatieve tijdsplan van de staatsexamens ten opzichte van de reguliere vo-examens. Dit raakt zowel aan een gevoel van onrechtvaardigheid als aan praktische zaken. Leerlingen geven aan het als uitermate oneerlijk te ervaren dat leerlingen van het reguliere vo na afloop van de centrale schriftelijke examens klaar zijn en een lange zomervakantie hebben voordat ze met hun vervolgopleiding starten, terwijl vso-leerlingen die de staatsexamens doen in de weken erna, nog tot in juli, mondelinge college-examens moeten maken. Aangezien leerlingen pas laat klaar zijn met hun examens, kunnen ze met eventuele herkansingen in de knel komen met hun vervolgopleiding. Ze weten soms pas in september of ze geslaagd zijn. Dit is in het bijzonder lastig als leerlingen zich moeten inschrijven voor een hbo-opleiding waarvoor al eerder collegegeld betaald moet worden. Leerlingen ervaren de periode tussen de centrale examens en de mondelinge college-examens als een onnodig lange periode om zich op school voor te bereiden op hun mondelinge examens.

Ook het feit dat vso-leerlingen na afloop van de centrale examens hun cijfers niet te horen krijgen wordt door een grote meerderheid van de leerlingen als negatief ervaren. Op deze manier blijft onduidelijk hoe ze het ervan afgebracht hebben in de centrale examens en weten ze dus ook niet welke vakken ze goed of slecht hebben gemaakt. Hierdoor kunnen ze niet gericht extra leren voor de vakken die ze moeten compenseren. Ook konden ze moeilijker een beslissing nemen over het vak dat ze kunnen wegstrepen.²² Het niet kennen van de cijfers op de centrale examens voor de aanvang van de college-examens geldt overigens voor alle kandidaten die staatsexamens doen, niet alleen voor leerlingen van het vso. De meeste leerlingen in deze doelgroep kunnen evenwel moeilijk omgaan met een gebrek aan duidelijkheid.

Over het algemeen ervaren veel vso-leerlingen het als vervelend dat ze anders worden behandeld dan leerlingen uit het reguliere vo. Naast de ervaren oneerlijkheid over het alternatieve tijdsplan en de gevolgen hiervan voor hun vakantieperiode, zit dat bijvoorbeeld ook in het feit dat ze college-examens doen met zoveel mondelinge examens. Het ontbreken van een PTA bij de scholen zorgt ervoor dat ze in een paar dagen erg moeten pieken voor het examen, waardoor er uitermate veel druk op komt te staan.

Op basis van onze bevindingen komen we tot de volgende aanbevelingen.

In het algemeen kan het voor de beleving van leerlingen flink schelen als de mondelinge college-examens ongeveer 2 à 3 weken na de centrale examens en de schriftelijke college-examens worden afgenomen. Dit heeft praktische en logistieke consequenties. Hoe zorg je er bijvoorbeeld voor dat er al enkele weken eerder voldoende examinatoren

²² Deze door de coronacrisis ingevoerde maatregel waarin er één vak mocht worden 'weggestreept' zal normaal gesproken eenmalig zijn geweest en in de komende schooljaren weer komen te vervallen.

beschikbaar zijn voor de college-examens? Vaak werken examinatoren tijdens de rest van het schooljaar als docent in het reguliere vo.

Een andere manier waarop mondelinge examens beter kunnen aansluiten bij de belevingswereld van vso-leerlingen is om ervoor te zorgen dat docenten meer zicht krijgen op het verloop van de mondelinge examens. Dit kan door hierover betere informatie te verstrekken, bijvoorbeeld door opnames van oude mondelinge examens online te delen, of door docenten aan te moedigen zelf examinerator te worden. In dat geval komen er ook meer examinatoren beschikbaar om eerder in het jaar de mondelinge college-examens af te nemen op andere vso-scholen. Docenten hebben minimaal een tweedegraads diploma nodig om examinerator te kunnen worden. Als ze niet in het bezit zijn van dit diploma, is het mogelijk om hen mee te laten kijken bij het afnemen van de mondelinge examens. Dit heeft als extra voordeel dat ze dan ook als vertrouwd persoon bij mondelinge examens aanwezig kunnen zijn, waardoor de leerling zich beter op zijn/haar gemak voelt. Ook kunnen deze docenten in dat geval eventuele onduidelijkheden in de communicatie wegnemen, bijvoorbeeld voor leerlingen met een autismespectrumsyndroom.

In sommige gevallen zijn leerlingen gebaat bij nog meer flexibiliteit in de examinering. Er dient goed gekeken te worden naar de individuele situatie van de leerling. Zo zijn slechtzijnde leerlingen uit cluster 1 er niet bij gebaat om, ook vanwege de extra tijd, zeer lange schriftelijke examens af te leggen. Ook zouden er bij mondelinge examens voor cluster 2 scholen beter geen examinatoren kunnen worden ingezet die spreken met een flink accent.

Literatuurlijst

- Baijens, M. & Punt, R. (2015). Tweede meting kwaliteit mondelinge college-examens. 's-Hertogenbosch: Stichting CINOP.
- College voor Toetsen en Examens (2017). Staatsexamens in het voortgezet speciaal onderwijs. Geraadpleegd van:
https://www.staatsexamensvo.nl/binaries/staatsexamensvo/documenten/brochures/2017/08/01/brochure-voortgezet-speciaal-onderwijs/CvTE_Staatsexamens_vo_folder_voor_vso_scholen.pdf
- Koopman, K. (2020, 3 Juli). Meer geslaagden na wegvallen eindexamens door corona. NOS. Geraadpleegd van: <https://nos.nl/artikel/2339369-meer-geslaagden-na-wegvallen-eindexamens-door-corona>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021, 24 juni). Diploma behalen in het speciaal onderwijs. Geraadpleegd van:
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs/diploma-in-het-speciaal-onderwijs>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021b, 10 September). Informatie voor nieuwe examinatoren. Geraadpleegd van:
<https://www.staatsexamensvo.nl/documenten/publicaties/2020/9/9/informatie-voor-nieuwe-examinatoren>
- Westerveld, L. & Van den Hul, K. & Kwint, P. & Van Meen, P. (2020, September 23).
- Motie van het lid Westerveld c.s., Tweede Kamer der Staten-Generaal. Vergaderjaar 2020-2021, 31, 289, nr. 430.

Bijlage 1: Onderzoeksverantwoording

In het kader van dit onderzoek hebben we met vele stakeholders gesproken. In de eerste plaats natuurlijk met de vso-leerlingen zelf. De digitale vragenlijst is op taalniveau aangepast op vmbo-niveau, zodat de vragenlijst toegankelijk was voor alle examenkandidaten van het vso. CINOP kreeg van CvTE de beschikking over namen en e-mailadressen van alle vso-scholen met leerlingen die deelnamen aan de staatsexamens in het schooljaar 2020/2021. Het betreft vso-scholen uit de regio's Noord, Midden en Zuid, en van de vier clusters die onderscheiden worden in het speciaal onderwijs. Overeenstemmend met de totale verdeling in leerlingenaantallen en het aantal leerlingen dat examen doet, zijn dit voor het grootste deel cluster 4 scholen. In mindere mate zijn het ook cluster 3 scholen, vaak in combinatie met cluster 4 scholen. Daarnaast kregen we enkele cluster 1 en 2 scholen.

Tabel 1.a: Aantal scholen en leerlingen, respons in de enquête, per cluster

	Aantal scholen	Aantal leerlingen
Cluster 1	2	5
Cluster 2	0	0
Cluster 3	2	7
Cluster 3/4	2	9
Cluster 4	26	104
Onbekend	3	20
Totaal	35	145

Vanwege de AVG-wetgeving is er in overleg met CvTE voor gekozen om de leerlingen via de scholen te benaderen. We hebben de digitale vragenlijsten dan ook per schoollocatie uitgezet met een persoonlijke e-mail naar de bij ons bekende contactpersoon of personen. Iedere school(locatie) ontving een eigen link naar de vragenlijst, zodat we niet apart in de vragenlijst naar hun regio, school of cluster hoefden te vragen. Dit heeft wel als gevolg dat we voor sommige leerlingen die de vragenlijst hebben ingevuld niet met zekerheid kunnen zeggen of ze cluster 3 of cluster 4 leerling zijn. Ook hebben een aantal scholen een algemene link gebruikt waardoor we van 20 respondenten niet weten van welk cluster ze zijn.

Tabel 1.b: Aantal scholen en leerlingen, respons in de enquête, naar regio en cluster

	Noord	Midden	Zuid	Onbekend
Cluster 1	0	4	1	0
Cluster 2	0	0	0	0
Cluster 3	3	0	6	0
Cluster 3/4	0	4	3	0
Cluster 4	26	30	48	0
Onbekend	0	13	4	3
Totaal	29	51	62	3

Per regio verschilde het tijdstip van de afname van de (mondelinge) college-examens. In de regio Noord vonden deze doorgaans plaats tussen 2 en 8 juli. In de regio Midden was

dit tussen 9 en 15 juli. In de regio Zuid ten slotte, werden de college-examens doorgaans tussen 16 en 22 juli afgenomen. In de praktijk hoorden we van meerdere scholen dat ze al klaar waren met hun college-examens, waardoor we hun leerlingen niet altijd meer tijdig konden bereiken met de vragenlijst. We hebben de scholen per regio verzocht om de vragenlijst met hun leerlingen die examens deden te delen, en daarbij benadrukt dat dit na afloop van de college-examens of indien anders niet mogelijk, vlak voor de laatste mondelinge examens diende te gebeuren. We hebben ze ook gevraagd om, indien mogelijk, de vragenlijst in klassikaal verband in te vullen. In de praktijk bleek dit veelal niet mogelijk vanwege de timing van de mondelinge examens, waarbij de bekendmaking van de uitslag, diploma-uitreiking en laatste schooldag op dezelfde of de dag na de laatste examens waren en de leerlingen vervolgens vakantie hadden en de school eveneens dichtging voor de zomervakantie. Wij waren permanent bereikbaar om eventuele vragen vanuit de scholen te beantwoorden en hebben dit dan ook volop gedaan.

De gesprekken met de vso-leerlingen die deelnamen aan de staatsexamens hebben we eveneens gepland door de contactpersonen van een selectie van alle scholen te benaderen, per e-mail en/of telefonisch. Hierbij hebben we gepoogd om leerlingen namens alle clusters en alle regio's te spreken, wat gelukt is. Tegelijkertijd lag de nadruk vooral op cluster 4 vanwege hun omvang binnen het totale aantal vso-leerlingen dat eindexamen doet.

Tabel 1.c: Aantal scholen en gesproken leerlingen verdeeld per cluster

	Aantal scholen	Aantal leerlingen
Cluster 1	2	8
Cluster 2	1	5
Cluster 3	1	2
Cluster 4	6	30
Totaal	9	45

Tabel 1.d: Aantal school en leerlingen verdeeld per regio

	Aantal scholen	Aantal leerlingen
Regio noord	2	11
Regio midden	3	10
Regio zuid	4	24
Totaal	9	45

In de praktijk bleek het niet eenvoudig om leerlingen via de scholen te bereiken voor de vragenlijsten en voor de gesprekken. Het zeer krappe venster dat geschikt was voor de afname van de vragenlijst en het houden van gesprekken met leerlingen tijdens of vlak na de mondelinge college-examens en vlak voor de schoolvakantie maakte het lastig om grote aantallen leerlingen te bereiken. In veel gevallen onderschreven de scholen het belang van het belevingsonderzoek, maar waren ze tegelijkertijd niet bereid om mee te werken en hebben ze lang niet allemaal de vragenlijst uitgezet onder hun leerlingen. Ook hebben we vele scholen moeten benaderen om tot voldoende gesprekken met leerlingen op de scholen te kunnen komen. Vaak gaven scholen aan zichzelf en hun leerlingen niet

extra te willen belasten tijdens de drukke, hectische en stressvolle periodes van de mondelinge examens. Een begrijpelijk argument, maar een alternatief was niet mogelijk, aangezien het voor het onderhavige belevingsonderzoek onder examenkandidaten waar de nadruk lag op de mondelinge college-examens essentieel was om het onderzoek uit te voeren in het tijdsframe tussen de afname van de examens en voor de vakantie. Vanaf de zomervakantie is verreweg het grootste deel van deze leerlingen niet meer bereikbaar via de scholen, omdat ze vakantie hebben en daarna doorstromen naar een vervolgopleiding op een andere locatie. Daarnaast is de vraag in hoeverre hun beleving voldoende in beeld kan worden gebracht wanneer er te veel tijd zit tussen afname van de examens en het belevingsonderzoek.

Ondanks het relatief lage aantal leerlingen dat is bereikt, hebben de combinatie van de vragenlijst met gesloten en open vragen, en de gehouden (oriënterende en verdiepende) gesprekken zeer rijke kwalitatieve en kwantitatieve data opgeleverd, waar zeker de huidige beleving van de staatsexamens door deze doelgroep uit valt te destilleren. Leerlingen leggen veelal de vinger op, in hun ogen, dezelfde sterke en zwakke punten van de staatsexamens. Ook uit de gesprekken met vele andere stakeholders komt deze problematiek duidelijk naar voren. De respons op de vragenlijst is niet dermate hoog dat alle kwantitatieve gegevens volledig landelijk representatief zullen zijn. Tegelijkertijd hebben we de volledige populatie van leerlingen via de scholen pogen te benaderen en geven de resultaten van de vragenlijst een goed beeld van de beleving van de staatsexamens door de vso-leerlingen, zeker in combinatie met de uitvoerige gesprekken die we met de leerlingen hebben gevoerd in iedere regio en uit ieder cluster. De doelgroep en de aard van het onderzoek lenen zich niet voor een kwantitatief, landelijk volledig representatief onderzoek.

Naast de leerlingen, hebben we ook gesproken met examinatoren, voorzitters, directeuren, examencoördinatoren en docenten van de vso-scholen, contactpersonen van DUO (voor de aanvraag van hulpmiddelen, ouders, orthopedagogen), en deskundigen van het CvTE, nog werkzaam en reeds gepensioneerd.

Bijlage 2: Kennissynthese

Kennissynthese t.b.v. belevingsonderzoek examinering vso-leerlingen

Doel

Een overzicht krijgen van de actuele, relevante literatuur en documentatie over examinering en dan in het bijzonder in het vso.

Vragen

- 1 Wat is er meer algemeen bekend over de inzet van verschillende vormen van examinering (met een focus op mondeling)?
- 2 Hoe sluiten deze vormen van examinering aan op verschillende doelgroepen leerlingen?
- 3 Wat is er al bekend over de rol van examineringsvormen bij 'special needs' leerlingen?

Inleiding tot de problematiek

Terminologie

- De literatuur spreekt door elkaar zowel over 'students with special needs' and 'students with disabilities'. Het exacte verschil tussen de twee blijkt niet eenduidig te zijn. Sommige studies beschouwen 'students with special needs' als leerlingen met leerproblemen, en gebruiken de term 'learning disability' om naar lichamelijke en soms (in de VS 20% van de gevallen) geestelijke handicaps te verwijzen. In de meeste gevallen gaat een functiebeperking dan om fysieke beperkingen (blindheid, doofheid) of zware medische aandoeningen zoals een chronische ziekte, een stoornis uit het autismespectrum, of een ernstige communicatiestoornis. Kijkend naar hoe 'special needs' wordt gedefinieerd, lijkt deze overlappend te zijn met een functiebeperking. De Britse regering schrijft dat een kind 'special needs' heeft wanneer hij/zij een leerprobleem of handicap heeft die zijn/haar leren belemmert (Nidirect, 2021).
- Een afgebakende definitie van 'special needs' blijkt daarom moeilijk te vinden in de literatuur, waardoor het concrete onderscheid met functiebeperking lastig te maken is. Wilson (2002) benoemt hoe opvallend het is dat er ontzettend weinig aandacht besteed is aan het definiëren van het begrip 'special needs', terwijl er veel literatuur over 'special needs' leerlingen bestaat en er veel mee gebeurt in zowel beleid, onderzoek als de praktijk.
- In het Nederlandse systeem wordt het onderscheid op een andere manier gemaakt, in vier verschillende clusters: (1) blinden/slechtzienden, (2) doven/slechthorenden, (3) motorische/verstandelijke gehandicapten, (4) psychische stoornissen en gedragsproblemen.

De problematiek van leerlingen met een functiebeperking

- Leerlingen met een functiebeperking kunnen de kennis/vaardigheden beheersen die examens beogen te beoordelen (bijvoorbeeld het oplossen van een wiskundig probleem), maar missen de toegangsvaardigheden om hun kennis aan te tonen (ze

kunnen de inleidende tekst die het probleem schetst, niet goed lezen). Dit staat bekend in de literatuur als het onderscheid tussen: '**targeted skills**' en '**access skills**', waar het laatste vaak ontbreekt bij leerlingen met een functiebeperking (Kettler, 2015; Ketterlin-Geller, 2008).

- Om de kennis van deze leerlingen te bepalen en te vergelijken met de kennis van de rest van de leerlingenpopulatie, moeten de vormen van examinering worden aangepast om ervoor te zorgen dat dezelfde kennis ('**construct**') wordt getest, terwijl andere elementen worden weggelaten die niet essentieel zijn voor de beoogde kennis die wordt beoordeeld (Lane & Leverthal, 2015).
- Tot de jaren 90 werd er weinig gedaan om toetsen toegankelijker te maken omdat aanpassingen aan toetsen veelal door mensen werden geaccommodeerd (zoals voorlezers of gebarentolken). Men was aanvankelijk bang dat men de kwaliteit van de beoordeling zou verstoren door per ongeluk antwoorden te onthullen (Thurlow & Korpiva, 2015).

Nederlandse beleidscontext

- De wet op gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte geeft leerlingen met een beperking recht op noodzakelijke aanpassingen in het onderwijs en examinering.
- Het VN-verdrag uit 2016, inzake personen met een handicap, is geratificeerd door Nederland. Het verdrag verplicht onderwijsinstellingen om inclusie actief te bevorderen.
- De Motie Westerveld (2019) verzoekt de minister om in gesprek te gaan met onderwijsinstellingen om te garanderen dat opleiding altijd alternatieve toetsvormen beschikbaar stellen en het bestaan hiervan breed onder de aandacht brengen bij hun leerlingen.
- Aanpassingen in de centrale examens kunnen o.a. bestaan uit:
 - Verlenging van de examentijd
 - Aanpassingen in de afnameruimte (licht, meubilair, aparte ruimte, etc.)
 - Pauze onder toezicht
 - Aanpassingen aan het examen zelf (CvTE, 2020)
 - Aanpassingen in het examen zelf zijn alleen van toepassing voor deelnemers met: dyslexie, ernstige rekenproblemen of dyscalculie en/of auditieve beperking (CvTE, 2020).

Principes en concepten binnen toegankelijke examinering

Accommodaties en modificaties

- **Accommodaties:** Aanpassingen die de getoetste kennis niet beïnvloeden/veranderen. Zoals het bieden van extra tijd voor het maken van een toets of examen, het gebruiken van een voorleesfunctie bij een schriftelijke toets of examen, of bepaalde woorden in een tekst vet maken. Het doel hiervan is om vreemde en misschien relevante belasting van een item te verwijderen zonder de intrinsieke belasting te beïnvloeden (Kettler, 2015).

- **Modificaties:** Wijzigingen in de inhoud van de toets. (Bijvoorbeeld verminderen van het aantal cijfers in een vermenigvuldigingsoefening). Volgens Kettler (2015) zouden modificaties de getoetste kennis van een test (het **construct**) niet moeten veranderen, maar vereenvoudigen.
- Het concept van modificaties is later ontwikkeld, waardoor er soms overlap tussen accommodaties en modificaties kan zijn en/of het onderscheid tussen modificaties en accommodaties niet altijd helder is (Kettler, 2015).
- Het inzetten van bepaalde accommodaties en modificaties kan meer of minder geschikt zijn, afhankelijk van het beoogde construct dat wordt getest.
 - Voorbeeld: het gebruiken van een rekenmachine is een ongeschikte accommodatie bij een vermenigvuldigingsoefening, omdat het de beoogde te toetsen kennis raakt, maar kan wel een geschikte accommodatie zijn in een geval waar berekeningen geen betrekking hebben op de beoogde te toetsen kennis

Principe van 'Universal Design' (UD)

- Dit principe komt voort uit het veld van bouwkunde en streeft ernaar om mensen met een functiebeperking gelijke toegang te geven tot een fysieke omgeving. Er wordt als uitgangspunt genomen dat toegankelijkheid in de conceptualiseringsfase moet worden overwogen om achteraf nodige aanpassingen te voorkomen.
 - Voorbeeld: Het plaatsen van een leuning op een trap of het langzaam en geleidelijk aflopen van de vloer/het plaatsen van een lift zodat iedereen meteen toegang tot het gebouw heeft.
- Om het principe van UD toe te passen moet een inventarisatie worden gemaakt van (1) de kennis die getoetst moet worden en (2) studentkenmerken en hoe deze een invloed kunnen hebben op de interactie met toets (onderscheid tussen **targeted** en **access skills**) (Ketterlin-Geller, 2008).
- Volgens UD zouden alle vormen van toetsen dus op voorbaat zo ontworpen dienen te worden zodat ze voor iedere doelgroep leerlingen geschikt zijn (Almond et al., 2010).

Leeruitkomsten als leidraad voor examinering en onderwijs

- In de praktijk zou het principe van Universal Design zich kunnen vertalen naar onderwijs op basis van **leeruitkomsten**. Een leeruitkomst is een omschrijving van datgene wat een student dient te weten, te begrijpen en te kunnen toepassen na afloop van een leertraject (European Union, 2015). In de context van het HBO wordt dit al toegepast. In dat geval gaat om de inhoud en het niveau van kennis, inzicht en vaardigheden die vereist zijn om een aantal studiepunten te behalen (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, 2015). De 'output' of het resultaat staat vast en is leidend, de leerweg en bewijslast die een student aanlevert om te bewijzen dat hij/zij de leeruitkomst beheerst, kunnen flexibel zijn (Struik, Jansen, Büscher-Touwen, 2019).
Voorbeelden:
 - Een student met depressie en angstklachten maakt een filmpje of een verslag in plaats van een presentatie, omdat mondelinge examinering bij hem/haar zoveel stress oplevert dat de mondelinge examinering door black-outs geregeld niet tot een goed einde wordt gebracht.
 - Een student met autismespectrumstoornis schrijft een beknopt verslag aangevuld met een presentatie als stageverslag, omdat hij anders vastloopt in de structuur van een lang verslag.

- Zolang studenten kunnen aantonen dat ze aan de vooraf bepaalde beoordelingscriteria (leeruitkomsten) voldoen, is er geen reden waarom een dergelijke aangepaste vorm van examinering minder geldig zou zijn. Daarvoor moet er wel aan een aantal randvoorwaarden worden voldaan:
 - Leeruitkomsten vragen een groot aanpassingsvermogen van onderwijsinstellingen om flexibel onderwijs en tentamens vorm te geven: Docenten moeten de juiste kennis en coachingsvaardigheden opdoen om studenten te helpen een passende inrichting van onderwijs en toetsing te vinden
 - Er moeten duidelijke afspraken met de examencommissie gemaakt worden over welke alternatieve toetsingsvormen goedgekeurd kunnen worden
 - Er is vertrouwen nodig in de kwaliteit van de beoordeling van de examinatoren (Struik, Jansen, Büscher-Touwen, 2019).

Scaffolding

- Een alternatieve manier van toetsen geschikt voor leerlingen met een beperking is 'scaffolding'. Deze manier van toetsing laat leerlingen cognitieve taken uitvoeren die net buiten hun huidige ontwikkelings- en intellectuele capaciteit liggen. Het begeleidt en ondersteunt leerlingen en zet hen ook aan het denken terwijl ze ermee bezig zijn (Almond et al., 2010).
 - Een voorbeeld van **scaffolding** is dat een leerling voor het uitvoeren van een taak een demonstratie hiervan kan verzoeken om de taak te verduidelijken (Almond et al., 2010). Ook bij invuloefeningen van ontbrekende woorden aanvankelijk een deel van de ontbrekende woorden al vooraf ingevuld hebben is een voorbeeld van scaffolding.
- Scaffolding wordt zelden gebruikt in formele summatieve vormen van toetsing, omdat het de aard van het construct wijzigt, waardoor de test vergemakkelijkt wordt. Iets wat pertinent voorkomen dient te worden bij de staatsexamens. Volgens Almond et al. (2010) zou deze methode juist vaker gebruikt moeten worden, en houdt onze maatschappij een te conservatieve kijk op kennis en vaardigheden.

Nieuwe trend om de reikwijdte van het onderzoek te verbreden naar instructie

- Er zijn allerlei aanpassingen mogelijk in de manier waarop we de kennis van leerlingen toetsen, maar als we het onderwijs echt inclusiever en toegankelijker willen maken voor leerlingen met een functiebeperking, schrijft de literatuur dat er ook veranderingen moeten komen in de manier waarop deze leerlingen instructie krijgen en leren (Kettler, 2015).
- Een voorbeeld hiervan is "**Opportunity to Learn**". Herman, Klein en Abedi (2000) definiëren dit concept als: "de kansen die scholen aan leerlingen bieden om te leren wat er van hen wordt verwacht". Volgens het "Interpretation of Achievement Test Scores" (IATS) Paradigma zijn er drie kernelementen die deze mogelijkheid om te leren van leerlingen bepalen: (1) aanwezigheid, (2) instructie, en (3) aanpassingen in de instructie.
 - OTL behandelt vragen zoals: voldoen het curriculum en de pedagogiek voor de leerlingen aan de strenge normen voor leerprestaties die zijn vastgesteld door de overheid. En zo ja hoe? Worden leerlingen de kansen geboden om te leren wat er van hen verwacht wordt volgens deze normen?
- Ook van belang zijn '**Academic enablers**': persoonskenmerken en vaardigheden die de toegang tot onderwijs op scholen vergemakkelijken (Kettler, 2015).

Volgens DiPerna en Elliott (1999) bevatten deze onder anderen: interpersoonlijke vaardigheden, academische motivatie, participatie en studievaardigheden.

Tips voor de uitvoering van een toegankelijk toetsprogramma

- De coronacrisis is een aanleiding voor onderwijsinstellingen om hun manier van toetsen fundamenteel te veranderen om inclusiever te worden.
- Het Netwerk Toegankelijk Toetsen en Examineren heeft een aantal tips en succesfactoren op een rij gezet voor het ontwikkelen van een goed toegankelijk toetsprogramma. Deze bevatten:
 - **Betrek** vanaf het begin **de doelgroep** (de leerlingen) zodat ze kunnen aangeven waar hun behoeftes liggen.
 - Geef ruimte om te **experimenteren** en heb **vertrouwen** in nieuwe manieren van toetsen en in de examinatoren.
 - Verander de **uitgangspunten**: neem inclusie en toegankelijkheid als uitgangspunt/prioriteit in plaats van organisatievorm en/of planning.
 - **Communiceer met zowel docenten als leerlingen** over ervaringen met bepaalde toetsvormen, over het toets- en examenbeleid en de beschikbare mogelijkheden.
 - Investeer in **deskundigheidsbevordering** van docenten en examinatoren om hun te leren goede, inclusieve toetsen en/of toetsmogelijkheden te ontwikkelen.

Aansluiting van examineringsvormen

Beoordeling van resultaten

- Het bepalen van de effectiviteit van aanpassingen in testvormen wordt gedaan door het prestatieniveau van leerlingen op een geaccommodeerde test te vergelijken met het niveau van leerlingen die een niet-geaccommodeerde test hebben gedaan. Daaruit volgen twee hypothesen:
 - **Interactiehypothese:** Als aanpassingen (accommodaties of modificaties) een positief effect hebben voor de subgroep, maar niet voor de algemene bevolking, dan wordt aangenomen dat construct-irrelevante variantie (bijvoorbeeld vanwege beperkte slechtheid) is verminderd. Dit wordt de interactiehypothese genoemd (Sireci, Scarpati & Li, 2005).
 - **Differential boost:** Verwijst naar situaties waarin beide groepen beter scoren, maar de winst voor de subgroep aanzienlijk groter is. (Lane & Leverthal, 2015).
- Uitdagingen bij vergelijkingen:
 - De mate van vergelijkbaarheid met generieke toetsen (Lane & Leverthal, 2015).
 - De heterogeniteit binnen groep leerlingen met een functiebeperking; vraagt om maatwerk en aanpassingen volgens de individu (Lane & Leverthal, 2015; Thurlow & Korpiva, 2015).
 - Leerlingen hebben vaak meer dan één vorm van accommodatie nodig, waardoor onderzoek naar de individuele effectiviteit van een bepaalde maatregel niet mogelijk is (Thurlow & Korpiva, 2015).
 - Docenten moeten vaak zelf de behoeftes van leerlingen bepalen en kunnen soms onbewust een verkeerd oordeel vellen over de maatregelen die ze nemen waardoor de leerling onnodig slecht presteert (Thurlow & Korpiva, 2015). Ketterlin-Geller, Alonza, Braun-Monegan & Tinda (2007) onderzochten de

toewijzing van accommodaties door docenten aan leerlingen met een beperking. Deze vonden dat leraren vaker wel dan niet de neiging hadden om extra accommodaties in te zetten zoals extra tijd, isolatie, voorlezen, zelfs wanneer dit niet vooraf werd toegewezen door het Amerikaans systeem dat over dergelijke accommodaties advies uitbrengt. Dit leidde tot slechtere prestaties van leerlingen.

Effectanalyses van aangepaste examineringsvormen

- Er is slechts beperkt onderzoek beschikbaar naar de afzonderlijke effecten per **modificatie**, aangezien deze modificaties in de praktijk als pakketdeal worden aangeboden (b.v. tegelijkertijd het verwijderen van een afleider en meer witregels op een pagina). Als gevolg hiervan concluderen Fuchs et al. (2005) dat het geen zin heeft om te proberen het effect van een bepaalde maatregel te onderzoeken, aangezien het effect zelden in afzondering kan worden onderscheiden als er meerdere maatregelen tegelijk worden ingezet.
- Volgens Lane & Leverthal (2015, p. 8) is het bewezen dat het geven van meer tijd en het afleggen van mondelinge examinering, ook wel bekend als de twee meest voorkomende vormen van **accommodatie**, een sterk significant positief effect hebben op de prestaties van leerlingen (Kosciolek & Ysseldyke (2000).
- De effectiviteit van bepaalde soorten examens kan **afhankelijk zijn van het vak**, zo is bewezen dat voorlezen effectiever is voor wiskunde dan voor begrijpend lezen (Kettler, 2015).
- Tot nu toe is er nog geen empirisch onderzoek (systematische validiteitsstudies) beschikbaar om de betrouwbaarheid van examens te onderzoeken die gebruik maken van het principe van Universal Design (Ketterlin-Geller, 2008).

Verskillende dimensies van mondelinge assessments

- In de praktijk verschillen mondelinge assessments sterk van elkaar. In de literatuur zijn er diverse twijfels rondom de kwaliteit hiervan (Loopik, 2012). Vaak wordt benoemd dat de kwaliteit valt of staat met de examinerator. Om de kwaliteit van de mondelinge assessments te verbeteren is het beter selecteren, trainen en monitoren van deze examineratoren belangrijk. Andere kritische kanttekeningen zijn de mate van standaardisatie. Wanneer in mindere mate mogelijk is dan zal de diversiteit van gestelde vragen toenemen (Joughin, 1998). Daardoor is het moeilijker te verantwoorden dat de gestelde vragen de inhoud van de leerstof volledig vertegenwoordigen (Joughin & Memon, 2010).
- Er zijn zes dimensies waarop mondelinge assessments kunnen verschillen, namelijk: inhoud, interactie, authenticiteit, structuur, type examinerator en mate waarin het examen mondeling is (Joughin, 1998). De eerste dimensie, inhoud, valt op te delen naar vier verschillende opties (Joughin, 1998), namelijk: kennis & begrip, probleemoplossend vermogen, interpersoonlijke competenties en persoonlijke kwaliteiten. Volgens Joughin (1998) zijn er drie verschillende soorten examinerators te onderscheiden: zelf-assessment (de student is zelf de examinerator), peer assessment (een medeleerling is de examinerator) of de inzet van een formele examinerator. De dimensies interactie, authenticiteit, structuur en mate waarin het examen mondeling is (oraliteit) zijn niet op te delen naar verschillende subonderdelen, maar vormen een continuüm. Mondelinge assessments kunnen hier in meer of mindere mate op scoren. Neem als voorbeeld oraliteit, dit continuüm varieert van een assessment

waarbij de presentatie centraal staat (inhoudelijk over een ander onderwerp) tot een volledig mondeling assessment waarbij de taal zelf centraal staat.

- Loopik (2012) heeft 18 criteria ontwikkeld (zie Bijlage A) waaraan moet worden voldaan om valide te examineren, binnen de specifieke context van de mondelinge staatsexamens in Nederland. Deze criteria zijn op te delen in drie categorieën, namelijk: (1) algemene criteria, (2) afnemen en (3) beoordelen. Deze kunnen als uitgangspunt worden genomen om examinatoren te selecteren, trainen en monitoren.

Mondelinge taalvaardigheden – leerlingen met auditieve beperkingen

De belemmeringen van een dove leerling zijn van een andere aard dan van leerlingen met een gehoorondersteuning.

- Vanuit de Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekten moeten leerlingen, of ze nu doof of slechthorend zijn, gelijk behandeld worden (als alle andere leerlingen). Het examineren van mondelinge taalvaardigheden kan leiden tot lagere cijfers. Dit is ongewenst omdat de exameneisen voor de kernvakken steeds meer wordt aangescherpt.
- Leerlingen met een auditieve beperking hebben minder de kans gehad om hun Nederlandse woordenschat te ontwikkelen en kunnen daardoor minder duidelijk vergeleken worden (op vloeiende en duidelijke uitspraak) met reguliere horende leerlingen (Knors & Marschark, 2014). Hierdoor is het gelijkwaardig en op dezelfde manier, met dezelfde instrumenten, beoordelen van deze doelgroep onmogelijk. Er blijft maar één optie over voor de school- en instellingsexamens, namelijk zorgvuldig kiezen voor aanpassingen die passen bij de individuele student. Als uitgangspunt geldt hierbij dat het aangepaste examen zo veel mogelijk overeenkomst met de reguliere toets.

Verschillen tussen mondelinge en geschreven examinering.

- In het onderzoek van Huxham et al. (2012) onderzocht men de attitude en prestaties van leerlingen ten aanzien van mondelinge en schriftelijke assessments. Door onderscheid te maken tussen twee groepen, waarbij de eerste groep een mondeling of een schriftelijk assessment kregen. De tweede groep kreeg zowel een mondeling als een schriftelijk assessment.
- De resultaten tussen de twee groepen verschillen significant, waarbij de groep die alleen een mondeling assessment kreeg beter scoorde. Er werd geen bewijs gevonden dat leerlingen die enkel een mondeling assessment volgden benadeeld werden t.o.v. de andere groep.
- Ook is de groep leerlingen bevraagd op hun attitude t.o.v. mondelinge assessments. Leerlingen gaven aan nerveuzer te zijn voor de mondelinge assessments, maar gaven daarnaast ook aan deze vorm van assessment als nuttiger te ervaren.

Technology-enabled assessments (Almond et al., 2010)

- Technologie maakt vier vormen van flexibiliteit bij examens mogelijk:
 - 1 Bij de manier waarop de inhoud van de examens gepresenteerd wordt
 - 2 Bij de manier waarop leerlingen met inhoud omgaan
 - 3 Systeemcompatibiliteit met een verscheidenheid aan ondersteunende technologieën (zoals touchscreen, apparaten met één schakelaar, alternatieve toetsenborden zoals Intellikeys of spraak-naar-tekst software)

- 4 Beschikbaarheid van alternatieve representaties, door leerlingen alternatieve versies van op tekst gebaseerde inhoud te presenteren (hardop voorlezen, gebarentaal, braillevertaling)
- Computergebaseerde examineringsprogramma's maken de individualisering van specifieke toegangsstrategieën tot beoordeling mogelijk zonder dat er personele middelen nodig zijn voor de uitvoering

Conclusie

Uit ons literatuuronderzoek blijkt dat er maar weinig literatuur goed aansluit bij de specifieke context van examineringsvormen voor de doelgroep van vso-leerlingen. De literatuur die dieper ingaat op verschillende examineringsvormen, zoals mondelinge examens, is in de meeste gevallen gericht op een zeer specifieke doelgroep die niet één op één valt te vergelijken met de uiteenlopende problematiek van de verschillende soorten clusters in het vso. Er is dus verrassend weinig onderzoek gedaan naar examinering bij de specifieke doelgroepen die het vso bedient. Er is dan ook meer onderzoek nodig naar de invloed van verschillende soorten examineringsvormen voor leerlingen met een beperking.

Literatuurlijst kennissynthese

- Abedi, J., & Faltis, C. (2015). *Teacher assessment and the assessment of students with diverse learning needs*.
- Almond, P., Winter, P., Cameto, R., Russell, M., Sato, E., Clarke-Midura, J., ... & Lazarus, S. (2010). *Technology-enabled and universally designed assessment: Considering access in measuring the achievement of students with disabilities-A foundation for research*. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 10(5).
- College voor Toetsen en Examens (2020). *Special needs special. Centrale examineren en studenten met een ondersteuningsbehoefte in het mbo 2020-2021*. Geraadpleegd van https://www.examenbladmbo.nl/document/brochure-special-needs-special-5/2020-2021/f=/Special_needs_special_2020-2021.pdf
- Cooper, C. R., Baum, S. M., & Neu, T. W. (2004). *Developing scientific talent in students with special needs: An alternative model for identification, curriculum, and assessment*. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(4), 162-169.
- Deelnemers Netwerk Toegankelijk Toetsen & examineren hoger onderwijs en MBO (2020). *Toegankelijk toetsen en examineren/ Ruimer denken: nu vasthouden en doorpakken!* Geraadpleegd van <https://ecio.nl/wp-content/uploads/sites/2/2020/06/054-ECIO-Artikel-Aan-de-slag-met-de-motie-Geef-toegankelijk-Toetsen-de-ruimte-1.pdf>
- Dekker, S. (2017, April 5). Kamerstuk 31289, nr. 346 |. Retrieved 30 September 2021, from <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-31289-346.html>
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). *Development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207-255.
- DUO. (n.d.). Waar en wanneer - Particulier - DUO Particulier. Geraadpleegd op 30 September 2021, van <https://duo.nl/particulier/staatsexamen-vo/waar-en-wanneer.jsp>
- European Union (2015). *ECTS users guide*. Luxembourg: Publications of the European Union. 7doi: 10.2766/87192
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Capizzi, A. M. (2005). Identifying appropriate test accommodations for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 37(6), 1-8.
- Herman, J. L., Klein, D. C., & Abedi, J. (2000). *Assessing students' opportunity to learn: Teacher and student perspectives*. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 19(4), 16-24.
- Huxham, M., Campbell, F & Westwood, J. (2012). *Oral versus written assessments: a test of student performance and attitudes*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37:1, 125-136, DOI: 10.1080/02602938.2010.515012
- Joughin, G. (1998). *Dimensions of Oral Assessment*. *Assessment & Evaluation in higher education*, 23(4), 367-378.
- Ketterlin-Geller, L. R., Alonzo, J., Braun-Monegan, J., & Tindal, G. (2007). *Recommendations for accommodations: Implications of (in) consistency*. *Remedial and Special Education*, 28(4), 194-206.
- Ketterlin-Geller, L. R. (2008). *Testing students with special needs: A model for understanding the interaction between assessment and student characteristics in a*

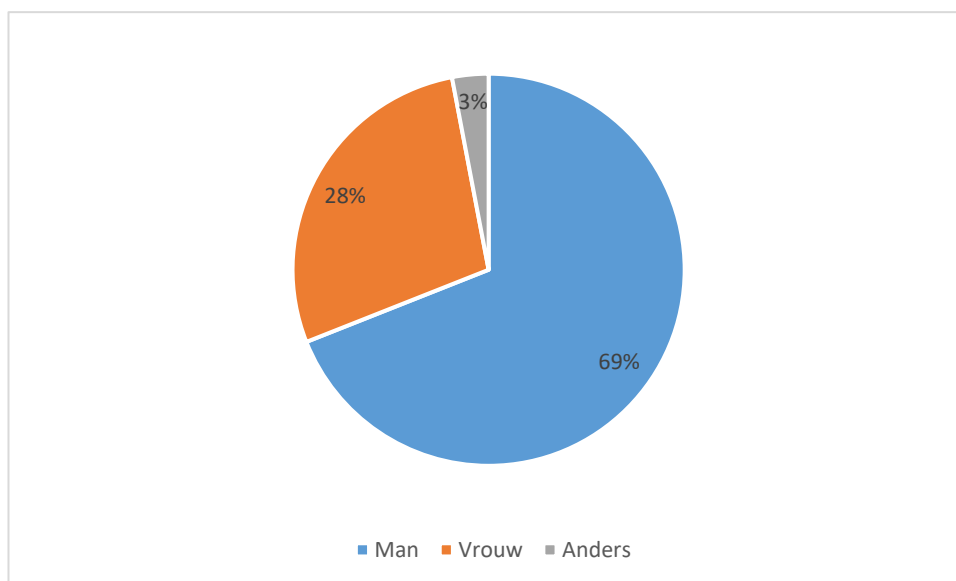
universally designed environment. Educational Measurement: Issues and Practice, 27(3), 3-16.

- Kettler, R. J. (2015). Adaptations and access to assessment of common core content. *Review of Research in Education*, 39(1), 295-330.
- Knoors, H., & Marschark, M. (2014). *Teaching deaf learners: Psychological and developmental foundations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kosciulek, S., & Ysseldyke, J. E. (2000). *Effects of a reading accommodation on the validity of a reading test* (NCEO Technical Report No. 28). Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Linden, W. J., van der Linden, W. J., & Glas, C. A. (Eds.). (2000). *Computerized adaptive testing: Theory and practice*. Springer Science & Business Media.
- Memon, M.A., Joughin, G.R. & Memon, B. (2010). *Oral assessment and postgraduate medical examinations: establishing conditions for validity, reliability and fairness*. *Advances in health sciences education*, 15, 277-289.
- Lane, S., & Leventhal, B. (2015). Psychometric challenges in assessing English language learners and students with disabilities. *Review of Research in Education*, 39(1), 165-214.
- Nidirect government services. (2021). *Children with special education needs*. Geraadpleegd van <https://www.nidirect.gov.uk/articles/children-special-educational-needs>
- Poldner, E., Simons, P.R.J., Wijngaards, G. & van der Schaaf, M.F., *Quantitative content analysis procedures to analyse students' reflective essays: a methodological review of psychometric and edumetric aspects*. *Educational Research Review* (2011)
- Sireci, S. G., Scarpati, S. E., & Li, S. (2005). *Test Accommodations for Students With Disabilities: An Analysis of the Interaction Hypothesis*. *Review of Educational Research*, 75(4), 457-490. <https://doi.org/10.3102/00346543075004457>
- Struik, S. & Jansen, J. & D Büscher-Touwen, M. (2019). *Onderwijs op basis van leeruitkomsten*. Hoger onderwijs management, (2), 8-12 Geraadpleegd van <https://www.ecio.nl/wp-content/uploads/sites/2/2019/10/Hoger-Onderwijs-Management-Eerlijke-kansen-voor-studenten-met-een-ondersteuningsvraag.pdf>
- Thurlow, M. L., & Kopriva, R. J. (2015). *Advancing accessibility and accommodations in content assessments for students with disabilities and English learners*. *Review of Research in Education*, 39(1), 331-369.

Bijlage 3: Beschrijving achtergrond en algemene kenmerken respondenten enquête

Geslacht

Ruim twee derde van de respondenten van de enquête was man. Dit komt redelijk overeen met de geslachtsverhouding in het gehele vso (CBS, 2021).

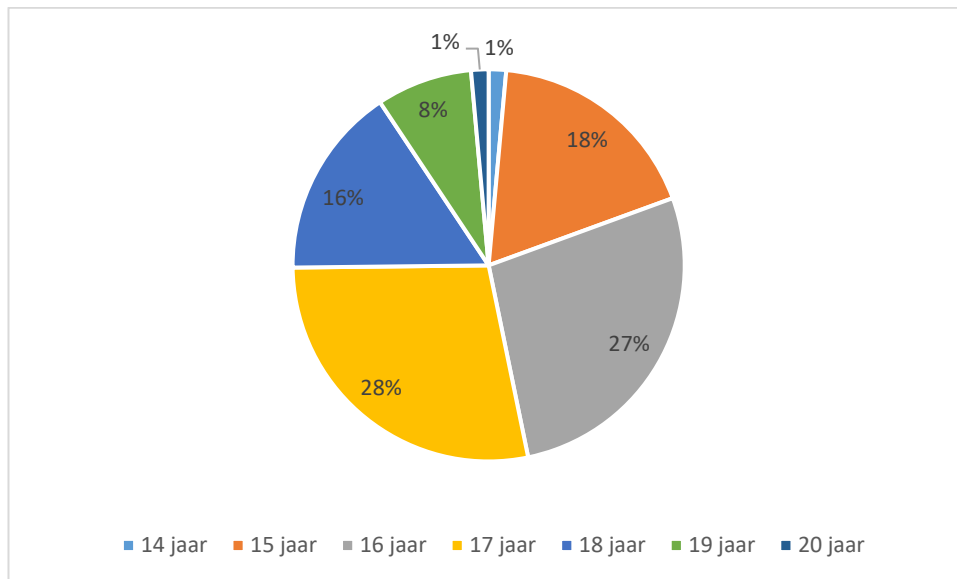


Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 1: Geslacht respondenten enquête belevingsonderzoek

Leeftijd

Ruim de helft van de leerlingen die de enquête hebben ingevuld was 16 of 17 jaar. Slechts 1 op de 10 van de leerlingen was jonger dan 15 of ouder dan 18. Deze verdeling komt redelijk overeen met de leeftijdsverhouding van examenkandidaten in het regulier voortgezet onderwijs (CBS, 2021). De gemiddelde leeftijd van de respondenten van de enquête is iets hoger (16,7 jaar) dan die van examenkandidaten in het regulier vo (16,3 jaar).

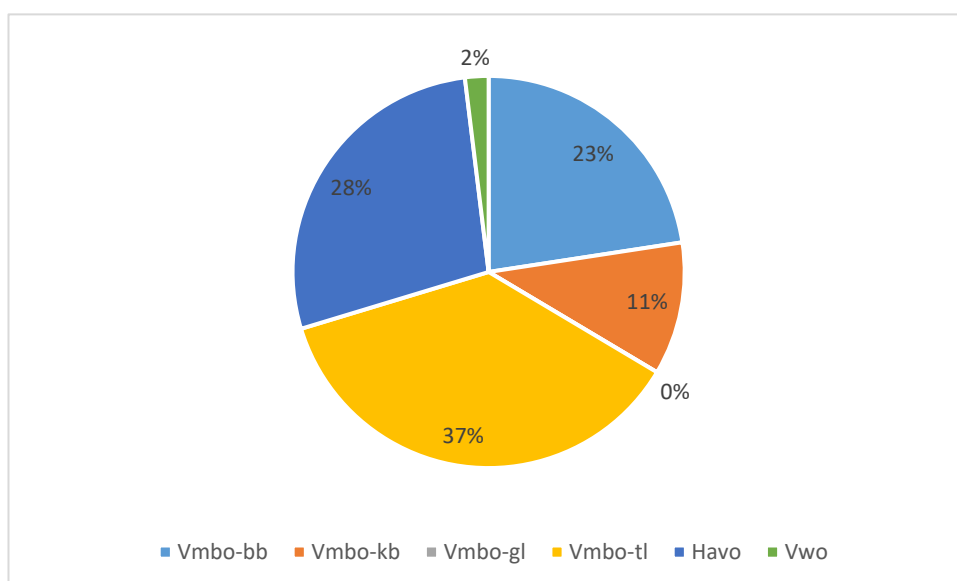


Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 2: Leeftijd respondenten enquête belevingsonderzoek

Niveau waarop ze examens hebben gedaan

Het grootste aandeel van de respondenten, meer dan een derde (37%), heeft examens gedaan in de theoretische leerweg van het vmbo. Iets meer dan een kwart, 28%, van de respondenten het examen afgelegd te hebben op de havo. Leerlingen afkomstig van het vwo zijn in de minderheid, met slechts 2 respondenten. Er zijn landelijk ook maar weinig vso-leerlingen die vwo doen. Ook was er geen respons van leerlingen die de vmbo gemengde leerweg volgden. Hier geldt hetzelfde voor. Ongeveer 1 op de 10 van de leerlingen volgde onderwijs binnen de kaderberoepsgerichte leerweg. De overige groep respondenten volgden het vmbo op de basisberoepsgerichte leerweg (28%).



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 3: Niveau examens respondenten enquête belevingsonderzoek

Vakken waarin examen wordt gedaan

Tabel 1a: Vmbo: basis/kader

Vak	Aantal
Biologie	11
Economie	12
Engelse taal	26
Geschiedenis en staatsinrichting	5
Maatschappijkunde	4
Maatschappijleer (gemeenschappelijk deel)	34
Natuur- en scheikunde I	1
Nederlandse taal	26
Rekenen	19
Wiskunde	20

Tabel 1b: Vmbo: gemengd/theoretisch

Vak	Aantal
Aardrijkskunde	25
Biologie	27
Duitse taal	1
Economie	26
Engelse taal	35
Franse taal	1
Geschiedenis en staatsinrichting	19
Maatschappijkunde	3
Maatschappijleer (gemeenschappelijk deel)	35
Natuur- en scheikunde II	1
Natuur- en scheikunde I	15
Nederlandse taal	34
Profielwerkstuk	32
Rekenen	4

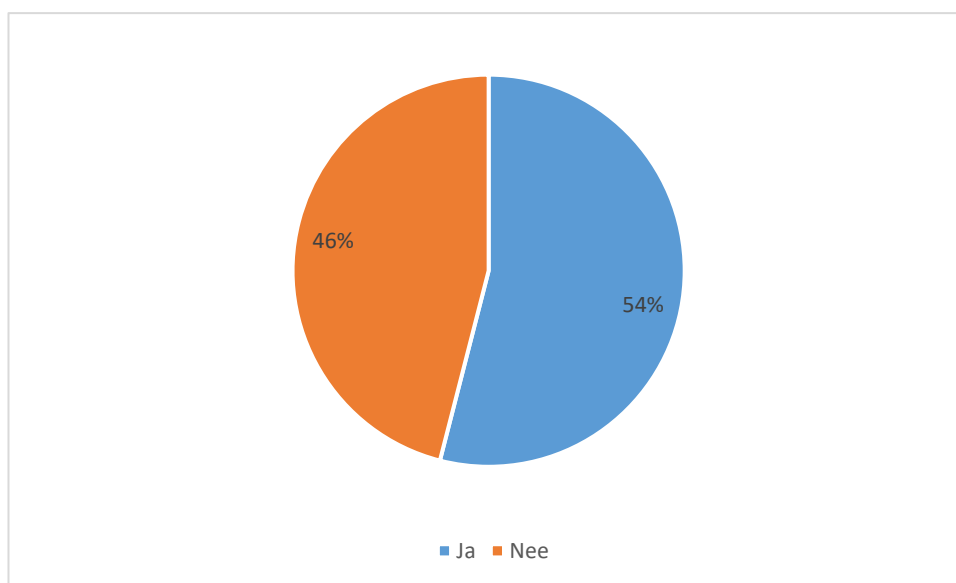
Tabel 1c: Havo

Vak	Aantal
Aardrijkskunde.1	9
Bedrijfseconomie	3
Biologie	18
Duitse taal en literatuur	9
Economie	10
Engelse taal en literatuur	32
filosofie	2
Franse taal en literatuur	3
Geschiedenis	16
Informatica	4
Maatschappijleer	30
Maatschappijwetenschappen	5

Vak	Aantal
Natuur, leven en technologie	1
Natuurkunde	15
Nederlandse taal en literatuur	30
Profielwerkstuk	30
Rekenen	1
Scheikunde	16
Spaanse taal en literatuur elementair	1
Wiskunde A	12
Wiskunde B	15
Wiskunde D	3

Spreiding over jaren en tijdvakken

In de enquête geeft meer dan de helft van de leerlingen aan zijn of haar examens te spreiden over twee jaar (54%, N=145). De ondervraagde vmbo-basis (63%) en vmbo-kader (72%) leerlingen geven het vaakst aan de examens te spreiden over twee jaar. Uit de interviews met de leerlingen kwam terug dat voor bijvoorbeeld het vmbo het Maatschappijleerexamen in het derde leerjaar werd afgenomen. Daarnaast geeft bijna twee derde (61%) van de leerlingen aan de examens te spreiden over meerdere tijdsvakken.



Bron: N=145, enquête vso-leerlingen

Figuur 4: Spreiding examens over meer dan 1 schooljaar?