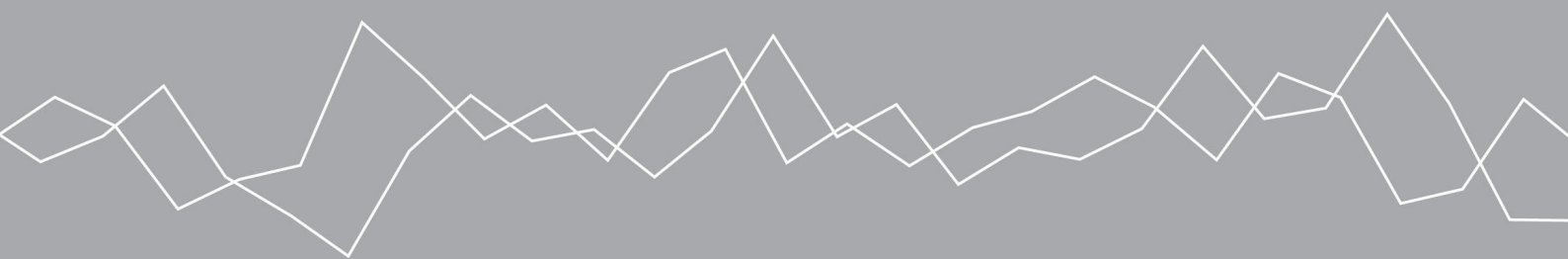


## VO-diploma met vakken van verschillend niveau





Amsterdam, januari 2020  
In opdracht van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

## VO-diploma met vakken van verschillend niveau

Djoerd de Graaf (SEO Economisch Onderzoek)  
Anne Luc van der Vegt (Oberon)  
Hilde Bekkers (Oberon)  
Kyle van den Langenberg (Oberon)  
Tom Stolp (SEO Economisch Onderzoek)  
Anke Suijkerbuijk (Oberon)  
Koen van der Ven (SEO Economisch Onderzoek)



seo economisch onderzoek

**Oberon**  
onderzoek | advies

“De wetenschap dat het goed is”

*SEO Economisch Onderzoek doet onafhankelijk toegepast onderzoek in opdracht van overheid en bedrijfsleven. Ons onderzoek helpt onze opdrachtgevers bij het nemen van beslissingen. SEO Economisch Onderzoek is gelieerd aan de Universiteit van Amsterdam. Dat geeft ons zicht op de nieuwste wetenschappelijke methoden. We hebben geen winst oogmerk en investeren continu in het intellectueel kapitaal van de medewerkers via promotietrajecten, het uitbrengen van wetenschappelijke publicaties, kennisnetwerken en congresbezoek.*

SEO-rapport nr. 2020-03

ISBN 978-90-5220-040-8

**Informatie & Disclaimer**

SEO Economisch Onderzoek heeft op de verkregen informatie en data geen onderzoek uitgevoerd dat het karakter draagt van een accountantscontrole of due diligence. SEO is niet verantwoordelijk voor fouten of omissies in de verkregen informatie en data.

**Copyright © 2020 SEO Amsterdam.** Alle rechten voorbehouden. Het is geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in artikelen, onderzoeken en collegesyllabi, mits daarbij de bron duidelijk en nauwkeurig wordt vermeld. Gegevens uit dit rapport mogen niet voor commerciële doeleinden gebruikt worden zonder voorafgaande toestemming van de auteur(s). Toestemming kan worden verkregen via [secretariaat@seo.nl](mailto:secretariaat@seo.nl)

## Samenvatting

*Vmbo-basis en -kader-leerlingen volgen steeds vaker een vak op een hoger niveau. Veel leerlingen en vo-scholen staan ook positief tegenover de nog niet bestaande optie om een vak op een lager niveau te volgen. Om potentiële nadelen tegen te gaan is selectief gebruik gewenst, bijvoorbeeld toegespitst op eenzijdig (cognitief) onbegaaften die nu het diploma behalen op grond van hun slechtste vak.*

### **Vak afsluiten op hoger niveau neemt geleidelijk toe; ervaringen zijn positief**

Het komt steeds vaker voor dat leerlingen in het voortgezet onderwijs een vak afsluiten op een hoger niveau, veelal als ze afkomstig zijn van dat hogere niveau. Toch blijft het aandeel tamelijk bescheiden: 8 procent onder leerlingen vmbo-basis, 4 procent bij vmbo-kader. Van de havo- en vmbo-gt-leerlingen is dit zelfs minder dan 1 procent. Deze mogelijkheid is voordelig voor de intrinsieke motivatie. Een positief effect voor de schoolloopbaan is op de langere termijn echter niet zichtbaar.

Het aanbieden van een vak op hoger niveau is volgens vo-scholen goed te organiseren, hoewel het een extra inspanning vraagt. Daarbij speelt mee dat de leerlingen gemotiveerd zijn en dat het een klein aantal betreft. De meeste mbo- en hbo-opleidingen hebben niet in beeld welke studenten in het voortgezet onderwijs vakken hebben gevolgd op een hoger niveau. Van beloningen, bijvoorbeeld in de vorm van vrijstellingen tijdens de opleiding, is dan ook zelden sprake. Bij doorstroom naar mbo- en hbo-opleidingen zeggen leerlingen wel vaak voordeel te ondervinden van de extra kennis en vaardigheden die ze hebben opgedaan.

### **Vak op lager niveau biedt kansen, maar ook risico's; garanties gewenst voor toegankelijkheid vervolgonderwijs**

De interesse onder leerlingen voor het volgen van een vak op een lager niveau lijkt aanzienlijk. Scholen vinden dat de mogelijkheid er zou moeten zijn voor de groep 'eenzijdig (cognitief) onbegaaft' leerlingen, voor wie één vak(categorie) een onoverkomelijke barrière vormt. Dat ene vak mag niet één van de kernvakken zijn. Bovendien moet het gaan om leerlingen die niet kunnen profiteren van de huidige mogelijkheden voor compensatie en vrijstellingen. Deze gelden voor leerlingen met bepaalde profielen en voor leerlingen met een stoornis of beperking. Sowieso hoeft niet voor elk vak een voldoende te worden gehaald. Naar schatting bestaat de doelgroep voor een vak op een lager niveau dan ook uit hooguit enkele procenten van de vo-leerlingen.

Wat voor de mogelijkheid pleit, is dat het zakken voor een eindexamen op de lange termijn een vertragend effect heeft op de schoolloopbaan. Dit kan (deels) worden voorkomen door leerlingen een vak op lager niveau te laten afsluiten. Anderzijds: als de mogelijkheid algemeen toegankelijk wordt, lijkt dat niet gunstig voor de motivatie van leerlingen. Sommige schoolleiders voorzien bovendien dat het afsluiten van vakken op een lager niveau veel extra organisatielast zal veroorzaken.

Vervolgopleidingen vinden het idee sympathiek, omdat hierdoor minder talent onbenut blijft. Dit geldt vooral voor het mbo. Vertegenwoordigers van hbo- en zeker wo-opleidingen vrezen ongewenste effecten op motivatie van studenten en het niveau van de opleiding. Ook voorzien zij dat er extra selectie zal plaatsvinden in het vervolgonderwijs. Voor de toegankelijkheid van leerlingen

is dat niet wenselijk. Indien deze mogelijkheid wordt gecreëerd, ligt het voor de hand de voorwaarden te regelen in het Eindexamenbesluit, zodat alle leerlingen toelaatbaar blijven in het vervolgonderwijs.

### **Resultaten gebaseerd op mixed methods onderzoek**

Het onderzoek is uitgevoerd met een *mixed methods* benadering. Allereerst is de relevante onderzoeksliteratuur bestudeerd. Op basis van de bevindingen zijn analyses gedaan op de DUO-registratiebestanden, die informatie geven over examenresultaten en schoolloopbanen. Om de ervaringen van betrokkenen in kaart te brengen zijn enquêtes uitgevoerd onder vertegenwoordigers van vo-scholen en oud-leerlingen. Ten slotte zijn telefonische interviews gehouden met een selectie van vo-scholen en vervolgopleidingen.

# Inhoud

<b>Samenvatting</b> .....	<b>i</b>
<b>1 Inleiding</b> .....	<b>1</b>
1.1 Aanleiding: behoefte aan maatwerk.....	1
1.2 Onderzoeksaanpak.....	4
1.3 Opbouw van het rapport .....	6
<b>2 Aanbod en deelname vakken op hoger niveau</b> .....	<b>7</b>
2.1 Aanbod door scholen .....	7
2.2 Gebruik door leerlingen .....	9
2.3 Conclusie.....	13
<b>3 Kansen en knelpunten vakken op hoger niveau</b> .....	<b>15</b>
3.1 Gevolgen voor leerlingen.....	15
3.2 Gevolgen voor vo-scholen.....	25
3.3 Gevolgen voor vervolgonderwijs.....	30
3.4 Conclusie.....	35
<b>4 Potentiële deelname vak op een lager niveau</b> .....	<b>37</b>
4.1 Animo.....	37
4.2 Potentiële doelgroep: eenzijdig onbegaafde leerlingen .....	40
4.3 Conclusie.....	44
<b>5 Kansen en knelpunten vak op lager niveau</b> .....	<b>45</b>
5.1 Gevolgen voor leerlingen.....	45
5.2 Gevolgen voor vo-scholen.....	49
5.3 Gevolgen voor vervolgonderwijs.....	51
5.4 Conclusie.....	54
<b>Conclusie</b> .....	<b>57</b>
<b>Literatuur</b> .....	<b>61</b>
<b>Bijlage A Weging steekproeven</b> .....	<b>69</b>
<b>Bijlage B Analyseresultaten</b> .....	<b>71</b>
<b>Bijlage C Vragenlijst leerlingenenquête</b> .....	<b>75</b>
<b>Bijlage D Vragenlijst scholenenquête</b> .....	<b>83</b>
<b>Bijlage E Huidige mogelijkheden tot maatwerk bij examinering</b> .....	<b>87</b>





# 1 Inleiding

*In hoeverre worden in het voortgezet onderwijs vakken op een hoger niveau aangeboden en gevolgd? Wat zijn daarbij de kansen en knelpunten? En hoe zou dat het geval zijn als een vak op een lager niveau mag worden gekozen? Dit rapport beschrijft de animo voor en consequenties van maatwerkdiploma's aan de hand van mixed methods onderzoek.*

In het regeerakkoord van kabinet Rutte III wordt aangekondigd dat er onderzoek verricht zal worden naar 'de voor- en nadelen van een brede invoering van diploma's met vakken op verschillende niveaus in combinatie met invoering van een brede selectie aan de poort bij vervolgopleidingen.' In de recente kamerbrief 'Visie toetsing en examinering in het voortgezet onderwijs' (18 april 2019) plaatst minister Slob dit voornemen in het kader van verschillende onderzoeken naar de grenzen van maatwerk en flexibilisering via het examen.

Het ministerie van OCW heeft SEO in combinatie met Oberon opdracht verleend om voornoemd onderzoek uit te voeren. Dit rapport toont de uitkomsten. Daarbij wordt apart aandacht besteed aan twee varianten van maatwerkdiploma's in het voortgezet onderwijs:

1. diploma's met vakken op een *hoger* niveau;
2. diploma's met één vak (met uitzondering van een kernvak<sup>1</sup>) op een *lager* niveau.

Dit hoofdstuk schetst de aanleiding voor dit onderzoek (Paragraaf 1.1) en de onderzoeksaanpak (Paragraaf 1.2).

## 1.1 Aanleiding: behoefte aan maatwerk

De afgelopen jaren zijn er in het voortgezet onderwijs meer mogelijkheden gekomen voor maatwerk. Zo kunnen leerlingen al ruim tien jaar vakken afsluiten op een hoger niveau. Tot nu toe is het niet mogelijk om vakken op een lager niveau mee te laten tellen voor een diploma op het niveau waarop de andere vakken worden gevolgd. Hiervoor wordt wel gepleit. Welke voor- en nadelen worden genoemd in de discussie rondom (uitbreiding van) maatwerk? En in hoeverre biedt het huidige stelsel al flexibiliteit?

### **Maatwerkdiploma: voor- en nadelen**

De roep om maatwerk in het voortgezet onderwijs wordt de laatste jaren veel gehoord. Met name de VO-raad is hier voorstander van. In de notitie 'Diploma op maat – ruimte voor talent in het vo' stelt de VO-raad voor om het mogelijk te maken dat leerlingen vakken op verschillende niveaus kunnen afronden – zowel hoger als lager (dan hun eigen niveau) – en dat dit zichtbaar is op het diploma, bijvoorbeeld door middel van een plusdocument. Volgens dit plan zouden leerlingen meerdere vakken op een hoger niveau kunnen afronden en maximaal één vak op een lager niveau.

De Onderwijsraad bracht kort na de VO-raad het advies 'Maatwerk binnen wettelijke kaders' (2015) uit. Daarin is de raad zeer kritisch over de voorstellen van de VO-raad. De Onderwijsraad vreest

---

<sup>1</sup> De kernvakken zijn: voor elke schoolsoort Nederlands; voor havo en vwo ook Engels en (behalve voor havo met profiel Cultuur & Maatschappij) wiskunde.

dat het civiel effect van het diploma voortgezet onderwijs in gevaar komt door verdergaande flexibilisering. De centrale examens bieden objectieve normen voor het prestatieniveau dat nodig is om succesvol door te stromen. De raad stelt: “In onderwijsstelsels waar geen of minder sprake is van standaard eindtoetsing aan het eind van het voortgezet onderwijs, wordt door het vervolgonderwijs een ander instrument (toelatingsexamen of ander selectiemechanisme) gecreëerd en toegepast om te toetsen of de aangemelde kandidaat zich daadwerkelijk kwalificeert voor de desbetreffende opleiding. Het zogenoemde civiel effect van het vo-diploma is in Nederland dermate groot, dat vervolgoledingen niet overgaan tot het stellen van aanvullende eisen naast een diploma.” (p. 17-18).

Op 28 april 2016 vond een Algemeen Overleg plaats in de Tweede Kamer, onder andere over de mogelijkheid van een maatwerkdiploma. In reactie op vragen van kamerleden stelde de toenmalige staatssecretaris Dekker a) dat maatwerk mogelijk moet zijn om leerlingen de gelegenheid te bieden om iets *extra's* te doen, zoals een extra vak of één of meer vakken op een hoger niveau, b) dat terughoudendheid is geboden bij het stellen van *lagere* eisen voor het behalen van een diploma, zoals het volgen van een vak op een lager niveau. Het laatste zag hij, in lijn met de Onderwijsraad, als bedreiging voor het civiel effect van het diploma. Verder wees hij erop dat maatwerk niet per se leidt tot het terugdringen van kansenongelijkheid, maar ook kansenongelijkheid kan vergroten, doordat het ambitieniveau vanuit thuis in het voordeel werkt van kinderen van hoogopgeleide ouders. De staatssecretaris koppelde aan de discussie over maatwerk ook de flexibilisering van leer-routes: versnellen, vertragen en stapelen. Waar hij geen mogelijkheden zag voor een verlaging van eisen voor een diploma, wilde hij wel streven naar een betere aansluiting tussen de schooltypen in het voortgezet onderwijs.

Ook de huidige minister Slob hecht sterk aan het civiel effect van de huidige vo-diploma's. In zijn recente kamerbrief (18 april 2019) wijst hij op de verworvenheden van de gestandaardiseerde, centrale toetsing in Nederland en zet uiteen dat er in het huidige voortgezet onderwijs al veel mogelijkheden tot maatwerk bestaan. Als er nog meer vormen van maatwerk worden toegestaan, bedreigt dat mogelijk de kansengelijkheid in het onderwijs. “Juist het bieden van meer maatwerk, kan leiden tot ongelijke kansen” (p. 5).

### **Flexibiliteit in het huidige stelsel**

Binnen de huidige wettelijke kaders zijn er al ruime mogelijkheden om leerlingen te laten verbreden, versnellen en verdiepen. Toch wordt daarvan nog niet veel gebruik gemaakt (OCW, 2016; Brekelmans, Fleur, Beliaeva & van Toly (2017). Leerlingen maken bijvoorbeeld beperkt gebruik van de mogelijkheid om vakken op een hoger niveau af te kunnen ronden (Onderwijsraad, 2015; ECBO, 2018). Hieronder volgt een overzicht van de huidige mogelijkheden tot maatwerk.<sup>2</sup> Zie ook het overzicht van de mogelijkheden voor maatwerk van de VO-raad (2019).<sup>3</sup>

#### *Versnellen of vakken afsluiten op hoger niveau*

<sup>2</sup> Een uitgebreidere beschrijving van de mogelijkheden is opgenomen in Bijlage E.

<sup>3</sup> Ook binnen het vervolgonderwijs zijn er de afgelopen jaren initiatieven gestart met als doel een meer flexibele aansluiting met het voortgezet onderwijs. Hogescholen bieden studenten met een vwo-diploma de mogelijkheid van een versnelde hbo-opleiding. Aspirant-studenten die op één of enkele vakken gezakt zijn, kunnen via trajecten ‘Alvast mbo’ of ‘Alvast studeren’ beginnen met hun vervolgopleiding, terwijl ze gelijktijdig via een vavo-instelling de ontbrekende certificaten behalen. Dit wordt ook wel een vavo-mbo of vavo-ho-traject genoemd.

Hoger niveau – Leerlingen kunnen, op minimaal één vak na, alle vakken op een hoger niveau volgen en afsluiten.

Terugvaloptie – Leerlingen die een onvoldoende scoren voor het vak waarvoor ze op hoger niveau examen doen, mogen in dat vak alsnog op hun eigen niveau examen mogen doen.

Versnellen – Leerlingen hebben de mogelijkheid om vakken één of twee jaar voor het examenjaar af te sluiten of om de gehele opleiding versneld af te leggen.

Extra vakken binnen eigen school – Leerlingen kunnen examen doen in extra vakken bovenop hun minimale vakkenpakket.

Extra vakken op andere school – Leerlingen kunnen vakken volgen op een andere school<sup>4</sup> als de school geen licentie heeft voor een opleiding of als de school het desbetreffende vak niet aanbiedt.

Plusdocument – Scholen kunnen leerlingen die extra waardering willen voor hun prestaties sinds 2014 naast het diploma en de cijferlijst een ‘plusdocument’ geven. Dit is de keuze van de school. Het is niet wettelijk verplicht.

#### *Minder vakken, gespreide examinering of vakken op lager niveau*

Slagen met onvoldoendes – Niet voor elk vak hoeft een voldoende te worden gehaald. Eén 5 is zonder meer toegestaan; bij een 4, twee 5'en of een 4 en 5 is compensatie nodig.

Lager niveau – Leerlingen kunnen extra vakken volgen op een lager niveau, bijvoorbeeld een praktijk- of beroepsgericht vak van het vmbo. Deze vakken tellen niet mee in de uitslagbepaling.

Gespreid examen – Het is in bijzondere omstandigheden (zoals ziekte) mogelijk om gespreid examen te doen.

Vrijstellingen – Onder bepaalde voorwaarden is het mogelijk om vrijstelling te krijgen voor examenvakken op het vmbo, havo en vwo. Bijvoorbeeld bij een leerprobleem met (een vreemde) taal.

#### *Andere mogelijkheden tot maatwerk*

Psychische of lichamelijke beperking – Per 1 augustus 2018 is het mogelijk om meer maatwerk in onderwijstijd te bieden voor leerlingen die vanwege psychische of lichamelijke beperkingen tijdelijk geen onderwijs kunnen volgen op een reguliere school.

Urennorm – Sinds augustus 2015 is de urennorm per jaar losgelaten.

Flexibele doorstroomroutes – Er zijn flexibele doorstroomroutes in het beroepsonderwijs tussen verschillende niveaus (vmbo, mbo, hbo).

Pilots en experimenten – Binnen de pilot Recht op Maatwerk hebben dertig scholen voor voortgezet onderwijs ervaring opgedaan met verschillende vormen van onderwijs op maat. Binnen het Experiment Regelluwe scholen experimenteren sommige scholen met nieuwe mogelijkheden op het gebied van examinering.

Het overzicht maakt duidelijk dat de huidige regelgeving al diverse mogelijkheden tot maatwerk biedt. De voornaamste beperking is het niet mogelijk is om vakken op een lager niveau af te sluiten, zonder dat dit betekent dat ook het diploma van een lager niveau is. Maatwerk kent ook zijn grenzen. Volgens de Nota Examens in het voortgezet onderwijs van begin jaren tachtig moet een balans worden gevonden tussen pluriformiteit en uniformiteit. *“Te ver toegeven aan de pluriformiteit vermindert deze betekenis [van het diploma] en daarmee de mogelijkheden die de leerling met zijn diploma verwerft; de overgangen binnen het onderwijs zijn zeer gediend met uniformiteit. Daar waar het onderwijs zeer pluriform is, bij voorbeeld in*

<sup>4</sup> Met een ander schoolnummer (brinnummer).

*de USA, krijgt het vervolgonderwijs de neiging eigen toelatingsexamens te gaan instellen; binnen het Nederlands stelsel zijn die er niet meer en (...) die [dienen] er ook niet (...) te komen.”<sup>5</sup>*

## 1.2 Onderzoeksaanpak

Dit onderzoek inventariseert de voor- en nadelen van diploma’s met vakken op verschillende niveaus. Daarbij zijn de effecten op verschillende actoren onderwerp van onderzoek:

- motivatie, prestaties en kansengelijkheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs,
- organisatielast van vo-scholen,
- toelating tot en succes in het vervolgonderwijs, evenals de organisatielast van de instellingen aldaar.

Het onderzoek hanteert een *mixed methods* benadering en bestaat uit zes onderdelen:

1. analyse relevant onderzoek,
2. analyse DUO-registratiebestanden,
3. enquête onder vo-scholen,
4. enquête onder vo-leerlingen,
5. interviews onder vo-scholen,
6. interviews onder vervolgopleidingen.

Hieronder volgt een nadere toelichting.

### Analyse relevant onderzoek

De basis van het onderzoek wordt gevormd door een literatuurstudie. Aan de hand hiervan zijn onder meer de vragenlijsten en gespreksleidraden voor de enquêtes en interviews vormgegeven. Allereerst is (mede door de opdrachtgever aangedragen) literatuur geanalyseerd die al voorhanden was bij het onderzoeksteam aan het begin van het project. Vervolgens is de lijst met te bestuderen literatuur aangevuld door in verscheidene zoekmachines te zoeken (o.a. Google Scholar). Per trefwoord is van de eerste 20 hits de relevante literatuur doorgenomen. Ten slotte is bepaald hiermee voldoende literatuur beschikbaar was en is er, indien noodzakelijk, gericht gezocht naar aanvullende literatuur. De hoogleraren Sietske Waslander, Jaap Scheerens en Pieter Huisman hebben ten slotte commentaar gegeven op bevindingen uit de literatuurstudie.

### Analyse DUO-registratiebestanden

In Nederland beschikt sinds een aantal jaren elke leerling over een uniek Onderwijsnummer. In het Basisregister Onderwijsnummer (BRON) wordt bijgehouden hoe alle Nederlandse leerlingen door het onderwijs stromen. Voor dit onderzoek zijn de aantallen en achtergrondkenmerken van alle leerlingen die sinds schooljaar 2007/2008 eindexamen hebben gedaan in het voortgezet onderwijs opgevraagd bij DUO, inclusief informatie over hun schoolloopbaan sinds het maken van het eindexamen. Analyses op deze gegevens gaf veel feitelijke informatie over de leerlingen die (potentieel) gebruik maken van een vak op een ander schoolniveau, hun achtergrondkenmerken (met een link naar kansengelijkheid) en hun schoolprestaties, ook in relatie tot de compensatiemogelijkheden die momenteel worden geboden. Daarnaast was deze stap essentieel om in de enquêtes en interviews gericht informatie in te winnen bij vo-scholen die geen of relatief veel leerlingen vakken laten volgen op een hoger niveau, bij leerlingen die examen hebben gedaan in een vak op een hoger niveau

<sup>5</sup> Citaat ontleend aan Huisman e.a., 2018, p. 25-26

en bij leerlingen die met de huidige compensatiemogelijkheden net wel of net niet hun examen hebben behaald. Ook de relevante te bevragen vervolgopleidingen zijn deels op basis van de DUO-registratiebestanden bepaald.

### Enquêtes onder vo-scholen

Om meer inzicht te krijgen in de ervaringen van scholen met het aanbieden van vakken op een ander niveau is een link naar een webenquête verstuurd naar schoolleiders van een aantal vo-scholen. Hiervoor zijn ten eerste ongeveer honderd scholen uitgenodigd die gedurende schooljaren 2015/2016 tot en met 2017/2018 de meeste eindexamenkandidaten hadden met een vak op een hoger niveau. Ten tweede is een aselecte steekproef van een kleine 200 scholen gekozen die gedurende voorgenoemde periode geen enkele eindexamenkandidaat hadden met één of meerdere vakken op een hoger niveau. De enquête is afgenomen in oktober 2019 en was opgebouwd uit twee onderdelen:

- Het aanbieden van vakken op een hoger niveau:
  - Redenen om wel of geen vakken op een hoger niveau aan te bieden;
  - Moeilijkheden bij het aanbieden van vakken op een hoger niveau.
- Het aanbieden van vakken op een lager niveau:
  - Redenen om wel of geen vakken op een lager niveau aan te bieden;
  - Moeilijkheden bij het aanbieden van vakken op een lager niveau;
  - Mening over aanbieden van vak op lager niveau dat meetelt voor eindexamen.

Bijlage D bevat de complete vragenlijst. Er zijn in totaal 269 enquêtes verstuurd, waarvan er 66 zijn ingevuld. Dat is een hoger responspercentage dan vooraf was ingeschat.

### Enquête onder vo-leerlingen

Ook leerlingen die de afgelopen jaren examen hebben gedaan, zijn in oktober 2019 via een webenquête benaderd. Hiervan zijn twee versies gemaakt: één over het volgen van één of meerdere vakken op een hoger niveau en één over de mogelijkheid om een vak op een lager niveau te volgen. De eerste enquête werd verstuurd naar iets minder dan 3 duizend aselect gekozen leerlingen die gedurende schooljaren 2016/2017 en 2017/2018 één of meerdere vakken op een hoger niveau volgden.<sup>6</sup> Voor de enquête over het volgen van een vak op een lager niveau werden net geen 2 duizend leerlingen willekeurig gekozen die gedurende 2014/2015 tot en met 2017/2018 het eindexamen net wel (circa duizend geselecteerd) of net niet (circa duizend geselecteerd) hadden gehaald. Voor iedere onderwijsniveau (vmbo-kader, vmbo-gt, havo, vwo) zijn ongeveer vijfhonderd uitnodigingen verzonden (250 net gezakten en 250 net geslaagden). De volgende onderwerpen kwamen in de enquêtes aan de orde:

- Vak op hoger niveau:
  - algemeen (bijv. het wel of niet ontvangen van een plus-document),
  - motivatie,
  - organisatie,
  - vervolgopleiding.
- Vak op lager niveau:
  - algemeen (bijv. met welk vak de respondent het meeste moeite had),
  - vervolgopleiding,
  - motivatie.

<sup>6</sup> Om per onderwijsniveau voldoende responsen te krijgen werden voor vmbo-g/t en havo de perioden uitgebreid tot respectievelijk 2014/2015-2017/2018 en 2015/2016-2017/2018.

De complete vragenlijst is opgenomen in Bijlage C. Ondanks de responsprikkel van tien verlotte Bol.com cadeaubonnen van twintig Euro, was de respons aan de lage kant. In totaal hebben 414 leerlingen de enquête (nagenoeg) helemaal ingevuld, van wie 118 leerlingen die het eindexamen net wel of net niet hebben gehaald. Om de respons representatief te maken voor de populatie zijn de antwoorden gewogen (zie Bijlage A).

#### **Interviews onder vo-scholen**

De schoolleiding van 25 scholen voor voortgezet onderwijs heeft meegewerkt aan een telefonisch interview. Deze interviews vonden plaats in oktober en november 2019. Vijftien van deze scholen hadden in de enquête ingevuld graag mee te willen werken aan een telefonisch interview. Daarnaast zijn tien schoolleiders geïnterviewd van scholen die veel ervaring hebben met maatwerk, onder andere regelluwe scholen en scholen die deelnemen aan het project Recht op Maatwerk. Bij de selectie is gestreefd naar variëteit wat betreft schooltype. Onder de meewerkende scholen zijn twaalf brede scholengemeenschappen (vmbo/havo/vwo), zeven vmbo-scholen, vijf havo/vwo-scholen en één categoriaal gymnasium.

#### **Interviews onder vervolgopleidingen**

Ten slotte zijn in dezelfde periode interviews gehouden met 24 vertegenwoordigers van vervolgopleidingen om informatie in te winnen over de voor- en nadelen van diploma's met vakken op verschillende niveaus. Er is gesproken met zeven vertegenwoordigers van mbo-instellingen, negen hogescholen en acht universiteiten. Op mbo- en hbo-niveau zijn de opleidingen geselecteerd met een relatief groot aantal studenten die in het voortgezet onderwijs een vak op een hoger niveau hebben gevolgd. Daarbij is gestreefd naar inhoudelijke diversiteit: techniek, economie, bedrijfskunde en zorg en welzijn. Dit laatste geldt ook voor het wetenschappelijk onderwijs: er zijn vertegenwoordigers van alfa-, bèta- en gamma-opleidingen geïnterviewd.

### **1.3 Opbouw van het rapport**

De opbouw van de rest van dit rapport is als volgt. Hoofdstuk 2 beschrijft in hoeverre vakken op een hoger niveau worden aangeboden door scholen en welke leerlingen een vak afsluiten op een hoger niveau. Hoofdstuk 3 geeft vervolgens weer wat de kansen en knelpunten zijn van een vak op een hoger niveau voor zowel leerlingen, vo-scholen als instellingen in het vervolgonderwijs. Hoofdstuk 4 gaat in op de animo voor vakken op een lager niveau en welke doelgroep daarvoor in aanmerking zou kunnen komen. Ten slotte laat hoofdstuk 5 de kansen en knelpunten zien van zo'n vak op een lager niveau. Omwille van de leesbaarheid van het rapport is ervoor gekozen om de weging van de steekproef, resultaten van verdiepende kwantitatieve analyses, de vragenlijsten en extra info over huidige maatwerkmogelijkheden op te nemen in de bijlagen.

## 2 Aanbod en deelname vakken op hoger niveau

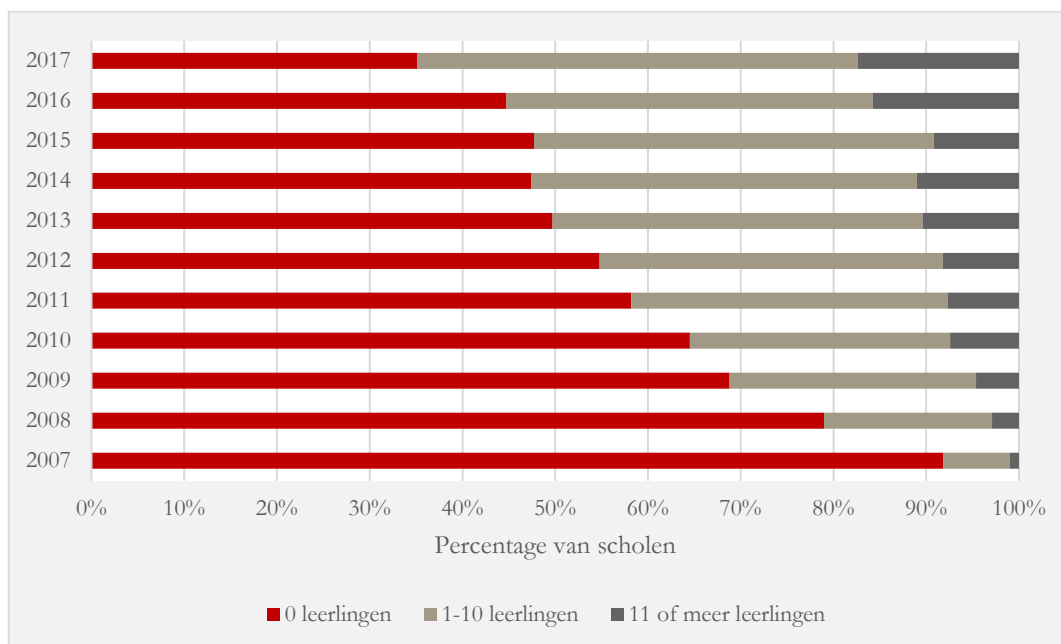
*Steeds meer scholen bieden vakken op een hoger niveau aan, vooral als ze het hogere niveau zelf in huis hebben. Leerlingen maken ook vaker gebruik van de mogelijkheid, vooral op het vmbo-basis (8 procent) en vmbo-kader (4 procent). De aandelen op de havo (1 procent) en vooral het vmbo-gt (afgerond nul procent) blijven daarbij ver achter.*

De mogelijkheid om een vak op een hoger niveau te volgen, bestaat al ruim een decennium. In hoeverre wordt in de praktijk gebruik gemaakt van deze mogelijkheid? Dit hoofdstuk zet op een rijtje welk deel van de scholen inmiddels een vak op een hoger niveau aanbiedt en wat de kenmerken van deze scholen zijn (Paragraaf 2.1). Vervolgens komt aan de orde welke leerlingen eindexamen doen in een vak op een hoger niveau en om welke vakken dat gaat (Paragraaf 2.2).

### 2.1 Aanbod door scholen

Welke scholen een vak op een hoger niveau aanbieden wordt niet geregistreerd. Wel is vanuit de DUO-registratiegegevens (BRON) bekend welke eindexamenkandidaten examen deden in een vak op een hoger niveau. Dat geeft de mogelijkheid om te zien welk deel van de scholen geen enkele eindexamenkandidaat had met een vak op een hoger niveau en hoeveel een kleiner (1 tot en met 10) of een groter aantal (11 of meer). Figuur 2.1 geeft dit weer vanaf 2007/2008 tot en met 2017/2018.

**Figuur 2.1** Steeds meer scholen hebben ten minste één eindexamenkandidaat met een vak op hoger niveau

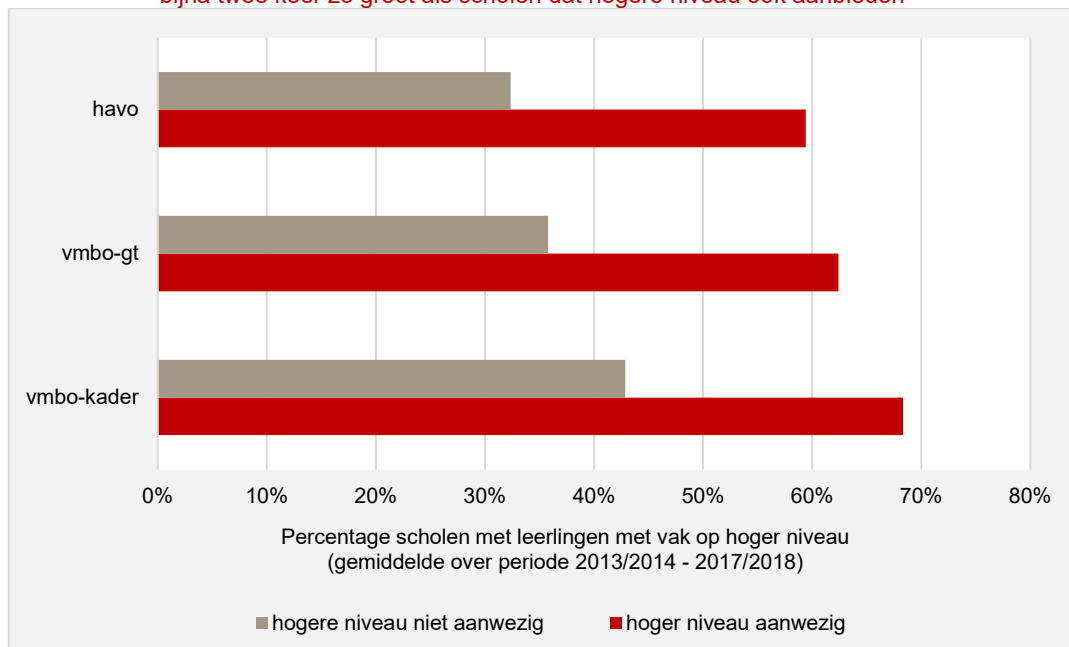


Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

De figuur laat zien, dat het aandeel scholen zonder eindexamenkandidaten met een vak op een hoger niveau steeds kleiner wordt. Toen deze mogelijkheid net was ingevoerd had 91 procent van de scholen geen enkele examenkandidaat met een vak op een hoger niveau. In 2017/2018 was dit aandeel nog maar net iets meer dan een derde. Dat niemand in een bepaald jaar voor deze mogelijkheid koos, wil nog niet zeggen, dat de school de mogelijkheid niet aanbood. Helemaal bij kleinere scholen is het mogelijk, dat er toevallig in dat jaar geen animo voor was. Dat blijkt ook als wordt ingezoomd op de scholen die de afgelopen jaren consequent geen eindexamenkandidaten hadden met een vak op een hoger niveau. Dat aandeel is met 14 procent nog een stuk kleiner en benadert vermoedelijk het daadwerkelijke percentage scholen, waarop leerlingen geen gebruik *kunnen* maken van deze mogelijkheid.

Het zijn logischerwijs met name de kleine scholen die geen eindexamenkandidaten hebben met een vak op een hoger niveau. Van de scholen met het kleinste aantal eindexamenleerlingen (onderste kwart) had in de periode 2013-2017 31 procent ten minste één eindexamenkandidaat met een vak op een hoger niveau. Bij de scholen met de meeste eindexamenleerlingen (bovenste kwart) betrof dit aandeel in 2013-2017 ruim het dubbele: 77 procent. Daarmee samenhangend zijn het vooral de scholen die het hogere niveau in huis hebben, die eindexamenkandidaten hebben met een vak op een hoger niveau. Figuur 2.2 geeft dit weer. Het aandeel scholen, waarop leerlingen voor een vak op een hoger niveau kozen, was over de afgelopen vijf jaren bijna twee keer zo groot bij de scholen die ook het hogere niveau aanboden.<sup>7</sup> Overigens wil het niet zeggen dat als scholen beide niveaus in huis hebben, dit ook in hetzelfde gebouw gebeurt. Ook bij die scholen vraagt het dus om een goede organisatie en samenwerking.

**Figuur 2.2** Percentage scholen met eindexamenkandidaten met een vak op een hoger niveau is bijna twee keer zo groot als scholen dat hogere niveau ook aanbieden



Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

<sup>7</sup> Aangezien er nauwelijks scholen zijn die wel vmbo-basis aanbieden, maar geen vmbo-kader is vmbo-basis niet opgenomen in de figuur.

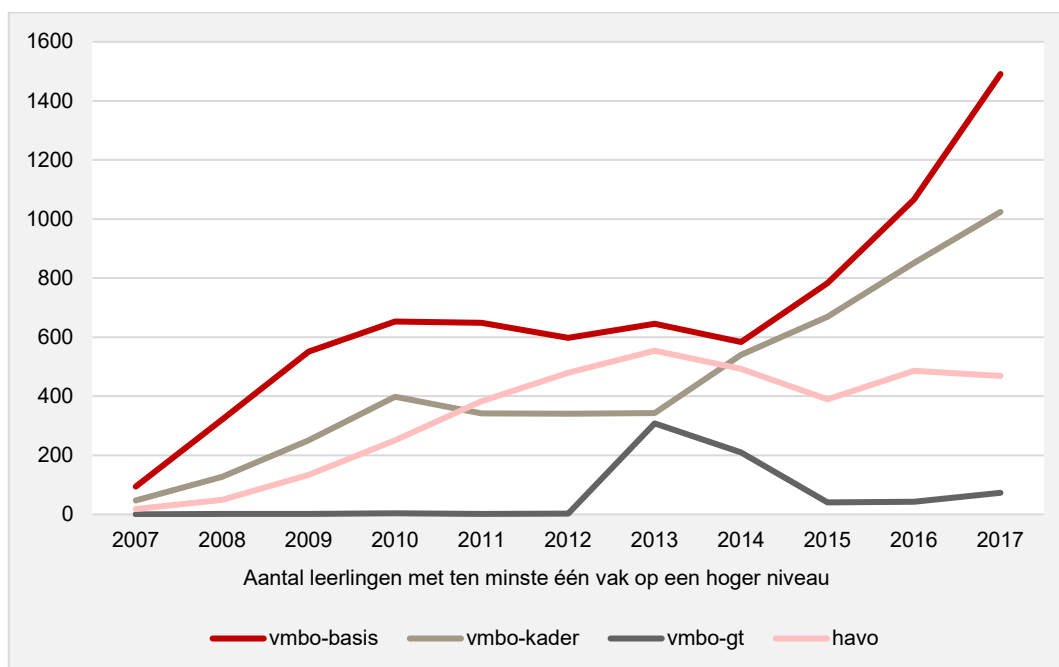


Ook verscheidene geïnterviewde scholen zeggen dat het draagvlak onder docenten voor vakken op een hoger niveau is toegenomen en dat dit type maatwerk steeds gewilder wordt onder leerlingen. Ook begint het maatwerk meer en meer al in de onderbouw. Sommige scholen leggen een link met een vernieuwend onderwijsconcept, met meer mogelijkheden voor maatwerk, zoals *Kunskapskolan*. Sommige geïnterviewde scholen geven aan, dat ook extra vakken op een lager niveau worden aangeboden, maar dit gebeurt niet vaak. *“Een extra vak wordt vaak juist gekozen als een leerling aanleg heeft, dus dan kies je voor een hoger niveau.”*

## 2.2 Gebruik door leerlingen

Bovenstaande gegevens over de scholen maakten al duidelijk dat het aantal leerlingen met een vak op een hoger niveau de afgelopen jaren is toegenomen. Dat geldt echter niet voor elk onderwijsniveau. Figuur 2.3 laat zien, dat het aantal leerlingen dat gebruik maakt van deze mogelijkheid de laatste jaren alleen toeneemt op het vmbo-basis en vmbo-kader. Ruim duizend leerlingen bij vmbo-kader en bij vmbo-basis zelfs bijna 1500 deden in 2017/2018 eindexamen in een vak op een hoger niveau. Daar steekt het aantal havo-leerlingen met nog geen 500 en vooral het aantal vmbo-gt-leerlingen met minder dan honderd leerlingen schril bij af. Minder dan 1 procent van het totale aantal eindexamenkandidaten op de havo kiest voor een vak op een hoger niveau. Het percentage leerlingen dat op het vmbo-gt een vak op een hoger niveau kiest, is afgerond zelfs nul procent. Het percentage van de eindexamenkandidaten met een vak op een hoger niveau op het vmbo-basis en -kader was in 2017/2018 is aanzienlijk groter: respectievelijk 8 en 4 procent.

**Figuur 2.3** Vooral in het vmbo-basis en vmbo-kader volgen eindexamenkandidaten een vak op een hoger niveau



Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

Als leerlingen een vak op een hoger niveau kiezen, om welke vakken gaat het dan vooral? Tabel 2.1 laat dat voor drie onderwijsniveaus zien, voor drie verschillende momenten: 2011, 2014 en

2017.<sup>8</sup> Voor elk van de niveaus geldt dat vooral het vak Engels op een hoger niveau wordt gevolgd. Bij vmbo-basis en vmbo-kader wordt ook Nederlands en wiskunde vaak gekozen en in de havo algemene natuurwetenschappen. Verder komen maatschappijleer en kunstvakken relatief vaak voor. Opvallend in 2017/2018 is dat veel vmbo-basis-leerlingen het vak ‘assisteren in de gezondheidszorg’ op vmbo-kader-niveau volgen.

De geïnterviewde vo-schoolleiders verklaren waarom veel leerlingen juist Engels op een hoger niveau willen volgen. “Bij Engels zie je grote verschillen in het beginniveau. Sommige leerlingen zijn ‘absolute beginners’, anderen spreken de taal al tamelijk vloeiend. Voor die laatste groep is het natuurlijk interessant om Engels op een hoger niveau te volgen.” Dat geldt zeker voor leerlingen die tweetalig onderwijs volgen. Zij doen bijvoorbeeld een Cambridge-examen, waarmee een brede range aan mondelinge en schriftelijke vaardigheden wordt gemeten. Begrijpelijk dus, vinden schoolleiders, als deze leerlingen ervoor kiezen om Engels op een hoger niveau af te ronden. De rector van een havo/vwo-scholengemeenschap: “Op de havo zitten enkele tweetalige leerlingen die Engels op vwo-niveau hebben gevolgd. Verder kiezen veel leerlingen ervoor om het IB-certificaat te halen. Dat is een heel andere manier van examineren, maar zeker niet minder waardevol dan ons centraal examen.”

**Tabel 1.1** Eindexamenkandidaten kiezen door de jaren heen vooral voor Engels op een hoger niveau

	2011/2012	#	2014/2015	#	2017/2018	#
<b>Vmbo-basis</b>	Engelse taal	261	Engelse taal	249	Engelse taal	491
	Nederlandse taal	211	Nederlandse taal	145	assist. gezondheidszorg	306
	maatschappijleer	163	maatschappijleer	118	Nederlandse taal	194
	kunstvakken I	112	kunstvakken I	96	ondernemen	148
	wiskunde	104	wiskunde	76	wiskunde	116
<b>Vmbo-kader</b>	Engelse taal	136	Engelse taal	164	Engelse taal	521
	wiskunde	125	wiskunde	145	wiskunde	334
	Nederlandse taal	57	maatschappijleer	124	Nederlandse taal	173
	kunstvakken II	33	lichamelijke opvoeding 2	99	maatschappijleer	150
	lichamelijke opvoeding 2	32	Nederlandse taal	62	biologie	58
<b>Havo</b>	ckv <sup>9</sup>	187	anw	182	Engelse taal en literatuur	173
	anw <sup>10</sup>	152	ckv	177	ckv	118
	maatschappijleer	77	maatschappijleer	107	maatschappijleer	100
	Engelse taal en literatuur	39	Engelse taal en literatuur	81	anw	35
	lichamelijke opvoeding	30	lichamelijke opvoeding	31	biologie	29

Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

De meeste leerlingen die onderwijs op een hoger niveau volgen, doen dat bij één vak. Maar er zijn ook leerlingen die kiezen voor verscheidene vakken op een hoger niveau. Figuur 2.4 toont het percentage leerlingen dat in één, twee of drie, of vier of meer vakken eindexamen doet op een hoger niveau. Te zien is dat voor elk van de weergegeven onderwijsniveaus zo’n tweederde tot

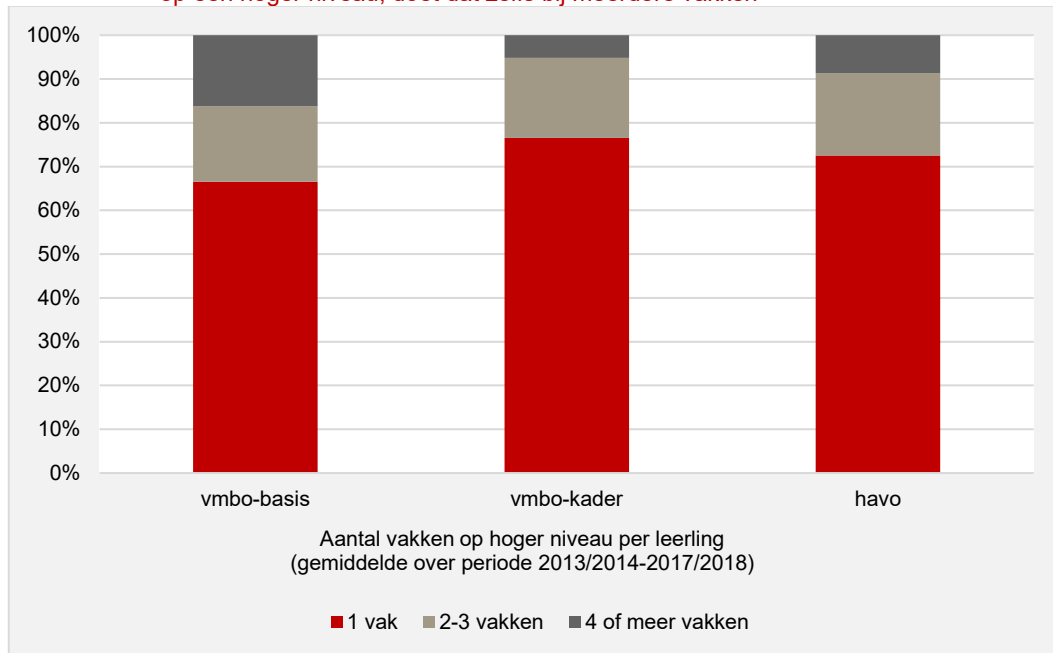
<sup>8</sup> Vmbo-gt is buiten beschouwing gelaten vanwege het geringe aantal leerlingen.

<sup>9</sup> Culturele en kunstzinnige vorming

<sup>10</sup> Algemene natuurwetenschappen

driekwart heeft gekozen voor één vak op een hoger niveau. De rest volgt meerdere vakken. Met name op vmbo-basis-niveau komt het regelmatig voor (bijna 20 procent), dat leerlingen examens doen in zelfs vier of meer vakken op een hoger niveau.

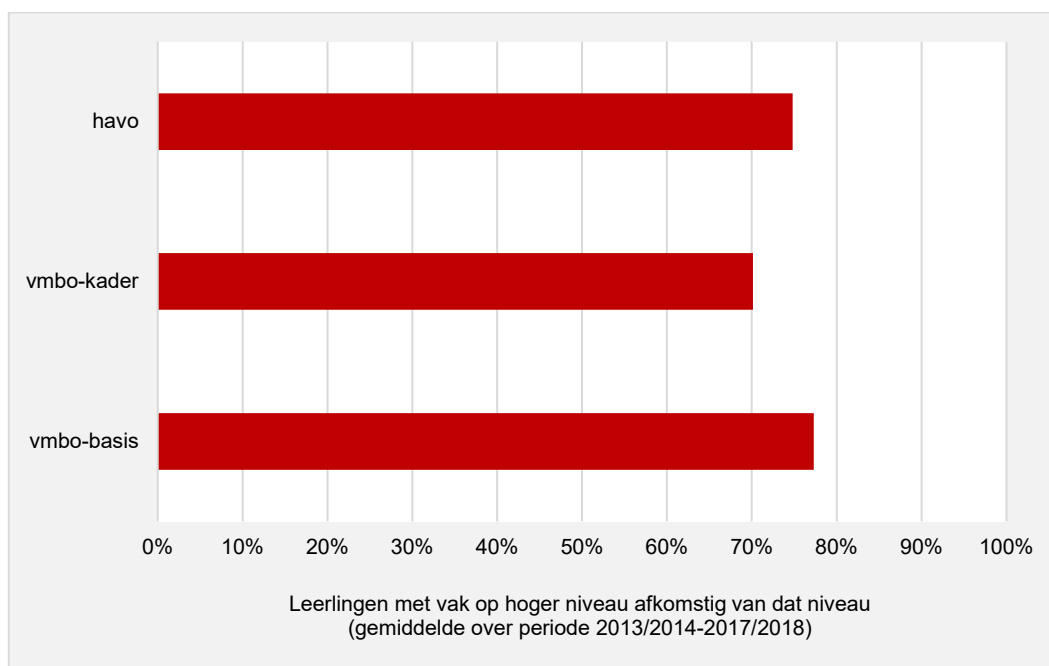
**Figuur 2.4** Ongeveer een kwart tot een derde van de leerlingen die eindexamens doen in een vak op een hoger niveau, doet dat zelfs bij meerdere vakken



Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

Dat het aantal vakken bij sommigen zo hoog ligt, komt doordat een groot deel van de leerlingen met een vak op een hoger niveau afkomstig is van dat hogere niveau. Dat geldt voor maar liefst driekwart van de leerlingen die een vak op een hoger niveau volgen (zie Figuur 2.5). Deze leerlingen zijn afgestroomd, maar nemen nog wel een deel van de vakken mee. Van de vmbo-basis-leerlingen die niet van onderwijsniveau zijn veranderd, ligt het percentage dat slechts één vak op een hoger niveau volgde hoger, namelijk 77 procent. Dat geldt ook voor vmbo-kader en havo met percentages van respectievelijk 81 en 97 procent.

**Figuur 2.5** Driekwart van leerlingen die een vak op een hoger niveau volgen is afkomstig van dat hogere niveau

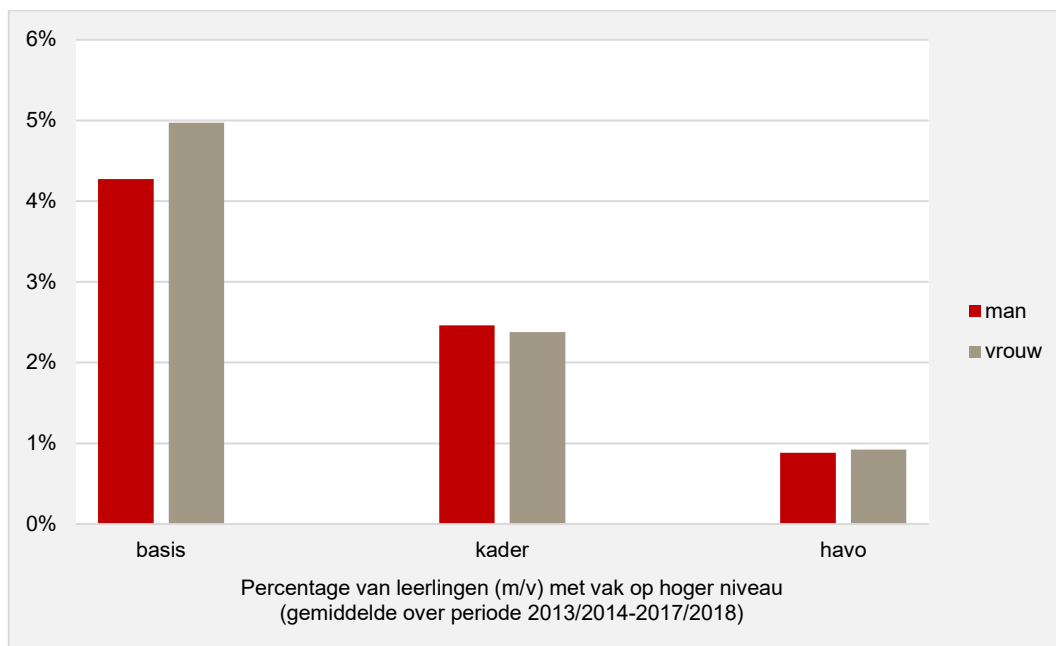


Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

De leerlingen die kiezen voor een vak op een hoger niveau komen dus vaak van een hoger niveau. Zijn er andere kenmerken waarop deze leerlingen afwijken van de gemiddelde leerling? Dat blijkt nauwelijks het geval. Figuur 2.6 laat het verschil zien in het aandeel dat voor een vak op een hoger niveau kiest, naar geslacht.<sup>11</sup> Te zien is, dat het percentage jongens dat voor een vak op een hoger niveau kiest nagenoeg gelijk is aan het percentage meisjes.

<sup>11</sup> Paragraaf 3.1 gaat in op verschillen naar etniciteit en of de leerling in het primair onderwijs een gewichtenleerling was.

**Figuur 2.6** Van de jongens en meisjes kiest een ongeveer even groot deel een vak op een hoger niveau



Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

## 2.3 Conclusie

### Op steeds meer scholen sluiten leerlingen een vak af op hoger niveau

Op steeds meer scholen zijn er leerlingen die een vak op een hoger niveau af te sluiten. In 2017/2018 gold dat voor tweederde van de scholen. Het komt vooral voor op de scholen die het hogere niveau zelf in huis hebben.

### Toename alleen bij leerlingen vmbo-basis en vmbo-kader

Het komt steeds vaker voor dat leerlingen in het voortgezet onderwijs een vak volgen op een hoger niveau en daar examen in doen. Het hoogst liggen de percentages onder leerlingen vmbo-basis (8 procent) en vmbo-kader (4 procent). Onder vmbo-gt- en havo-leerlingen ligt dit percentage veel lager, minder dan 1 procent. De meeste leerlingen volgen één vak op hoger niveau; Engels is het meest gekozen vak. Maar liefst driekwart van de leerlingen die een vak op een hoger niveau volgen, is afkomstig van dat hogere niveau. Het aandeel meisjes en jongens onder deze leerlingen is ongeveer gelijk.



## 3 Kansen en knelpunten vakken op hoger niveau

*Een vak op een hoger niveau verhoogt de motivatie van leerlingen en lijkt weinig invloed te hebben op onderwijsprestaties en kansengelijkheid. De organisatielast van een vak op hoger niveau is overkomelijk voor vo-scholen. Het vervolgonderwijs houdt bij het huidige volume deelnemende leerlingen nog geen rekening met hen.*

Steeds meer leerlingen sluiten een vak af op een hoger niveau, vooral leerlingen op vmbo-basis- en vmbo-kader-niveau. Dit hoofdstuk beschrijft wat de gevolgen hiervan zijn voor verschillende actoren. Paragraaf 3.1 kijkt naar de invloed van het volgen van een vak op een hoger niveau op de motivatie, prestaties en kansengelijkheid van leerlingen. Paragraaf 3.2 gaat in op de gevolgen voor vo-scholen en Paragraaf 3.3 op die voor vervolgopleidingen. De hiervoor gebruikte bronnen zijn de enquête onder leerlingen die een vak op een hoger niveau hebben gevolgd, de enquête onder vo-scholen, de interviews onder vo-scholen en vervolgopleidingen en literatuur. Wat betreft de laatste bron: veel publicaties gaan over het bieden van maatwerk in het algemeen. Ze zijn daarom ook relevant voor het volgen van een vak op *lager* niveau (zie Hoofdstuk 5).

### 3.1 Gevolgen voor leerlingen

#### **Motivatie: literatuur**

De Onderwijsraad (2015) stelt dat het omgaan met individuele behoeften en talenten van leerlingen bijdraagt aan motivatie van leerlingen. De VO-raad (2015) benoemt motivatie van leerlingen zelfs als één van de belangrijke redenen om een maatwerkdiploma in te voeren. Wat is het (verwachte) effect van vakken afsluiten op verschillende niveaus op de motivatie van leerlingen? Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is het goed om in te zoomen op de verschillende aspecten van het construct motivatie vanuit de theorie om vandaaruit te beschrijven wat er uit onderzoek bekend is over de motivatie van Nederlandse leerlingen en de (verwachte) effecten van het volgen van vakken van verschillende niveaus op de motivatie van leerlingen.

#### *Het construct motivatie*

Motivatie is een complex construct (Ryan & Deci, 2000). Vaak wordt onderscheid gemaakt tussen twee soorten motivatie: intrinsieke en extrinsieke motivatie (bijv. Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Intrinsieke motivatie houdt in dat een leerling leert omwille van interesse en plezier in de stof zelf (van der Veen et al., 2014). Extrinsieke motivatie verwijst naar motivatie die wordt opgelegd vanuit een externe bron: een leerling leert omdat het moet van anderen, of voor een beloning (van der Veen et al., 2014). Extrinsiek gemotiveerd leren is dus geen doel op zich, maar dient als middel om iets te verkrijgen (Vansteenkiste et al., 2007).

Een centrale theorie op het gebied van onderzoek naar motivatie in het onderwijs is de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985; 2000). Deci en Ryan stellen dat intrinsieke motivatie beïnvloed wordt door de mate waarin voldaan wordt aan drie psychologische basisbehoeften: autonomie, gevoel van competentie en verbondenheid. De intrinsieke motivatie van leerlingen kan dus

vergroot worden via autonomievergroting, vergroten van het competentiegevoel of versterken van de sociale verbondenheid:

- Autonomie: als leerlingen een gevoel van autonomie ervaren, zorgt dit voor een hogere intrinsieke motivatie. Manieren om het autonomiegevoel van leerlingen te vergroten zijn bijvoorbeeld het bieden van keuzes, het erkennen van gevoel, en mogelijkheden voor zelfreflectie.
- Competentie: als leerlingen een gevoel van competentie ervaren, verhoogt dit hun intrinsieke motivatie. Het gevoel van competentie vergroten kan bijvoorbeeld door positieve feedback op prestaties te geven. Negatieve feedback op prestaties verkleint het gevoel van competentie.
- Verbondenheid: leerlingen hebben een gevoel van veiligheid en verbondenheid met anderen (*relatedness*) nodig, om intrinsiek gemotiveerd te zijn.

#### *Motivatiefproblemen bij Nederlandse leerlingen*

In 2013 concludeerde het OECD uit onderzoek naar PISA-rekenresultaten dat de intrinsieke motivatie van Nederlandse leerlingen voor rekenen laag is in vergelijking met andere landen. Daarnaast bleek uit hun analyses dat de intrinsieke motivatie van Nederlandse leerlingen significant daalde in de periode 2003 - 2012. Ook Mooij (2016) constateert in zijn bundeling van onderwijsanalyses en (beleids-)onderzoeken uit de periode 1916-2016 motivatieproblemen bij Nederlandse leerlingen. In zijn bundeling concludeert hij dat het klassieke leerstofjaarklassenstroom in het primair en voortgezet onderwijs zorgt voor motivatieproblemen en onderpresteren bij leerlingen die in sommige opzichten naar 'beneden' of naar 'boven' afwijken van leeftijdsgenoten. Deze leerlingen zouden in het klassieke leerstofjaarklassensysteem niet optimaal ondersteund worden. Mooij pleit voor een preventieve systematiek genaamd Optimaliserend Onderwijs, waarvan een flexibele certificerings- en diplomeringstructuur deel uitmaakt. Aan de hand van deze systematiek zouden motivatieproblemen en onderpresteren bij risicoleerlingen voorkomen kunnen worden.

#### *Motivatie en vakken afsluiten op verschillende niveaus*

Beredeneerd vanuit de zelfdeterminatietheorie kunnen bij vakken op verschillende niveaus de componenten autonomie, competentie en verbondenheid een rol spelen bij de intrinsieke motivatie:

- Als leerlingen vakken op verschillende niveaus mogen afsluiten, kan dit hun gevoel van autonomie vergroten. Ze hebben dan de keuze op welk niveau ze een bepaald vak afsluiten. Uit de literatuur blijkt dat het bieden van keuzes (Deci & Ryan, 2000) zorgt voor autonomievergroting en de intrinsieke motivatie verhoogt. Dit geldt dus zowel voor vakken op een hoger niveau als een vak op een lager niveau afsluiten.
- Als leerlingen vakken op verschillende niveaus mogen afsluiten, wordt het onderwijs in grotere mate afgestemd op individuele behoeften. Dit kan het gevoel van competentie van leerlingen vergroten. Dit zou met name van toepassing zijn bij het volgen van een examenvak op lager niveau (Zie Paragraaf 5.1).
- Als leerlingen vakken op verschillende niveaus mogen afsluiten, zou dit een kleiner gevoel van verbondenheid kunnen opleveren. Leerlingen volgen individuelere trajecten, waardoor ze zich wellicht minder verbonden voelen met anderen. Enkele onderzoekers bekritisieren vergaand maatwerk, omdat dit te veel zou leiden tot geïndividualiseerd leren. Waslander (2014) benoemt bijvoorbeeld dat onderwijs een sociale organisatie van leren moet zijn, met aandacht voor collectiverende waarden. Dit collectieve gevoel, het gevoel van verbondenheid, zou verkleind kunnen worden als leerlingen allerlei individuele trajecten volgen waarin ze vakken op verschillende niveaus volgen. Dit sluit aan bij de opvatting dat het onderwijs naast een kwalificatie- en selectiefunctie ook een socialiserende functie heeft (bijv. Scheerens, Brouwer, Sanders, Veldkamp,



Van der Vegt, 2019). Onderwijs moet ervoor zorgen dat naast kennis en vaardigheden, ook algemeen geldende normen en waarden overgedragen worden. Dit sociale proces kan onder druk komen te staan bij te veel individualiserend onderwijs (Onderwijsraad, 2015).

Er is nog nagenoeg geen onderzoek naar het afsluiten van vakken op verschillende niveaus en de motivatie van leerlingen. Twee uitzonderingen zijn de pilot Recht op Maatwerk en een peiling van het LAKS. Binnen de pilot Recht op Maatwerk betrof één van de maatwerktrajecten de mogelijkheid om vakken op een hoger niveau af te sluiten. Onderzoek naar de pilot (de Weerd, Dekker, van Bergen, 2019) laat zien dat scholen verschillende doelen nastreven met maatwerk. Veel scholen noemen dat ze eigenaarschap over het eigen leerproces of gepersonaliseerd leren willen stimuleren. Onderzoekers spraken met leraren en leerlingen die een maatwerktraject volgden of gevolgd hadden; met name vwo-leerlingen, en enkele vmbo- en havo-leerlingen. Leraren en leerlingen noemden positieve effecten op de motivatie van leerlingen. Onder leerlingen werden deze effecten vooral genoemd als leerlingen zelf het initiatief genomen hadden voor maatwerk; leerlingen voelden zich meer gehoord en gezien. Deze gevonden resultaten sluiten aan bij de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000): het autonomiegevoel van leerlingen wordt vergroot door de mogelijkheid om eigen keuzes te maken in het maatwerktraject. Dit vergroot de intrinsieke motivatie. Het LAKS (Josic, 2016) bevroeg scholieren over het volgen van vakken op verschillende niveaus. De scholieren verwachtten dat de mogelijkheid om vakken op een hoger niveau te volgen motiverend werkt; het moedigt aan om het beste uit jezelf te halen. Leerlingen gaven echter wel aan dat het vaak niet eenvoudig is om een vak op een hoger niveau te volgen.

#### **Motivatie: aanvullend onderzoek**

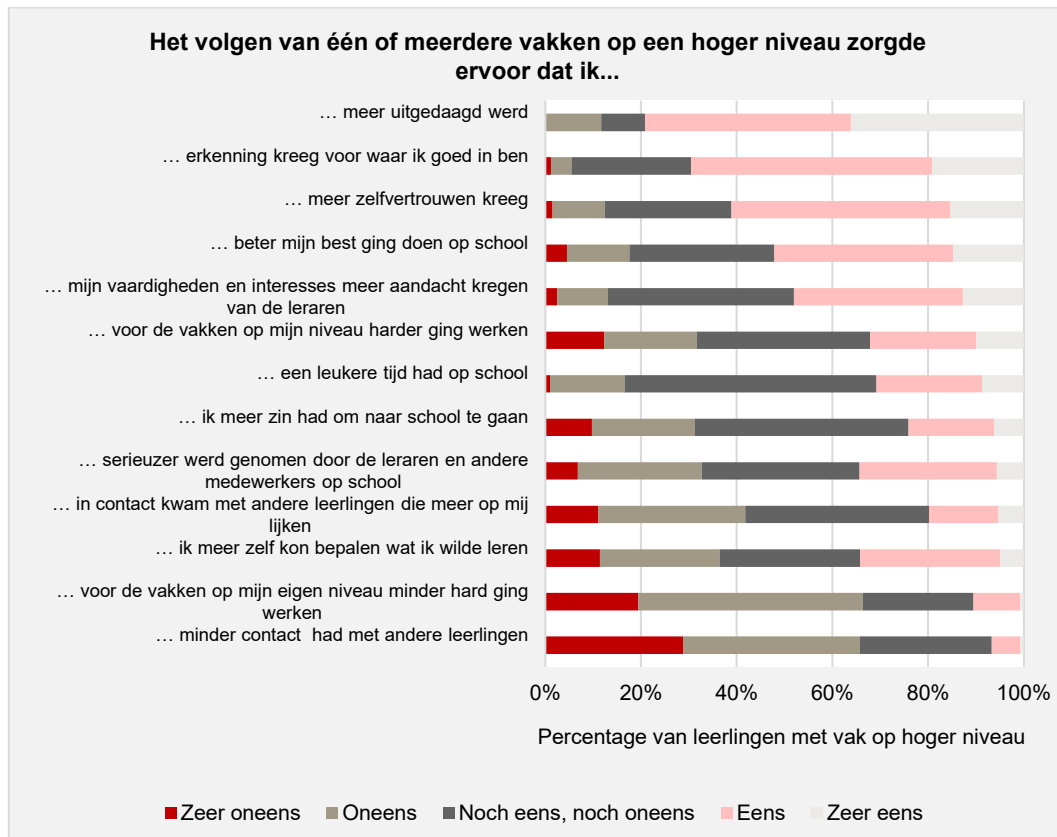
De inzichten uit de literatuur zijn getoetst in aanvullend onderzoek. De invloed van verschillende aspecten van intrinsieke motivatie is aan leerlingen voorgelegd die de afgelopen jaren examen hebben gedaan in een vak op een hoger niveau. Figuur 3.1 geeft hun mening hierover weer. Meer uitdaging, het gevoel van erkenning en meer zelfvertrouwen zijn de meest gekozen gevolgen van één of meerdere vakken op een hoger niveau. Verder is meer dan de helft van de leerlingen het (zeer) eens met de stellingen dat ze beter hun best zijn gaan doen door het vak op een hoger niveau en dat hun vaardigheden en interesses meer aandacht kregen van de leraren. Bijna geen leerling gaf aan minder hard te zijn gaan werken of minder contact te hebben gehad met andere leerlingen. De leerlingen zijn het meest onverschillig (niet oneens, niet eens) over de stelling dat het volgen van één of meerdere vakken op een hoger niveau heeft geleid tot een leukere tijd op school.

Volgens de leerlingen zorgde het volgen van een vak op het hoger niveau dus vooral voor het vergroten van het competentiegevoel. Ze werden meer uitgedaagd, kregen meer erkenning voor waar ze goed in waren en hun vaardigheden en interesses kregen meer aandacht van de leraren. De autonomievergroting werd niet als zodanig gevoeld. Het deel dat vindt dat ze meer zelf konden bepalen wat ze konden leren is met een derde ongeveer even groot als het deel dat het hier niet mee eens is.<sup>12</sup> De autonomie is uiteraard ook beperkt tot het bepalen van het niveau van het vak, de inhoud is aan de school. Het potentieel nadelige gevolg voor de verbondenheid was volgens de leerlingen niet aan de orde, afgemeten aan hun mening over het contact met andere leerlingen.

---

<sup>12</sup> Dat geldt ook als alleen wordt gekeken naar de leerlingen die niet afkomstig zijn van het hogere niveau en dus echt vanuit ambitie een vak op een hoger niveau kiezen.

**Figuur 3.1** Het volgen van een vak op een hoger niveau leidt volgens de leerlingen vooral tot meer uitdaging en nauwelijks tot minder contact met andere leerlingen



Bron: Enquête onder (oud-)vo-leerlingen met vak op hoger niveau, SEO Economisch Onderzoek (2019)

Volgens de geënquêteerde scholen is het volgen van een vak op een hoger niveau ook dé manier om leerlingen uit te dagen. Vrijwel geen school is het eens met de stelling dat deze mogelijkheid overbodig is, omdat er genoeg andere manieren zijn om uitdaging te bieden. Wat niet wil zeggen dat de leerlingen daarvoor niet gemotiveerd waren. “Het gaat hier om leerlingen die sowieso al gemotiveerd zijn. Anders kies je als havist niet voor vwo-niveau, waarbij je bovendien een jaar minder hebt om je de stof eigen te maken.” Vooral voor vmbo-leerlingen wordt een positief effect op de motivatie gesignaleerd. “Voor ambitieuze vmbo-leerlingen is het echt een ‘opsteker’. Ze kunnen laten zien dat ze meer in huis hebben.”

Eén van de geïnterviewde schoolleiders vertelt dat de school heeft gemonitord hoe de motivatie van deze leerlingen zich ontwikkelt. Daaruit blijkt duidelijk dat het effect positief is. Naast motivatie wordt ook een toegenomen ‘eigenwaarde’ bij de leerlingen genoemd door verscheidene respondenten. Wel signaleren enkele geïnterviewde schoolleiders, dat bij sommige leerlingen de motivatie afneemt als het examen nadert. Dit heeft er mogelijk mee te maken dat de uiteindelijke opbrengst niet erg concreet is. Het heeft geen immers invloed op het niveau van hun diploma. Leerlingen krijgen wel een vermelding op hun diploma en eventueel een ‘plusdocument’ van de school, maar dat heeft geen duidelijke meerwaarde voor het vervolg van hun schoolloopbaan.

### Prestaties: literatuur

Een veelgehoorde redenering is dat leerlingen die gemotiveerder zijn, beter gaan presteren. Uit onderzoek blijkt dat deze relatie ingewikkelder ligt, zoals hieronder wordt beschreven.

Onderstaande gaat ook in op enkele andere relevante onderzoeken over de invloed van institutionele kenmerken op prestaties. Er is geen onderzoek bekend dat direct de relatie legt tussen het afsluiten van vakken op een hoger, dan wel lager niveau en leerprestaties. Onderbouwd vanuit de onderzoeksliteratuur kunnen mogelijke effecten wel worden beredeneerd.

#### *Motivatie en prestaties*

Aan de motivatie van leerlingen wordt terecht veel waarde gehecht. Het is nastrevenswaardig dat leerlingen met plezier naar school gaan. Of gemotiveerde leerlingen ook beter leren, is echter geen uitgemaakte zaak. Resultaten uit onderzoek laten geen eenduidig beeld zien. Verschillende onderzoekers concluderen dat intrinsieke motivatie niet per se leidt tot betere leerprestaties (bijv. Garon-Carrier et al., 2016; Poorthuis, Juvonen et al., 2014; Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011). Garon-Carrier en collega's (2016) onderzochten rekenprestaties en intrinsieke motivatie onder circa 150 Canadese basisschoolleerlingen. Ze concludeerden dat niet motivatie leerprestaties bevordert, maar andersom: leerprestaties bevorderen de intrinsieke motivatie. Ook Nederlands onderzoek wijst in deze richting: door betere resultaten neemt de motivatie toe (Poorthuis, Schuitema & Van Zwieten, 2015). Deze relatie sluit aan bij de competentiecomponent uit de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 1985; 2000). Een leerling die goed presteert, zal zich competent voelen, wat zijn of haar intrinsieke motivatie positief beïnvloedt. Als het mogen volgen van vakken op verschillende niveaus zou leiden tot hogere motivatie, betekent dit dus niet automatisch dat leerlingen beter gaan presteren.

#### *Institutionele kenmerken en prestaties*

Woessmann (2016) concludeert in een rapport voor de OECD dat gemiddelde prestatieniveaus van leerlingen internationaal gezien verschillen. Volgens Woessmann zijn deze verschillen systematisch gerelateerd aan verschillen in de organisatie en het bestuur van schoolsystemen. Drie institutionele kenmerken hangen samen met hoge prestatieniveaus: gestandaardiseerde eindtoetsing, competitie van privéscholen, en (in ontwikkelde landen) autonomie van scholen.

De bevinding dat gestandaardiseerde eindexamens de gemiddelde prestaties bevorderen komt in verschillende onderzoeken terug (bijv. Bol, Witsche, Van de Werfhorst, & Dronkers, 2014; Fuchs & Woessmann, 2004; Woessmann, 2016). Echter, niet in alle onderzoeken wordt dit effect gevonden (Scheerens et al., 2015). Bovendien zijn er onderwijsstelsels die gemiddeld zeer goede prestaties laten zien, maar geen centraal examen hebben, bijvoorbeeld Vlaanderen (Scheerens et al., 2019). Het mogen afsluiten van vakken op verschillende niveaus zou zorgen voor verminderde standaardisering van de eindexamens, en zou daarmee dus de gemiddelde leerprestaties negatief kunnen beïnvloeden. Met daarbij de belangrijke kanttekening dat de literatuur niet volledig eenduidig is over deze relatie.

Wat betreft autonomie van scholen: dit is alleen gerelateerd aan hoge prestatieniveaus als autonomie gepaard gaat met een gestandaardiseerde eindtoets (Onderwijsraad, 2018). Hanushek, Link, en Woessmann (2013) trekken vergelijkbare conclusies in hun onderzoek wat betreft autonomie: in welvarende landen gaat autonomie van scholen gepaard met betere leerlingprestaties. Maatwerk en veel autonomie voor scholen zou vanuit het oogpunt van efficiëntie, het bevorderen van de gemiddelde prestaties, dus een logische combinatie kunnen zijn. De gedachte hierachter is dat autonomie in een goed functionerend onderwijssysteem leidt tot meer maatwerk en ervoor zorgt dat hulpbronnen op scholen op een efficiënte manier ingezet kunnen worden. Leerlingen kunnen zo

optimaal bediend worden. Let wel: het gaat hierbij alleen om gemiddelde prestaties, niet om effecten op leerlingen met een verschillende achtergrond (zie hieronder bij gelijke kansen).

Wat betekent het afsluiten van vakken op verschillende niveaus voor de leerprestaties van leerlingen? Als scholen leerlingen de mogelijkheid mogen bieden om vakken af te sluiten op verschillende niveaus, krijgen ze meer ruimte om maatwerk te bieden en daarmee meer autonomie. Dit zou samen kunnen hangen met hogere leerprestaties. Echter, het is volgens de literatuur wenselijk dat autonomie gepaard gaat met een gestandaardiseerde eindtoets (Woessmann, 2016). Deze standaardisering zou onder druk komen te staan als leerlingen op verschillende niveaus examen mogen doen. Conclusies van eerder onderzoek aangaande de prestaties zijn dus niet eenduidig en bij de gevonden effecten zijn kanttekeningen te plaatsen.

#### *Talentontwikkeling en prestaties*

Bij talentontwikkeling kan enerzijds gedacht worden aan het stimuleren van toptalent, dus aandacht voor meer begaafde leerlingen (Ledoux & Volman, 2011). Anderzijds is er de breedtebenadering: het maximale uit alle leerlingen halen, door aan te sluiten bij hun interesses en mogelijkheden (Ledoux & Volman, 2011). In Nederland is de afgelopen jaren toenemende aandacht voor talentontwikkeling (bijv. Inspectie van het Onderwijs, 2012).

Als in het les- en schoolaanbod onvoldoende rekening gehouden wordt met specifieke kwaliteiten van leerlingen, worden niet alle talenten benut. Dit kan leiden tot onderpresteren (Onderwijsraad, 2007). Uit onderzoek is gebleken dat niet alle Nederlandse leerlingen presteren naar vermogen (Riemersma & Maslowski, 2007; Mulder, Roeleveld, & Vierke, 2007) en dat de mate van onderpresteren toeneemt naarmate het potentieel van de leerling groter is (Onderwijsraad, 2007). Schattingen lopen uiteen van vijftien tot ruim veertig procent leerlingen die in Nederland onderpresteren (Brouwer et al., 2011). Met name bij hoogbegaafde leerlingen kan het niet onderkennen van talent leiden tot demotivatie en probleemgedrag (Onderwijsraad, 2007; Siegle, 2018). Een mogelijkheid om onderpresteren te verminderen is door aan te sluiten bij de belangstelling en mogelijkheden van leerlingen (Brouwer et al., 2011). Een extra vak op een lager niveau mogen volgen, bijvoorbeeld een vwo-leerling die een praktisch vak op vmbo volgt, kan gezien worden als een vorm van aan sluiten bij interesses. Dit kan talentontwikkeling bevorderen.

#### **Prestaties: aanvullend onderzoek**

Er is nog geen empirisch onderzoek gedaan naar de effecten van het afsluiten van vakken op verschillende niveaus op de prestaties van leerlingen. Ook met de in dit onderzoek gebruikte gegevens is het niet mogelijk om de invloed van een vak op een hoger niveau op de prestaties van de leerlingen in het voortgezet onderwijs te analyseren. Wel zijn de schoolleiders hiernaar gevraagd en is onderzocht in hoeverre leerlingen met een vak op een hoger niveau beter presteren in het vervolgonderwijs ten opzichte van andere leerlingen en in het bijzonder ten opzichte van andere vergelijkbare leerlingen die geen vak op een hoger niveau hebben gevolgd (zie Paragraaf 3.3).

De resultaten van de leerlingen die een vak op hoger niveau kiezen, zijn volgens de geïnterviewde schoolleiders over het algemeen goed. De leerlingen hebben hier zelf voor gekozen en willen er een succes van maken. Dat lukt doorgaans en dat vinden schoolleiders een hele prestatie, omdat leerlingen zich niet alleen de stof op een hoger niveau eigen moeten maken, maar – als die hogere opleiding langer duurt – ook in een kortere tijd. Schoolleiders zien overigens niet dat leerlingen ook

op andere vakken beter gaan presteren doordat ze een vak op hoger niveau volgen. Dat verbaast ze niet. Het is volgens hen al mooi als de prestaties op andere vakken niet lijden onder de extra inzet voor het vak dat op hoger niveau wordt gevolgd. Een kanttekening bij de positieve invloed op prestaties, die door enkele schoolleiders werd genoemd: sommige gemotiveerde leerlingen zijn bang dat als zij een vak op hoger niveau kiezen, ze geen *cum laude* meer zullen halen. Het extra vak op hoger niveau kan mogelijk hun goede gemiddelde omlaag trekken.

### **Kansengelijkheid: literatuur**

Het flexibiliseren van examens kan van invloed zijn op gelijke kansen in het onderwijs, dat wil zeggen dat leerlingen toegang krijgen tot het onderwijsaanbod dat hen in staat stelt zich naar aard en aanleg te ontwikkelen (Elffers, 2018). In een recent artikel (Elffers et al., 2019) wordt de relatie tussen maatwerk en het vraagstuk van kansengelijkheid behandeld: wanneer leidt maatwerk tot betere ontwikkelkansen, wanneer leidt het tot ongelijke kansen? De Onderwijsraad (2017) wijst op mogelijke negatieve effecten op gelijke kansen van het bieden van meer maatwerk, zoals het flexibiliseren van de examens. Maximale keuzevrijheid gaat niet noodzakelijkerwijs samen met maximale kansengelijkheid, maar hier ligt juist een spanningsveld. Hieronder staan verschillende in de literatuur genoemde processen die van invloed zijn op kansengelijkheid.

#### *Invloed sociaal-economische kenmerken op schoolloopbaan*

Op basis van internationaal vergelijkend onderzoek concludeert Van de Werfhorst (2015) dat gestandaardiseerde procedures voor plaatsing en scholing van leerlingen een belangrijk middel zijn om gelijke kansen te bevorderen. Onder standaardisatie verstaat Van de Werfhorst bijvoorbeeld dat er nationale standaarden bestaan ten aanzien van het onderwijsprogramma en examinering. Met name in het Nederlandse onderwijssysteem, met een vroege selectie voor verschillende loopbanen, zou standaardisatie van belang zijn. Nationale standaardisatie leidt tot een verkleining van verschillen tussen sociale milieus. Bol en collega's (2014) vergeleken aan de hand van PISA-data de relatie tussen sociale achtergrond en leerprestaties tussen 36 landen. Uit de resultaten bleek dat de relatie tussen socio-economische status van ouders en de leerresultaten van leerlingen gedempt wordt in systemen met gestandaardiseerde centrale examens. In systemen zonder gestandaardiseerde centrale examens, daarentegen, had sociaaleconomische status een groter effect op leerprestaties. Een aansprekend voorbeeld is Vlaanderen. De gemiddelde resultaten zijn daar goed, maar de kloof tussen leerlingen zonder en leerlingen met een migratieachtergrond is zeer groot, op basis van analyses van data van het internationale PISA-onderzoek (De Meyer & Warlop, 2010).

De verklaring voor het gevonden effect is dat gestandaardiseerde leerlijnen en toetsing ervoor zorgen dat subjectieve processen in de beoordeling van de prestaties en capaciteiten van leerlingen minder de doorslag geven. De subjectieve processen zijn namelijk vaak nadelig voor kinderen uit gezinnen met een lagere sociaaleconomische status. Ongelijkheid in schooladviezen van basisschoolleerkrachten is een voorbeeld van een gevolg van deze subjectieve processen. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen van lager opgeleide ouders bij een gelijk prestatieniveau naar lagere onderwijsniveaus worden doorverwezen dan leerlingen met hoger opgeleide ouders (de Boer, Bosker & Van der Werf, 2010; Timmermans, Kuyper & Van der Werf, 2015).

Van de Werfhorst (2015) stelt dat te veel maatwerk en autonomie ertoe zullen leiden dat subjectieve elementen van leraren en ouders een belangrijker rol gaan spelen in de bepaling van schoolloopbanen van leerlingen, net zoals dat gebeurt bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs.

De verwachting is dat deze subjectieve processen ongelijkheidsversterkend zijn. Het kunnen volgen van vakken op verschillende niveaus doet afbreuk aan de standaardisering en zou daarmee kunnen leiden tot een grotere invloed van subjectieve processen. Denk daarbij bijvoorbeeld aan de beslissing welke leerlingen welke vakken op een ander niveau mogen volgen.

*Toegang tot vervolgonderwijs: civiel effect*

Een ander voordeel van standaardisatie van examens is dat de waarde van het diploma gegarandeerd is en daarmee de toegang tot het vervolgonderwijs. Zo hebben verschillen tussen scholen, bijvoorbeeld wat betreft leerlingenpopulatie en onderwijskwaliteit, in Nederland slechts een beperkte invloed op de schoolloopbaan van leerlingen. Een havo-diploma van een school in een achterstandswijk is evenveel waard als een havo-diploma van een school in een chique villawijk. Beide geven toegang tot hoger beroepsonderwijs. Dit wordt het civiel effect van het diploma genoemd.

Het civiel effect is niet alleen te danken aan standaardisering van het examen, het hangt ook samen met het gedifferentieerde stelsel in het voortgezet onderwijs: vmbo met vier leerwegen, havo en vwo. Verschillende niveaus sluiten aan op verschillende typen vervolgonderwijs. Vmbo sluit aan op mbo, havo op hbo, vwo op de universiteit. Doordat het examen én gestandaardiseerd is én geldig is voor een bepaald schooltype, kunnen vervolgopleidingen erop vertrouwen dat nieuwe studenten beschikken over de kennis en vaardigheden die horen bij het aanvangsniveau voor hun opleiding. In de praktijk stromen leerlingen na het behalen van een vo-diploma drempelloos door naar een vervolgopleiding die daar op aansluit (met uitzondering van de opleidingen met aanvullende eisen of numerus fixus; Onderwijsraad, 2015). Het afsluiten van vakken op verschillende niveaus kan invloed hebben op het civiel effect van het diploma. Het is immers denkbaar dat vervolgopleidingen zullen willen selecteren aan de poort, omdat door het maatwerk de waarde van het diploma minder duidelijk is.

Extra selectie in het vervolgonderwijs is niet bevorderlijk voor de toegankelijkheid in het algemeen. Bovendien kan het nadelig uitpakken voor de gelijke kansen van aspirant-studenten. Ook hier gaan subjectieve processen een rol spelen, die ook al eerder in de schoolloopbaan een risico vormen voor kansengelijkheid. De Inspectie van het Onderwijs concludeerde in 2017 dat leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond en studenten met lager opgeleide ouders/uit lagere inkomensgroepen relatief minder vaak instroomden in opleidingen met numerus fixus, en masters waar wordt geselecteerd aan de poort (alhoewel deze verschillen klein waren) (zie ook Van den Broek e.a., 2018). De Inspectie concludeerde dat selectie aantoonbaar zorgt voor een wat andere instroom, waar men alert op moet zijn.

*Focus op collectiverende waarden en gemeenschappelijke kennis*

Vergaand maatwerk, zoals het aanbieden van examens op verschillende niveaus, kan daarnaast invloed hebben op de school als sociale organisatie. Biesta (2015) benadrukt de functie van de school als gemeenschap: via het onderwijs wordt een leerling deel van bestaande tradities en praktijken. Waslander (2014) stelt vanuit een sociologisch perspectief dat onderwijs een sociale organisatie van leren is, waarin aandacht nodig is voor collectiverende waarden. Dit kan onder druk komen te staan door vergaand maatwerk, zoals het aanbieden van examens op verschillende niveaus. Hirsch (2016) koppelt dit onderbouwd met wetenschappelijk onderzoek aan gelijke kansen. Hij stelt dat het onderwijs leerlingen gemeenschappelijke kennis moet bijbrengen die ze nodig hebben in de

maatschappij. Uit zijn analyses blijkt dat hervormingen in onderwijssystemen naar meer geïndividualiseerd onderwijs, gericht op generieke vaardigheden in plaats van op kennisverwerving (onder andere in de Verenigde Staten, Frankrijk en Zweden), de kansenongelijkheid vergrootte. Dit komt volgens hem doordat kinderen uit families met lagere socio-economische status kennis over de wereld niet van thuis mee krijgen. Deze gemeenschappelijke kennis moet dus in het onderwijs aangeboden worden om gelijke kansen te creëren, in een sterk gestructureerd curriculum. Dit vermindert in geïndividualiseerd onderwijs. Individualiserend onderwijs zou verschillen tussen leerlingen met verschillende achtergronden daardoor juist versterken.

### **Kansengelijkheid: aanvullend onderzoek**

Er zijn dus een aantal hypothetische negatieve gevolgen voor gelijke kansen van vakken op verschillend niveau. In hoeverre zijn deze terug te zien bij de al bestaande mogelijkheid om een vak op een hoger niveau te volgen? Vanuit de voor dit onderzoek geanalyseerde gegevens, gehouden enquêtes en geïnterviewde vervolgopleidingen valt wat te zeggen over de beslissprocessen, toegang tot het vervolgonderwijs en in hoeverre de leerlingen die een vak op een hoger niveau volgen afwijken op kenmerken die kansenongelijkheid vermoeden.

Er is een aanwijzing, dat het volgen van een vak op een hoger niveau zelf wordt beïnvloed door een subjectief element. Als leerlingen voor een vak op een hoger niveau kiezen, doen ze dat dat namelijk doorgaans op aanraden van hun docent(en), zo blijkt uit de enquête onder leerlingen met een vak op een hoger niveau. Zo'n 70 procent van deze leerlingen geeft aan van de mogelijkheid te hebben gehoord doordat docenten hen aanmoedigden. Circa een kwart kreeg de informatie (ook) via de officiële kanalen van de school (bijv. schoolgids). De rest van de leerlingen hoorde het veelal van medeleerlingen, of had er zelf naar gevaagd. Dit wil uiteraard nog niet per se zeggen, dat kinderen uit gezinnen met een lagere sociaaleconomische status minder vaak op de mogelijkheid worden gewezen dan andere leerlingen. Bij de geënquêteerde leerlingen bleek het deel dat door de docenten op de mogelijkheid was gewezen in ieder geval niet te verschillen naar gelang de sociaaleconomische status, afgemeten aan etniciteit en of de leerling in het primair onderwijs al dan niet een gewichtenleerling was. Dit laatste is een indicatie voor een relatief laag opleidingsniveau van hun ouders.<sup>13</sup>

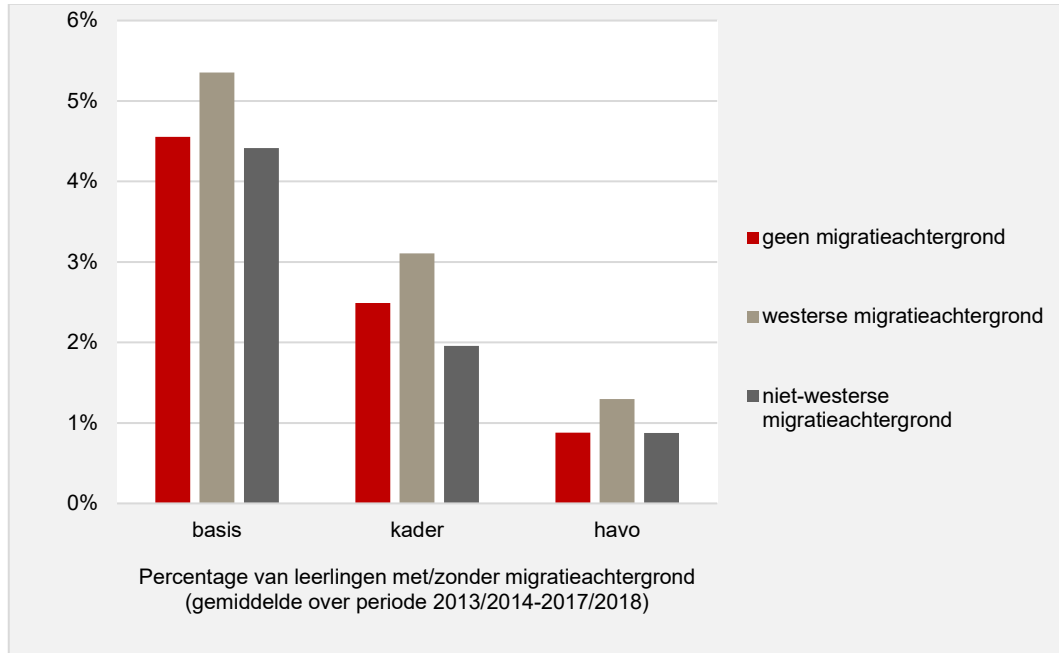
In de praktijk is er ook weinig, maar wel enig, verschil in het aandeel leerlingen uit deze groepen dat voor een vak op een hoger niveau kiest. Figuur 3.2 en Figuur 3.3 tonen deze percentages, naar respectievelijk etniciteit en of de leerling in het primair onderwijs een gewichtenleerling was. De eerste figuur laat zien, dat leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond op elk onderwijsniveau ongeveer even vaak voor een vak op hoger niveau kiezen als leerlingen zonder migratieachtergrond. Leerlingen met een westerse migratieachtergrond zelfs iets vaker. Leerlingen van wie de ouders een minder hoge opleiding hebben genoten, kiezen op elk niveau wel iets minder vaak (hooguit 1 procentpunt) voor een vak op een hoger niveau.<sup>14</sup> Deze verschillen blijven overeind als

<sup>13</sup> De gewichtenregeling is een subsidieregeling in het Nederlandse basisonderwijs. Deze richt zich op het voorkomen en verminderen van onderwijsachterstanden die het gevolg zijn van factoren gelegen in de thuissituatie van kinderen. De definitie van gewichtenleerling is in de loop der jaren een aantal keer gewijzigd. Voor de leerlingen in deze figuur geldt: een leerling is een gewichtenleerling als beide ouders niet meer onderwijs hebben genoten dan het niveau praktijkonderwijs of voorbereidend beroepsonderwijs van de basis- of kaderberoepsgerichte leerweg. Leerlingen krijgen een hoger gewicht als één van de ouders alleen basisonderwijs had afgerond, maar dat onderscheid is hier niet gemaakt.

<sup>14</sup> Dit verschil blijft overeind als rekening wordt gehouden met andere kenmerken van leerlingen als het advies voor de basisschool.

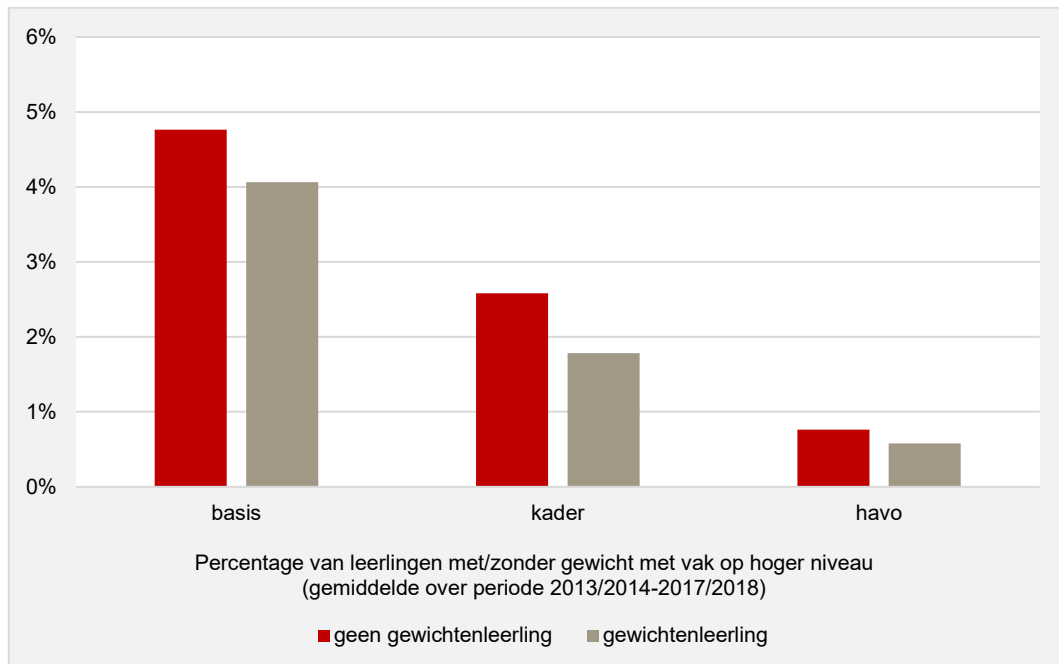
wordt gecorrigeerd voor verschil in andere kenmerken, zoals het vo-advies dat de leerlingen kregen in groep 8 van de basisschool en of de leerlingen al dan niet zijn afkomstig zijn van een hoger niveau (zie Bijlage B).

**Figuur 3.2** Aandeel leerlingen dat een vak op hoger niveau kiest, verschilt (nagenoeg) niet tussen leerlingen zonder en leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond



Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

**Figuur 3.3** Het aandeel leerlingen dat kiest voor een vak op een hoger niveau is wat hoger onder leerlingen van wie de ouders geen relatief lage opleiding hebben genoten



Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)



Het volgen en afsluiten van vakken op een hoger niveau is in principe ook mogelijk voor alle leerlingen. In een kamerbrief licht staatssecretaris Dekker (OCW, 2016) toe: “*Voor mij staat in ieder geval voorop dat nog veel meer dan nu, moet worden geredeneerd vanuit de talenten van leerlingen. Vanuit die talenten kan dan een passender onderwijsaanbod worden geleverd, bijvoorbeeld met vakken op een hoger niveau of via andere vormen van maatwerk. Elke leerling heeft talenten, dus heeft ook elke leerling recht op maatwerk*”. In het Eind-examenbesluit staat dat het bevoegd gezag dit *kan* toestaan. Scholen zijn hiertoe dus niet verplicht. Bij de evaluatie van de pilot Recht op Maatwerk (de Weerd, Dekker, van Bergen, 2019) geven bijna alle scholen aan dat in principe iedere leerling in aanmerking komt voor een maatwerkarrangement. Een deel van deze scholen stelt wel voorwaarden waar leerlingen aan moeten voldoen om te mogen deelnemen aan maatwerktrajecten, zoals het behalen van bovengemiddelde cijfers. Andere scholen vinden dat iedere gemotiveerde leerling de kans moet krijgen om een vak op een hoger niveau af te sluiten. Toestemming van docenten en/of ouders is op sommige scholen een vereiste, maar waarop deze toestemming gebaseerd is, is vaak onduidelijk.

## 3.2 Gevolgen voor vo-scholen

### Literatuur

Wanneer het gaat om de nadelige gevolgen van de mogelijkheid om vakken op verschillende niveaus te volgen, is de organisatielast voor scholen een veelvuldig genoemd knelpunt. Flexibel onderwijs is immers lastiger om te organiseren dan onderwijs met één gestandaardiseerd regulier programma voor alle leerlingen (Ouahi & Van der Vegt, 2015). Om na te gaan wat de effecten zijn van het volgen van vakken op verschillende niveaus op de organisatie(last) van het voortgezet onderwijs, is op basis van de literatuur een aantal belemmeringen in kaart gebracht. Allereerst belemmeringen in het stelsel die niet of zeer moeilijk opgelost kunnen worden door de school zelf, vervolgens organisatorische belemmeringen die lastig zijn voor scholen, maar niet onoverkomelijk. De onderstaande belemmeringen en ervaringen hebben betrekking op het volgen van vakken op een hoger niveau. Soortgelijke ervaringen met het volgen van vakken op een lager niveau zijn er nog niet, maar omdat het een vergelijkbare vorm van maatwerk betreft, is het te verwachten dat scholen ook vergelijkbare logistieke en organisatorische belemmeringen zouden ondervinden als dit mogelijk wordt.

#### *Belemmeringen in het stelsel*

Schooltypen verschillen in schoolduur, oriëntatie en kerndoelen. Het overbruggen van deze verschillen vraagt veel van de logistiek en organisatie van de school (Brekelmans et al., 2012; Onderwijsraad, 2015; Josic, 2016). Ten eerste verschilt het vakkenaanbod tussen schooltypen, wat tot gevolg kan hebben dat er verschillende leerstof benodigd is voor vakken met dezelfde naam. Als een leerling een vak op een hoger niveau volgt, heeft hij dus maar beperkt profijt van eerder onderwijs op een lager schooltype. Dit maakt het voor leerlingen lastiger om het vak op een ander niveau te volgen. Daarnaast verschilt de tijdsduur. Leerlingen die een vak op een hoger niveau willen volgen, moeten het verschil overbruggen binnen een kortere tijdsperiode dan gebruikelijk op dat onderwijsniveau. Een havo-leerling die een vak op vwo-niveau wil afronden, moet dit in vijf jaar doen, in plaats van zes jaar. Tot slot bestaan niet alle vakken op een hoger niveau. Het LAKS (Josic, 2016) noemt bijvoorbeeld dat vmbo-kader-leerlingen geen beroepsvakken op een hoger niveau kunnen volgen, omdat deze vakken op het hogere niveau simpelweg niet bestaan.

Daarnaast moet een school ook verschillende schooltypen aanbieden, om vakken op verschillende niveaus te kunnen volgen. Dit is op veel scholen niet het geval. Dertig procent van de vo-scholen is een categorale school en maar 43 procent van de scholen biedt alle onderwijsniveaus aan, veelal op verschillende locaties. Hierdoor is een hoger niveau op een betreffende locatie vaak afwezig. Scholen moeten hierdoor leerlingen ‘uitbesteden’ wanneer zij vakken op een hoger niveau willen volgen. Voor leerlingen betekent dit dat ze voor één lesuur voor een vak op een hoger niveau soms een flinke afstand moeten afleggen (Josic, 2016; Brekelmans, et al., 2017; Onderwijsraad, 2015).

Ook het rooster van het centraal examen vormt een belemmering. Als de examendatum en -tijd van een vak op een hoger niveau overeenkomen met die van een ander vak op het ‘eigen’ niveau, kan een leerling planningstechnisch een vak niet in het eerste tijdvak op een hoger niveau afronden. Hiernaast hebben leerlingen bij tegenvallende resultaten van een examen van een vak op een hoger niveau, een zeer korte tijd om zich voor te bereiden voor de herkansing voor het vak op het ‘eigen’ niveau (de Weerd et al., 2019).

***Inmiddels opgelost stelselknelpunt***

Scholen riskeerden lagere gemiddelde examencijfers per schooltype als ze leerlingen stimuleerden om examen op een hoger niveau te doen. Als een goede vmbo-leerling een vak op havo-niveau afsluit, zal het vmbo-gemiddelde daarmee afnemen, én het havo-gemiddelde, omdat de vmbo-leerling zal scoren als ‘minder goede’ havo-leerling. De gemiddelde eindexamencijfers per niveau gaan zo omlaag, wat nadelig is voor de beoordeling en reputatie scholen (Brekelmans, et al., 2012; Onderwijsraad, 2015).

Inmiddels herberekent de Inspectie in deze gevallen de onderwijsresultaten van de betreffende afdeling. Per afgelegd examen op een hoger niveau wordt 1,5 punt opgeteld bij het behaalde cijfer. Deze nieuwe score telt in de totaalscore van de school mee, en kan een positieve invloed hebben op het uiteindelijke oordeel over de onderwijsresultaten (Inspectie, 2019b).

***Roostertechnische en logistieke problemen***

De invoering van maatwerkdiploma’s brengt logistieke en organisatorische problemen met zich mee. Veel scholen geven aan dat er voor het organiseren van maatwerkmogelijkheden vaak roostertechnische belemmeringen zijn (Brekelmans, et al., 2012; Brekelmans, et al., 2017; de Weerd, et al., 2019). De invoering van maatwerkdiploma’s kan bijvoorbeeld lastig zijn voor roostermakers (op traditionele scholen), omdat leerlingen met een maatwerkdiploma een individueel rooster moeten krijgen, waarbij rekening gehouden moet worden met de mogelijkheden van het rooster en de capaciteit van de klassen (Kuiper, 2015; Brekelmans et al., 2017; de Weerd et al., 2019). Uit het evaluatieonderzoek Recht op Maatwerk (de Weerd et al., 2019) is zelfs gebleken dat als gevolg van de beperkte mogelijkheden binnen het rooster verzoeken van leerlingen om maatwerk soms worden afgewezen, bijvoorbeeld omdat alle klassen vol zaten. Leerlingen kunnen daardoor voor een vak niet aansluiten bij een klas op een ander niveau. Uit het onderzoek van Brekelmans et al. (2012) blijkt dat scholen die ervaring hebben met examens op een hoger niveau aangeven dat de praktische en organisatorische belemmeringen er wel zijn, maar dat deze zeker niet onoverkomelijk zijn. Ook in het evaluatieonderzoek Recht op Maatwerk (de Weerd et al., 2019) blijkt dat het roosteren aan het eind van de pilot nog nauwelijks als knelpunt wordt benoemd.

*Administratieve systemen*

Administratieve systemen van scholen zijn niet altijd ingericht op maatwerk (de Weerd et al., 2019). De administratiesystemen (zoals Magister) zijn er op ingericht dat een leerling één onderwijsniveau volgt en in één leerjaar zit. Hierdoor is het opnemen van leerlingen, die een vak op ander niveau volgen of versnellen, in de administratieve systemen niet goed mogelijk of vraagt dit veel administratieve handelingen. De moeilijkheden met de administratiesystemen tot verschillende ongemakken. Allereerst ontstaan er fouten in de verzuimregistratie waardoor leerlingen ‘kwijt’ kunnen raken of onterecht als ongeoorloofd afwezig gemeld worden. Hiernaast worden via het administratiesysteem zaken als lesuitval, huiswerk en benodigde boeken medegedeeld. Maatwerk-leerlingen missen hierdoor belangrijke informatie. Ten slotte zorgt het administratiesysteem voor disproportioneel veel extra nakijkwerk van de examens van een andere school: als één leerling een vak op een hoger niveau doet op de eigen school, moet deze leerling als aparte klas aangemaakt worden in het administratiesysteem.

*Werkdruk, vaardigheden en houding docenten*

Een ander belangrijk knelpunt dat vaak wordt genoemd als gevolg van de invoering van maatwerk is de extra werkdruk voor leraren. Uit het onderzoek naar de pilot Recht op Maatwerk (de Weerd, et al., 2019) is gebleken dat de meeste leraren hun werkdruk zien toenemen als gevolg van de invoering van maatwerk. Deze toenemende werkdruk komt voort uit de individuele begeleiding van leerlingen en het opzetten van een alternatief programma, het maken van toetsen en het aanpassen van PTA's<sup>15</sup>. Ook geven leraren vaak aan dat ze de gevolgen van maatwerk nog niet goed kunnen overzien. De mate waarin als gevolg van maatwerk een toegenomen werkdruk wordt ervaren, verschilt per leraar. De ervaren werkdruk hangt bijvoorbeeld samen met de hoeveelheid leerlingen die bij een vakdocent maatwerk volgen. Ook is er mogelijk een verband met de hoeveelheid werkervaring die een leraar in het algemeen of met maatwerk heeft. De indruk bestaat dat het bieden van maatwerk vooral voor beginnende leraren extra werkdruk met zich meebrengt.

Verder blijkt uit gesprekken met schoolleiders en leraren (Onderwijsraad, 2015) dat het veel vraagt van de differentiatievaardigheden van docenten als scholen hun eindtoetsing flexibiliseren. Ze krijgen met individuele leertrajecten te maken, die per vak kunnen verschillen in niveau, inhoud en tempo. Uit een onderzoek naar de flexibilisering van het funderend onderwijs (Ouahi & Van der Vegt, 2015) blijkt hiernaast dat ruim een derde van de scholen met ervaring met flexibilisering aangeven dat er onvoldoende draagvlak is onder het personeel voor flexibilisering. Ook in ander onderzoek wordt door vmbo-scholen aangegeven dat de bereidwilligheid van docenten een belemmering vormt bij het aanbieden van vakken op een hoger niveau (Brekelmans et al., 2017). Wel blijkt uit recent onderzoek dat de negatieve houding, die een groep docenten aan het begin van de invoering van het maatwerk had, later in het traject minder als knelpunt naar voren kwam. Op een aantal scholen zijn er (nog) leraren minder positief over maatwerk, maar hun weerstand wordt over het algemeen minder (de Weerd et al., 2019).

**Aanvullend onderzoek**

De hierboven beschreven belemmeringen worden bevestigd door de geënquêteerde scholen. Scholen die geen vak op een hoger niveau aanbieden, een minderheid zo liet Paragraaf 2.1 zien, geven

---

<sup>15</sup> Programma van Toetsing en Afsluiting. In dit programma staat onder andere per vak wanneer een toets plaatsvindt, welke onderdelen in het schoolexamen getoetst worden en hoe zwaar het eventueel behaalde cijfer meetelt voor het eindcijfer schoolexamen.

vaak aan dat ze nog niet zo ver zijn. Ze moeten bijvoorbeeld het examenreglement nog uitzoeken en de uitvoering in kaart brengen. Sommige zijn überhaupt terughoudend met het aanbieden van vakken op een hoger niveau. In de telefonische interviews leggen schoolleiders uit waarom: *“Het kost veel tijd en inspanning. Zonder dit type maatwerk is het ingewikkeld genoeg om het onderwijs te organiseren. Je zit vast aan je PTA, dat maakt het gecompliceerd. Met name in het vmbo, daar liggen heel veel toetsmomenten vast. Het is moeilijk om daarmee te schuiven.”* Niet alle scholen blijken bekend met de ‘terugvaloptie’: als leerlingen een examen op hoger niveau niet halen, mogen ze het alsnog op hun eigen niveau doen. Ook dat is een – onterechte – reden om terughoudend te zijn met het stimuleren van deze mogelijkheid.

Van de scholen wel die een vak op een hoger niveau aanbieden, geeft in de enquête de helft aan vaak moeite te hebben met vakkenroosters en de registratie van meerdere niveaus in de software (zie Figuur 3.4). Ook lastig: op twee niveaus toetsen, druk op docenten en de eindexamenroosters die in de knel komen. De geïnterviewde schoolleiders van scholen die veel maatwerk hebben geleverd, constateren dan ook dat het aanbieden van vakken op een hoger niveau al met al serieus extra werk en druk oplevert voor docenten. Het vraagt om aangepaste PTA's en het kost tijd om dat voor individuele leerlingen te regelen. Voor de examencommissie kan dit ook een uitdaging zijn. Docenten van verschillende afdelingen moeten dit met elkaar afstemmen. Ook betekent het extra overleg tussen docenten en decaan. Vervolgens dient de uitvoering goed te worden afgestemd: waar moeten toetsen worden aangeleverd, wie kijkt ze na? Omdat het daarnaast veel energie oplevert (ambitieuze leerlingen), hebben docenten het ervoor over. Overigens zijn er verschillen tussen schooltypen. In het vmbo is men al meer gewend om allerlei vormen van maatwerk te bieden dan in havo/vwo en wordt daarom ook minder gezien als een extra belasting. Schaalgrootte is bij dit alles ook een factor. Een grote school kan soms iets organiseren voor een groep leerlingen, op kleine scholen is dat lastiger. *“We zijn een kleine school. Roostertechnisch is het soms zeer lastig om leerlingen een extra vak te laten volgen of een vak op hoger niveau.”*

**Figuur 3.4** Scholen die een vak op een hoger niveau aanbieden, hebben vooral moeite met de vakkenroosters en de registratie van meerdere niveaus in de cijfersoftware



Bron: Enquête onder vo-scholen, SEO Economisch Onderzoek (2019)

Toch worden doorgaans oplossingen gevonden, ook omdat het om een klein aantal leerlingen gaat. Het zijn bovendien ambitieuze en zelfstandige leerlingen, die meedenken bij de planning van hun onderwijs. In overleg met de leraren zorgen ze voor een rooster waarbij ze zoveel mogelijk lessen kunnen volgen. De ervaring leert dat leerlingen en docenten hierover goede afspraken kunnen maken. Daarbij is het wel prettig als verschillende afdelingen op dezelfde locatie zijn gehuisvest. Ook op scholen met een flexibel rooster, zoals *Kunskapskolan*, zijn wat dit betreft in het voordeel. Andere oplossingen: docenten krijgen soms extra tijd om buiten de reguliere les de leerlingen te begeleiden als dat nodig is. Daarnaast worden docenten geschoold in differentiëren of krijgen ze extra begeleiding en coaching. Problemen rondom eindexamenroosters proberen scholen te verhelpen door digitale examens om de andere examens heen te plannen of door gebruik te maken van een quarantaineregeling.

De geënquêteerde leerlingen zijn over het algemeen dan ook tevreden over de organisatie van een vak op hoger niveau op hun school. Het rapportcijfer dat ze hiervoor geven, is gemiddeld een 7, waarbij een grote meerderheid (85 procent) een voldoende geeft. In de reacties van leerlingen die positief zijn, komt vooral naar voren dat de voorlichting/communicatie, de roosters en de begeleiding goed geregeld waren. Zo beschrijft een leerling dat hij of zij aan het begin van het jaar goed

werd ingelicht over wat er allemaal kwam kijken bij vak op een hoger niveau. Wat betreft de roosters geven de tevreden leerlingen aan dat de lestijden van de vakken op een hoger niveau goed aansloten op andere vakken, en dat ze geen problemen ervaarden rond de examens. Wat goed werkt in de begeleiding, is als er één duidelijk aanspreekpunt is voor problemen, vragen en suggesties. Dat zorgt ervoor dat alles soepel verloopt. Overigens zijn voorlichting/communicatie, de roosters en de begeleiding precies de punten waar leerlingen die niet tevreden zijn over klagen. Deze leerlingen geven bijvoorbeeld aan, dat de organisatie rond examens te wensen over liet en er soms (te) veel van de leerling zelf werd verwacht, dat de les van het vak op hoger niveau op een onhandig moment gegeven werd vanwege overlap met andere belangrijke vakken en dat ze aandacht misten bij het plannen van de lesstof. Een andere meermaals genoemde positieve ervaring is de stimulering en uitdaging die leerlingen ontvingen. Eén leerling geeft daarbij aan dat hij zodanig geïnspireerd is geraakt door het vak Frans op een hoger niveau dat hij gekozen heeft om leraar Frans te worden.

### 3.3 Gevolgen voor vervolgonderwijs

Wat is het (verwachte) effect van het afronden van een vak op een hoger niveau op het onderwijs dat leerlingen na het voortgezet onderwijs volgen? Deze paragraaf kijkt zowel naar de gevolgen op de overgang naar het vervolgonderwijs, als naar de gevolgen voor de organisatielast van het vervolgonderwijs. Eerst vanuit de literatuur, daarna vanuit aanvullend eigen onderzoek.

#### Literatuur

##### *Gevolgen van vak(ken) op hoger niveau voor overgang vervolgonderwijs*

Over het algemeen kan momenteel gesteld worden dat het afronden van één of meerdere vakken op een hoger niveau positieve gevolgen heeft voor de doorstroom van leerlingen naar het vervolgonderwijs. In de literatuur zijn weinig aanwijzingen gevonden voor belemmerende factoren. Het volgen van een vak op een hoger niveau is een aanvulling op de diploma-eisen, hierdoor levert dit geen problemen op voor de doorstroom. De VO-raad (2015) geeft daarbij aan dat een diploma op maat een beter en breder beeld geeft van de talenten, de kennis en de vaardigheden van een leerling. Een maatwerkdiploma biedt leerlingen een representatief visitekaartje waardoor het vervolgonderwijs een goed beeld krijgt van de kwaliteiten, leerlingen zich kunnen onderscheiden en laten zien dat de vervolgopleiding van hun keuze bij hun past.

Leerlingen maken rond hun twaalfde jaar de keuze voor beroepsgericht of algemeen vormend onderwijs. Deze keuze is bepalend en beperkend voor hun onderwijsloopbaan. Met het maatwerkdiploma zijn volgens de VO-raad (2015) meer flexibele routes mogelijk en kunnen leerlingen het niveau waarop ze zijn ingestroomd overstijgen. Daarnaast biedt het maatwerkdiploma een bredere groep leerlingen in het voortgezet onderwijs de ruimte om zich op verschillende beroepsvaardigheden te oriënteren. Dat is gunstig voor zowel het mbo als het hbo. Hiernaast ziet de VO-raad (2015) kansen in gemengde routes van havo en vwo. Hierbij kan het hbo havisten verwelkomen die binnenkomen met extra bagage. De universiteiten willen graag versterking van het wetenschappelijke karakter in het vwo en hebben belangstelling voor leerlingen met een 'VWO+-diploma', dat aantoont dat leerlingen iets extra's hebben gedaan, zoals een ERK-certificaat of een extra vak.

##### *Beloningen voor vakken op een hoger niveau*

Momenteel hebben leerlingen weinig concrete voordelen van het afsluiten van vakken op een hoger niveau (Onderwijsraad, 2015; Josic, 2016). Dit staat vermeld op het diploma en kan weergegeven worden in een plusdocument (zie Kader 3.2). In de doorstroom naar vervolgonderwijs levert de extra inspanning echter niets op. Een vak op hoger niveau leidt niet automatisch tot bijvoorbeeld een vrijstelling in de vervolgopleiding of toegang tot een hoger niveau (Brekelmans, et al., 2017).

### Kader 3.2 Plusdocument

In het sectorakkoord voortgezet onderwijs in 2014 (OCW & VO-raad, 2014) zijn afspraken gemaakt over een plusdocument. Afgesproken is dat leerlingen vanaf het schooljaar 2015-2016 een plusdocument naast hun diploma krijgen. Ook in het geactualiseerd sectorakkoord 2018-2020 (OCW & VO-raad, 2018) wordt het plusdocument aangehaald. Het plusdocument moet een verzamelstaat zijn, dat laat zien wat de leerling gedaan heeft op het gebied van brede vorming (VO-raad, 2018). Scholen mogen zelf invulling geven aan dit plusdocument. In januari 2018 werkte 43 procent van de vo-scholen met (een vorm van) een plusdocument (VO-raad, 2018). Op het plusdocument kunnen ook de vakken worden vermeld die de leerling op een hoger niveau afgerond heeft.

Er is toenemende aandacht voor het belonen van leerlingen die meerdere vakken op hoger niveau volgen. In het regeerakkoord (2017) is opgenomen dat het kabinet experimenten mogelijk maakt waarmee leerlingen die een vak op een hoger niveau hebben afgerond, daarmee toegang krijgen tot specifieke vervolgopleidingen, mits zij voldoen aan de selectiecriteria van desbetreffende vervolgopleidingen. Het kabinet heeft aangekondigd de gevolgen voor het civiel effect en mogelijk strategisch gedrag te monitoren. Minister Slob kondigde recent in een kamerbrief (2019) aan dat, in overleg met de betrokken sectorraden, als eerste stap is besloten tot een invulling waarbij instellingen uit het voortgezet en hoger onderwijs en de sectorraden gaan kijken hoe zij beter kunnen inspelen op leerlingen met vakken op een hoger niveau. Hierbij wordt o.a. gedacht aan het aanbieden van honours-trajecten, versneld hbo of andere op maat gesneden programma's. Dit gebeurt in eerste instantie binnen de bestaande wettelijke kaders.

#### *Belemmeringen voor doorstroom naar het vervolgonderwijs*

Het LAKS voorziet een mogelijk risico van het volgen van vakken op een hoger niveau, namelijk dat vervolgopleidingen extra eisen gaan stellen. Het is volgens het LAKS niet wenselijk dat bijvoorbeeld mbo-opleidingen zullen eisen dat vmbo-leerlingen bepaalde vakken op havo-niveau hebben afgerond. Ook zou voorkomen moeten worden dat vervolgopleidingen gaan eisen dat leerlingen extracurriculaire activiteiten hebben ondernomen om toegelaten te worden. Hierbij gaat het om extracurriculaire activiteiten die niet binnen het reguliere examenprogramma vallen, zoals beschreven in het Examenbesluit VO (Josic, 2016). Ook de Onderwijsraad waarschuwt voor het bewaken van de waarde van een uniform diploma (Onderwijsraad, 2017). De Onderwijsraad vindt variaties binnen scholen (zoals talentstromen en tweetalig onderwijs) belangrijk, maar waarschuwt dat deze varianten niet 'hiërarchiserend' mogen uitpakken, oftewel dat ze niet mogen bijdragen aan statusverschillen en ongelijkheid en dat ze de toegang tot het vervolgonderwijs niet mogen belemmeren. De Onderwijsraad vindt dat de overheid er zorg voor moet dragen dat elk diploma van een bepaalde schoolsoort, ongeacht de school, van gelijke waarde is. De angsten die het LAKS en de Onderwijsraad uitten blijken niet ongegrond wanneer gekeken wordt naar het Engelse systeem (zie Kader 3.3) van eindtoetsing waarbij vakken op verschillende niveaus mogen worden afgerond.

### Kader 3.3 Het Engelse onderwijssysteem

De onderbouw van het Engelse voortgezet onderwijs (*secondary education*) duurt vijf jaar en is verplicht voor leerlingen van 11 tot 16 jaar. Ter afsluiting kunnen leerlingen examens doen voor het *General Certificate of Secondary Education* (GCSE). Leerlingen mogen zelf bepalen welke vakken ze afronden en hoeveel vakken ze afronden. De meeste leerlingen hebben tussen de vijf en tien examenvakken.

Na de GCSE's kunnen leerlingen kiezen voor pre-universitair onderwijs of *further education* (middelbaar beroepsonderwijs). Het pre-universitair onderwijs duurt twee jaar en leerlingen kunnen ook hierbij veel zelf bepalen, namelijk in welke vakken zij examens doen en in hoeveel vakken ze examens doen. De meeste leerlingen volgen drie A-level-vakken. Bij afronding van het examen ontvangt een leerling het *General Certificate of Education on advanced level* (de GCE A-levels). Als alternatief voor de A-levels kunnen leerlingen ook het *advanced subsidiary* (AS-levels) van het GCE behalen. De studiebelasting is ongeveer de helft in vergelijking met de A-levels en het niveau van de AS-examens is lager dan bij de A-levels. Toelating tot het universitaire onderwijs gebeurt voornamelijk op basis van GCE A-levels en GCSE's. Universiteiten nemen hiernaast vaak nog zelf aanvullende toelatingsexamens af (Nuffic, 2018b).

#### *Gevolgen van vak(ken) op verschillende niveaus voor organisatielast vervolgonderwijs*

In de literatuur is weinig bekend over de effecten of de mogelijke effecten van het afronden van vakken op een andere niveau op de organisatielast voor het vervolgonderwijs. Eerder in dit hoofdstuk is besproken dat het civiel effect en de betrouwbaarheid en validiteit van de Nederlandse vdiploma's (inter)nationaal groot zijn. Het behalen van een bepaald diploma geeft een recht om door te stromen naar specifieke vormen van vervolgonderwijs (Onderwijsraad, 2015; Inspectie, 2017). Door de waarde die het diploma vertegenwoordigt, hebben vervolgoepleidingen en andere betrokkenen een belangrijke indicatie van de kennis en kunde van de gediplomeerde. Een diploma geeft het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt hierdoor een mogelijkheid om kandidaten snel te werven en te selecteren op geschiktheid. Aanvullende toetsen, assessments of eisen, met de bijbehorende organisatielast, zijn daarom voor de meeste opleidingen niet noodzakelijk als de waarde van diploma's valide is geborgd. In (buitenlandse) onderwijsstelsels waar geen of minder sprake is van standaard afsluitende eindtoetsing, wordt door het vervolgonderwijs een ander instrument (toelatingsexamen of ander selectiemechanisme) gecreëerd en toegepast (Onderwijsraad, 2015).

#### **Aanvullend onderzoek**

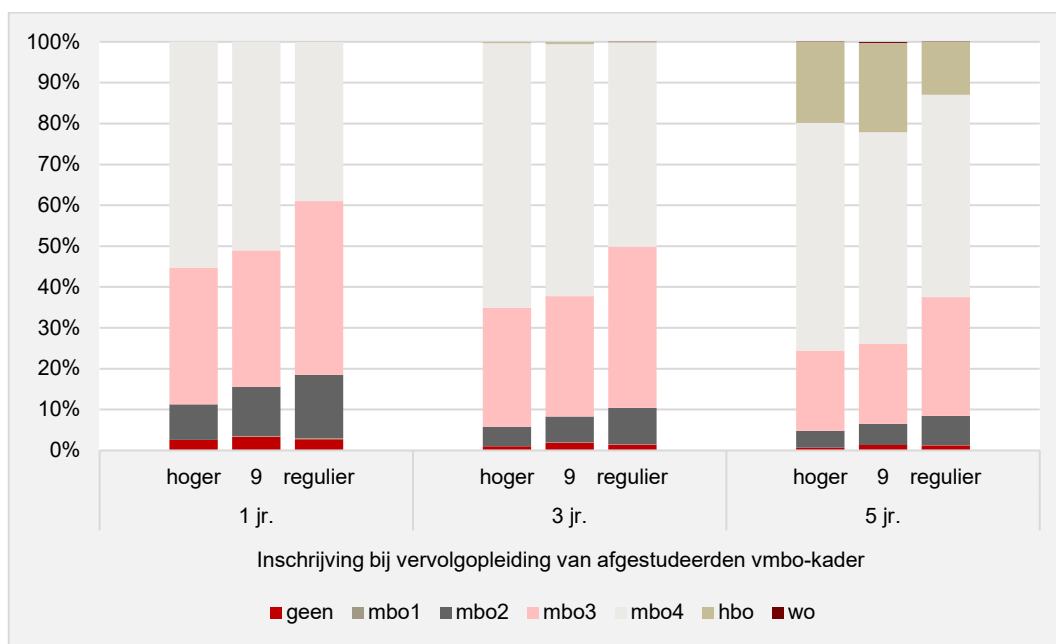
##### *Gevolgen van vak(ken) op hoger niveau voor overgang vervolgonderwijs*

De geënquêteerde leerlingen die een vak volgden op een hoger niveau bevestigden dat het zelden hun doorstroom richting een vervolgoepleiding versoepelde. Iets meer dan de helft van hen geeft weliswaar aan voordeel te hebben ondervonden bij de vervolgoepleiding, maar meestal zat hem dat in dat ze kennis of vaardigheden hebben opgedaan, zoals zelfstandig werken. Verder geven veel leerlingen aan dat het volgen van Engels op een hoger niveau geholpen heeft bij de vervolgoepleiding in het mbo of hoger onderwijs, omdat sommige vakken in het Engels gegeven worden. Ook hierbij gaat het dus niet om een voordeel wat betreft soepeler doorstroom naar een vervolgoepleiding. Een deel van de leerlingen meldt weliswaar, dat ze op hun vervolgoepleiding een vrijstelling kregen, maar daarbij gaat het bijna altijd om een vervolg op een hoger niveau in het voortgezet onderwijs. Ze hoeven het vak waarin ze al examens hebben gedaan dan niet meer te volgen. Het enige concrete voordeel in de doorstroom naar een vervolgoepleiding op mbo-niveau of het hoger onderwijs is te vinden bij enkele vmbo-leerlingen, die aangeven dat het gevolgde vak (vaak wiskunde) een voorwaarde was om op een hoger (mbo-)niveau in te mogen stromen.



Hoe de overgang naar het vervolgonderwijs van de leerlingen met een vak op een hoger niveau in de praktijk verloopt, valt te achterhalen uit de DUO-registratiegegevens. Figuur 3.5 toont de onderwijsloopbaan voor leerlingen die examen hebben gedaan op vmbo-kader-niveau. Te zien is op welk onderwijsniveau deze leerlingen staan ingeschreven, gedurende het eerste, derde en vijfde jaar na hun eindexamen. Om te bezien of leerlingen met een vak op een hoger niveau voordeel hebben van deze keuze, wordt hun schoolloopbaan afgezet tegen die van leerlingen zonder een vak op een hoger niveau en tegen die van leerlingen die geen vak op een hoger niveau volgden, maar wel een 9 hadden op hun eindlijst. De veronderstelling is dat deze laatste groep ook in staat was geweest om een vak op een hoger niveau te volgen en daarom een interessante vergelijkingsgroep vormt.

**Figuur 3.5** Vmbo-kader-leerlingen met één of meer vakken op een hoger niveau stromen na het slagen vaker door naar een hogere vervolgopleiding. Deze voorsprong wordt gaandeweg ingelopen door leerlingen die een 9 of hoger haalden op hun eindlijst.



Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

Figuur 3.5 laat zien dat vmbo-kader-leerlingen met één of meerdere vakken op een hoger niveau vaker naar een hoger niveau doorstromen na hun eindexamen. Het deel dat verder gaat in een mbo-4-opleiding is namelijk zowel groter dan het deel dat hiernaar doorstroomt zonder vak op een hoger niveau volgt ('regulier') als het deel dat hierin terecht komt met een 9 op de eindlijst. Dat heeft vermoedelijk te maken met de eerder beschreven voorwaarde, dat de vervolgopleiding mag worden gevolgd, mits het eindexamen in een bepaald vak op een hoger vmbo-niveau is afgelegd. Dit verschil in onderwijsniveau tussen leerlingen die een vak op een hoger niveau hebben gevolgd en leerlingen met een 9 valt in de loop der jaren weg. Na vijf jaar is het niveau van inschrijving nagenoeg gelijk. Het verschil met de 'reguliere' leerlingen blijft wel overeind, maar zou ook goed kunnen liggen aan leerlingkenmerken (bijv. intelligentie) en hoeft dus niet het gevolg te zijn van het vak op een hoger niveau.

Om inzichtelijk te maken of verschillen daadwerkelijk worden gedreven door het volgen van een vak op hoger niveau, is ook een analyse gedraaid, waarin is gecontroleerd voor

achtergrondkenmerken. In deze zogenoemde *propensity score matching*-analyse zijn leerlingen mét en zonder een hoger vak aan elkaar gekoppeld die op basis van observeerbare kenmerken gelijk zijn. Hiervoor zijn alleen de leerlingen vergeleken die een vak op een hoger niveau volgden (zonder dat ze eerst zijn afgestroomd van dat niveau) óf een 9 op hun eindlijst hadden. Vervolgens is de doorstroom van alle (gelijkwaardige) koppels vergeleken waardoor het verschil in doorstroom zo goed mogelijk valt toe te schrijven aan het volgen van een vak op een hoger niveau. De hierboven beschreven verschillen blijven daarbij overeind. Leerlingen met een vak op een hoger niveau stromen na hun eindexamen vaker direct door naar een hoger niveau (mbo-4) dan leerlingen die een 9 halen op hun eindlijst. Die verschillen vallen na een aantal jaren echter weg. Analyses voor leerlingen op vmbo-basis- en havo-niveau laten soortgelijke resultaten zien (zie Bijlage B).

Ook de geïnterviewde schoolleiders in het voortgezet onderwijs constateren dat het volgen van een vak op hoger niveau leerlingen weinig concrete voordelen voor de doorstroom oplevert. *“Dat het vervolgonderwijs geen rekening met deze mogelijkheid houdt, vormt de grootste belemmering van het vak op een hoger niveau. Leerlingen kunnen niet beter doorstromen.”* Wel geven ook zij aan, dat ondanks een gebrek aan vrijstellingen leerlingen wel voordeel hebben van Engels op een hoger niveau. Engels is steeds meer de voertaal in technische of internationaal georiënteerde opleidingen, met name in het hoger onderwijs. Daarnaast zijn er ook ho-opleidingen die een Engelstalig toelatingsexamen afnemen.

De geïnterviewde mbo- en hbo-opleidingen bevestigen dit beeld. Het is doorgaans niet bekend welke leerlingen een vak op hoger niveau hebben afgesloten en om hoeveel leerlingen het in totaal gaat. Opleidingen kijken vooral naar het ‘algemene’ niveau van het diploma en het vakkenpakket van de instromer. Een enkele opleidingscoördinator gaf te kennen überhaupt nog nooit van de mogelijkheid gehoord te hebben. Van beloningen, in de vorm van vrijstellingen, is dan ook zelden sprake. Ook de vervolgoopleidingen zien wel voordelen in het volgen van Engels op vwo-niveau voor het beter begrijpen van Engelstalig onderwijs. Een ander potentieel voordeel die vervolgoopleidingen zien, is de volgende. Wanneer al in de vooropleiding een grotere focus komt te liggen op de vakken die de leerling nodig acht voor de vervolgoopleiding, dat kan dat helpen om de vervolgoopleiding soepeler en misschien wel sneller te doorlopen. Een hbo-instelling geeft daarbij aan, dat een vak op hoger niveau toelatingseis zou kunnen zijn voor een honours-programma.

#### *Gevolgen van vak(ken) op verschillende niveaus voor organisatielast vervolgonderwijs*

Aangezien de vervolgoopleidingen momenteel niet streven naar maatwerk voor studenten die iets extra's hebben gedaan op het voortgezet onderwijs, zien ze geen problemen in de aansluiting met hun opleiding. Doorgaans geldt: gelijke monniken, gelijke kappen. Een hogeschool: *‘Studenten moeten voldoen aan de instapeisen, dan worden ze tot de opleiding toegelaten. Er zitten geen voordelen of vrijstellingen aan als je een vak op een hoger niveau hebt gebaald dan eigenlijk nodig is voor toelating.’* Het is ook geen agendapunt om hier op (korte) termijn iets aan te veranderen.

Een meer specifieke afstemming per leerling, bijvoorbeeld door het gaan verlenen van meer vrijstellingen, zien de opleidingen over het algemeen niet zitten. Het administratieve en logistieke proces zou hierdoor flink bemoeilijkt kunnen worden en het zou voor stress zorgen bij de roostermaker. Een enkele opleiding geeft aan al wel ingebouwde mogelijkheden voor maatwerk te hebben. Het aantal studenten dat hiervan gebruik maakt, is echter op twee handen te tellen. Wanneer grotere hoeveelheden studenten de mogelijkheid zouden aangrijpen en de opleiding deze studenten

allemaal wil blijven bedienen, vergt dat meer verregaande afstemming en planning. Sommige opleidingen vinden het wel wenselijk om hier naar te streven. *‘We moeten af van de eenheidsworst.’*

### 3.4 Conclusie

#### **Een vak op een hoger niveau verhoogt de motivatie van leerlingen en lijkt weinig gevolgen te hebben voor onderwijsprestaties en kansengelijkheid**

*Motivatie* – Volgens de zelfdeterminatietheorie is meer maatwerk in het onderwijs voordelig voor de intrinsieke motivatie. Leerlingen die een vak op een hoger niveau volgden, geven inderdaad overwegend aan dat het hun motivatie verbeterde, met name door meer uitdaging, erkenning en zelfvertrouwen. Dat is ook wat scholen in interviews melden: voor ambitieuze leerlingen is het een ‘opsteker’. Vrijwel geen enkele school is het eens met de stelling dat deze mogelijkheid overbodig is, omdat er genoeg andere manieren zijn om de leerlingen uitdaging te bieden.

*Prestaties* – Duurzame positieve effecten op de schoolloopbaan zijn niet aangetroffen. In vergelijking met leerlingen die uitblinken in één vak (9 op eindlijst) stromen leerlingen die een vak op hoger niveau volgen wel iets vaker door naar een mbo-niveau dat één stap hoger is dan de normale aansluiting, maar na verloop van tijd valt het verschil weg: na vijf jaar is het niveau van inschrijving nagenoeg gelijk. Vo-scholen bevestigen dit: voor hun vervolgopleiding hebben leerlingen er niet zo veel aan.

*Kansengelijkheid* – Voor het gelijke kansenideaal zou het flexibiliseren van examens negatieve gevolgen kunnen hebben. Gevolg van verminderde standaardisering kan in theorie zijn dat subjectievere elementen een grotere rol spelen in beslisprocessen wie mogen deelnemen aan een vak op een hoger niveau. Leerlingen horen de mogelijkheid bijvoorbeeld vaak van hen aanmoedigende docenten. Daarbij lijkt hun migratieachtergrond geen rol te spelen. Leerlingen met of zonder een niet-westerse migratie-achtergrond kiezen even vaak voor een vak op hoger niveau. Wel blijkt dat leerlingen van ouders met een relatief laag opleidingsniveau iets minder vaak kiezen voor een vak op een hoger niveau.

#### **Vo-scholen kunnen het afsluiten van een vak op hoger niveau goed organiseren**

Het aanbieden van een vak op hoger niveau brengt extra organisatorische belasting met zich mee, zoals aanpassen van les- en examenroosters, extra werk voor docenten, registratie van cijfers die niet binnen het leerlingadministratiesysteem passen. Scholen wijzen ook op belemmeringen in het stelsel, zoals de verschillen tussen de curricula van vmbo, havo en vwo. Niettemin vinden schoolleiders het goed te doen, ook omdat het om een klein aantal leerlingen gaat. Hun ambitie motiveert de docenten om extra tijd in deze leerlingen te steken. Ook de leerlingen zijn tevreden over de organisatie van een vak op hoger niveau op hun school. Een grote meerderheid (85 procent) geeft hiervoor een voldoende.

#### **Vervolgonderwijs beloont het afsluiten van een vak op hoger niveau niet**

De meeste mbo- en hbo-opleidingen hebben niet in beeld welke studenten in het voortgezet onderwijs vakken hebben gevolgd op een hoger niveau. Van beloningen, bijvoorbeeld in de vorm van vrijstellingen tijdens de opleiding, is dan ook zelden sprake. Wel vinden opleidingen dat daar meer aan gedaan zou kunnen worden. In de huidige situatie ondervinden de opleidingen geen extra organisatielast. Wellicht laten vervolgopleidingen vaker een vak op een hoger niveau onderdeel

uitmaken van de toelatingseis als het aantal leerlingen dat een vak op een hoger niveau volgt sterk zou toenemen.

## 4 Potentiële deelname vak op een lager niveau

*Het volgen van een vak op lager niveau is vooral van belang voor eenzijdig (cognitief) onbegaafden, maar ook onder andere leerlingen is er veel animo voor deze mogelijkheid.*

In tegenstelling tot een vak op een hoger niveau, is het niet toegestaan om een vak op een lager niveau af te sluiten. Stel dat leerlingen in één vak examen zouden mogen doen op een lager niveau, waarbij dat ene vak geen kernvak is. Wat zou dan de animo zijn voor deze regeling? En hoe groot is de groep die er het meest baat bij zou hebben: de eenzijdig onbegaafde leerlingen? Respectievelijk Paragraaf 4.1 en Paragraaf 4.2 gaan op deze vragen in.

### 4.1 Animo

De animo voor het volgen van een vak op een lager niveau is groot. In de enquête onder oudleerlingen die net wel of net niet hun examen hebben gehaald, geeft ruim 40 procent aan dat ze zeer waarschijnlijk of zeker van deze mogelijkheid gebruik hadden willen maken, als deze zich tijdens hun middelbare schooltijd had voorgedaan.<sup>16</sup> Dat geldt met name voor leerlingen op vmbo-kader niveau. Ook leerlingen die hun examen net niet hebben gehaald, geven vaker hun interesse aan. Logisch, aangezien zij er het meest bij hadden kunnen winnen. Inzoomend op wat volgens de leerlingen hun grootste struikelvak was (buiten de kernvakken) en dus het meest in aanmerking kwam voor een lager niveau, rollen voor vwo-leerlingen economie en bètavakken (natuur- en scheikunde) uit de bus, voor havisten scheikunde en geschiedenis en voor vmbo-leerlingen wiskunde en Engels. Dit strookt met de vakken waarvoor leerlingen het meest een vier of lager halen op hun eindlijst, al zit daar ook het kernvak wiskunde bij op havo- en vwo-niveau (zie Tabel 4.1). Op elk niveau behoren bètavakken dus tot de vakken waar leerlingen de meeste moeite mee hebben.

---

<sup>16</sup> Dat zouden jaarlijks zo'n 1.500 leerlingen zijn.

**Tabel 4.1** Voor alle onderwijsniveaus geldt dat een laag cijfer (4 of lager) het vaakst voorkomt bij bèta-vakken (gemiddeld aantal leerlingen over 2013/2014-2017/2018)

Vmbo-kader		Vmbo-g/t	
wiskunde	853	wiskunde	909
Engelse taal	387	Engelse taal	712
economie	88	economie	268
natuur- en scheikunde I	67	biologie	170
biologie	43	Duitse taal	160
Havo		Vwo	
wiskunde A	506	wiskunde B	232
geschiedenis	498	scheikunde	214
economie	425	economie	202
scheikunde	423	natuurkunde	171
wiskunde B	370	management en organisatie	138

Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

Leerlingen die wel oren hadden naar in een vak op lager niveau, geven als toelichting dat ze dan op hun eigen tempo de stof hadden kunnen doorgronden. Ze schatten in dat ze het vak dan wel gehaald zouden hebben of niet gezakt zouden zijn. Het volgen van een vak op een lager niveau zou volgens hen ook tot minder stress hebben geleid en had hen zekerder laten voelen in het desbetreffende vakgebied. Andere leerlingen zien juist geen heil in het volgen van een vak op een lager niveau. Zo geven ze aan dat een struikelvak voor de vervolgopleiding toch belangrijk kan zijn. Verder zou het volgens sommigen tot gevolg hebben dat het diploma minder waard zou zijn. Leerlingen zouden dan bovendien, zo meldt een aantal respondenten, niet meer gemotiveerd zijn om hard te werken voor een vak waar ze minder goed in zijn. Nu al geeft van de gezakte leerlingen bijna de helft aan, dat dit kwam doordat ze niet genoeg hun best deden. Volgens nog geen kwart van de net gezakten kwam het niet behalen van het diploma doordat ze te veel tijd moesten besteden aan vakken waarin ze minder goed waren.

Veel geïnterviewde vo-scholen kunnen zich voorstellen dat de mogelijkheid om een vak op lager niveau te volgen voor sommige leerlingen een oplossing biedt. Dit geldt met name voor leerlingen die jarenlang een 'bittere strijd' voeren met een bepaald vak. Een voorbeeld dat meermaals is genoemd is de tweede moderne vreemde taal voor leerlingen met een N-profiel. Het gaat daarbij dus om 'eenzijdige bèta's'. "Die leerlingen doe je tekort als je ze een diploma ontzegt op het niveau van de vakken waarin ze goed zijn." zegt een schoolleider. "We moeten meer kijken naar de capaciteiten van leerlingen en minder naar de deficiënties." Meer dan de helft van de scholen geeft in de enquête dan ook aan open te staan voor deze mogelijkheid om leerlingen een vak op een lager niveau aan te bieden.

Er zijn zelfs schoolleiders die vinden dat de voorgestelde aanpassing niet ver genoeg gaat. Verscheidene respondenten maken met name bezwaar tegen de beperking dat kernvakken sowieso niet in aanmerking zouden mogen komen om op een lager niveau te doen. Ze bepleiten dat wiskunde of Engels op een lager niveau wel mogelijk gemaakt zou moeten worden. In veel vervolgoopleidingen spelen die vakken geen enkele rol, is het argument. Waarom moeten leerlingen daar dan toch op worden afgerekend? Een andere schoolleider vindt zelfs dat drie à vier (kern)vakken op een bepaald niveau voldoende zou moeten zijn voor een diploma op dat niveau. "Buitenlandse

*studenten die volgens dat systeem het voortgezet onderwijs hebben afgerond, doen het prima op Nederlandse universiteiten.”* Zie ook kader 3.3 over het Engelse onderwijssysteem.

Ook de geïnterviewde vervolgopleidingen kunnen zich voorstellen dat de mogelijkheid om een bepaald vak op een lager niveau af te ronden wel degelijk voordelen biedt. Niet alleen voor studenten, maar mogelijk ook voor de vervolgopleidingen zelf. Het is volgens hen niet ondenkbaar dat potentieel sterke studenten momenteel bij de poort van de opleiding stranden op basis van het ‘algemene’ niveau van hun diploma. Door het volgen van een vak op een lager niveau mogelijk te maken, zouden bepaalde leerlingen hun specifieke capaciteiten op een hoger niveau kunnen benutten. Mbo-instellingen zijn doorgaans het meest positief over dit idee en wijzen met name op vakspecifieke kennis die binnen de opleiding een belangrijke rol speelt. Een mbo-instelling: *‘Wat maakt mij het nou uit dat een student zijn Duits niet op niveau 4 (vmbo) heeft afgerond, ik ben een creatieve opleiding en daarbij is dit vak totaal irrelevant. We hebben een werkveld dat schreeuwt om studenten en wij, met onze starre eisen, gaan deze studenten moedwillig buiten de deur houden terwijl we zelf dondersgoed weten dat dit eigenlijk nergens op gebaseerd is.’* De universiteiten stellen zich veel behoudender op. Zij zijn over het algemeen huiverig voor een vak op een lager niveau en zetten hard in op bewaking van het algemene cognitieve niveau dat, volgens hen, met deze maatregel minder stringent zou worden gewaarborgd.

### **Niet voor alle leerlingen**

Een aantal scholen noemt ook argumenten tegen het volgen van een vak op lager niveau. Schoolleiders wijzen er bijvoorbeeld op dat er al een hoop mogelijkheden voor maatwerk bestaan. Als leerlingen op het einde struikelen over één vak, is er iets misgegaan bij de determinatie. Ze zijn mogelijk in het verkeerde profiel terechtgekomen. Zo zegt een geïnterviewde dat vooral N-leerlingen in de problemen komen. Zij lopen vaak vast op de technische vakken. Het N-profiel wordt veel gekozen, omdat het de meeste mogelijkheden biedt, ook door leerlingen bij wie een CM- of EM-profiel beter zou passen. De oplossing is volgens de respondenten niet om hen een vak op lager niveau te laten kiezen, maar ze beter te begeleiden bij de profielkeuze. Een deel van de schoolleiders is überhaupt geen voorstander van het plan, omdat het diploma dan devalueert en de toegang naar het vervolgonderwijs onzeker wordt.

Een vak op een lager niveau is volgens de scholen dan ook niet voor alle leerlingen noodzakelijk. Voor sommige groepen leerlingen is er al een maatwerk-oplossing, bijvoorbeeld dyslectische leerlingen, die de tweede moderne vreemde taal kunnen laten vallen. Respondenten wijzen erop dat het belangrijk blijft te zoeken naar dergelijke alternatieven. Het volgen van een vak op lager niveau is niet het eerste waar je aan moet denken. Als je constateert dat het voor bèta-leerlingen of andersstalige leerlingen een obstakel is dat examens steeds ‘taliger’ worden, moet je daaraan iets proberen te doen. Liever dat dan een vak op lager niveau laten volgen.

De mogelijkheid om een vak op lager niveau af te ronden zou kortom niet open hoeven te staan voor alle leerlingen. *“Anders dreigt er een enorme toestroom, ook van leerlingen waarvoor dit eigenlijk niet nodig is.”* Enkele voorwaarden die volgens de schoolleiders gesteld zouden kunnen worden:

- a. Er is overtuigend aangetoond dat de leerling er van alles aan heeft gedaan om een voldoende te scoren voor het vak;
- b. Alternatieve maatregelen, zoals overstappen naar een ander profiel, zijn niet mogelijk;
- c. Het betreffende vak is niet van belang voor de studie die de leerling wil gaan volgen.

## 4.2 Potentiële doelgroep: eenzijdig onbegaafde leerlingen

### Literatuur

#### *Eenzijdige (cognitieve) begaafdheid*

Voorstanders van het idee om leerlingen een vak op een lager niveau te laten afronden schetsen weleens het beeld van een leerling die veel moeite heeft met één specifiek vak, waardoor het diploma niet behaald kan worden. In een kamerbrief spreekt staatssecretaris Dekker over eenzijdig cognitief begaafde leerlingen (OCW, 2016). Dit zijn leerlingen die (bijvoorbeeld) sterk zijn in talen maar zwak in de bètavakken. Door eenzijdige begaafdheid zijn leerlingen vaak lastig te plaatsen in een schoolsoort, waardoor ze lager instromen dan verwacht kan worden op basis van hun intelligentie. Dit kan gevolgen hebben voor de gehele verdere onderwijsloopbaan (OCW, 2016; Brekelmans et al., 2017).

In de kamerbrief van staatssecretaris Dekker worden eenzijdig begaafde leerlingen gedefinieerd als leerlingen die behoren tot de twintig procent beste leerlingen in wiskunde en rekenen en tegelijkertijd tot de twintig procent slechtste leerlingen in Nederlands en Engels (of vice versa). Uit cijfers van DUO (DUO, 2015 in OCW, 2016) blijkt dat in 2015 van alle examenkandidaten 5 procent een talent in bepaalde vakken had, terwijl zij niet sterk genoeg waren in andere vakken, waardoor zij in een lagere onderwijssoort zijn geslaagd dan het schooltype dat ze op basis van hun specifieke talent hadden kunnen volgen. Het komt – volgens deze definitie – zelden voor dat leerlingen met eenzijdige begaafdheid toch een te ambitieus schooltype volgen. Dit blijkt uit de cijfers van DUO. Slechts 0,17 procent van alle eindexamenkandidaten stroomt niet af naar een lager niveau, maar zakt (mede) als gevolg van eenzijdige begaafdheid.

Ook in het onderzoek van Brekelmans en collega's (2017) is een vorm van eenzijdige begaafdheid in beeld gebracht. De definitie van eenzijdige begaafdheid die gebruikt is in dit onderzoek is weer gegeven in Kader 4.1. Uit dit onderzoek blijkt dat circa 1 op de 10 leerlingen volgens deze definitie eenzijdig begaafd of eenzijdig onbegaafd is. Eenzijdig begaafde leerlingen blinken in de meeste gevallen uit in Engels of wiskunde. Eenzijdig onbegaafde leerlingen blijven juist op deze twee vakken achter. Een interessante bevinding, omdat het hier (op havo- en vwo-niveau) gaat om kernvakken, die niet in aanmerking zouden komen om op een lager niveau gevolgd te worden.

#### Kader 4.1 Definitie eenzijdige begaafdheid in Brekelmans et al. (2017)

Een geslaagde is aangemerkt als eenzijdig begaafd als deze voldoet aan de volgende criteria:

- Het hoogste cijfer is een 8,5 of hoger.
- Het verschil met cijfer voor het tweede of derde<sup>1</sup> beste vak in het pakket in een andere vakcategorie<sup>2</sup> is minimaal 2 punten.
- Het gemiddelde van de 50 procent vakken met de laagste cijfers is maximaal een 6,5. (Dus als een leerling examen doet in acht vakken, is het gemiddelde van de laagste vier cijfers niet hoger dan 6,5.)

Langs vergelijkbare lijnen zijn ook eenzijdig onbegaafde leerlingen gedefinieerd.

Dit zijn leerlingen die duidelijk achterblijven in een bepaalde vakcategorie. Bij hen is het laagste cijfer maximaal een 4,5; verschilt dat eveneens minimaal 2 punten met het tweede of derde slechtste vak en is het gemiddelde van de overige vakken groter dan of gelijk aan een 6,5.

1. Bij leerlingen met acht of meer examenvakken is ook naar het verschil met het vierde vak gekeken.
2. Er worden vier vakcategorieën gehanteerd: talen, bètavakken, maatschappij- en kunstvakken en beroepsgerichte vakken (vmbo).



Van alle geslaagde examenkandidaten was in 2015 4 tot 5 procent volgens deze definitie eenzijdig begaafd. Hierbij zijn er duidelijke verschillen tussen opleidingsniveaus. In het vmbo-bb waren relatief de meeste geslaagde leerlingen eenzijdig begaafd (8 procent), gevolgd door vmbo-kb (5 procent) en vmbo-gt (6 procent). Op de havo (4 procent) en het vwo (4 procent) waren beduidend minder leerlingen met een eenzijdige begaafdheid. Eenzijdige onbegaafdheid kwam in 2015 het meeste voor onder geslaagde vmbo-kb leerlingen (7 procent). Op de andere niveaus was 3 tot 4 procent van de geslaagde leerlingen eenzijdig onbegaafd.

#### *Disharmonisch intelligentieprofiel*

De eenzijdige begaafdheid die staatsecretaris Dekker aanhaalt in zijn kamerbrief (2016) raakt sterk aan de term disharmonische intelligentieprofiel. Hier wordt van gesproken wanneer een leerling een significante discrepantie heeft tussen het verbaal IQ (VIQ) en performaal IQ (PIQ). Het verbale- en performale IQ kunnen gemeten worden door middel van de Weschler Intelligence Test for Children (WISC-III; Wechsler, 2005; Geelhoed, Struiksma & Moesker, 2008). Het verbale IQ verwijst naar de mate waarin kinderen taalvaardig zijn en naar hun algemene ontwikkeling. Het performale IQ verwijst naar handelen, het toepassen van kennis en ruimtelijk inzicht. Samen vormen deze twee subtests de basis voor de berekening van het totale IQ (TIQ). Bij een disharmonisch profiel wijken de scores op het verbale en performale deel van de WISC-III test sterk van elkaar af: een leerling is dan bijvoorbeeld zeer goed in het begrijpen van (school)teksten en erg taalvaardig, maar kan kennis relatief slecht toepassen, kan niet goed plannen, organiseren e.d. Het omgekeerde komt ook voor: een leerling die zeer vaardig is in het praktisch oplossen van problemen maar die moeilijk (schoolse) kennis verwerft en zich moeilijk in woord en schrift kan uitdrukken (Kennistoeltonde, 2018).

Moffit en Silva (1987) volgden ruim duizend kinderen van hun derde tot hun elfde jaar en namen op meerdere momenten IQ-tests (WISC-R) af. Van de kinderen uit dit onderzoek had ongeveer 10 procent een grote discrepantie tussen het VIQ en PIQ (minstens 22 punten), maar deze discrepantie bleek geen voorspeller of indicator te zijn voor gedrags- of neurologische problemen. Wel vonden Moffit en Silva (1987) dat leerlingen met een fors hogere performaal IQ dan verbaal IQ meer moeite met typische schoolse vaardigheden als technisch lezen, spelling, begrijpend lezen/luisteren, woordenschat en rekenen. Het ging hierbij om leerlingen met een onder-gemiddeld VIQ. Kinderen met een omgekeerde discrepantie, waarbij het VIQ minstens 22 punten groter was dan PIQ, hadden niet beduidend meer problemen op het vlak van schools presteren dan kinderen zonder een dergelijke discrepantie. Niet elk disharmonisch profiel hangt dus samen met leer- of gedragsproblemen.

#### **Aanvullend onderzoek**

De scholen en de literatuur benoemen eenzijdig onbegaafde leerlingen als een potentiële doelgroep om een vak op een lager niveau te volgen. Deze leerlingen hebben veel moeite met een bepaalde categorie vakken, terwijl zij voor andere vakken juist gemiddeld of bovengemiddeld presteren. Hoe groot is die groep eigenlijk en zouden die leerlingen inderdaad baat hebben bij het volgen van één vak op een lager niveau?

Het antwoord op die vragen hangt af van hoe de eenzijdig begaafden worden gedefinieerd. Tabel 4.2 toont welk deel van de eindexamenkandidaten als eenzijdig onbegaafd kunnen worden bestempeld en of deze groep wel of niet gebaat is bij het volgen van een vak op een lager niveau. Voor ieder onderwijsniveau en onderzoeksvraag worden twee percentages weergegeven: het percentage

aan de linkerkant correspondeert met *Definitie 1* en aan de rechterkant met *Definitie 2* (zie Kader 4.2). Op deze manier wordt een reikwijdte weergegeven, afhankelijk van de restrictie in de definities.

#### Kader 4.2 Twee definities van eenzijdig onbegaafden (op het onderwijsniveau van hun beste vakken), op basis van eindexamencijfers

Om de eenzijdig onbegaafden in het voortgezet onderwijs in kaart te brengen worden twee definities van eenzijdig onbegaafd gehanteerd, gebaseerd op Brekelmans et al. (2017). Een eindexamenkandidaat wordt gekenmerkt als eenzijdig onbegaafd als hij of zij:

- in één vakcategorie ten minste één 4 of lager op de eindlijst heeft,<sup>1</sup>
- het laagste cijfer uit een andere vakcategorie niet lager is dan een vijf,
- het op één na laagste cijfer uit een andere vakcategorie niet lager is dan een 6,
- het gemiddelde van de cijfers uit de andere vakcategorieën niet lager is dan 6,0 (*Definitie 1*) of 6,5 (*Definitie 2*).

1. Er worden vier vakcategorieën gehanteerd: talen, bètavakken, maatschappij- en kunstvakken en beroepsgerichte vakken (vmbo).

Tabel 4.2 Het deel eenzijdig onbegaafden (op het onderwijsniveau van hun beste vakken), dat gebaat is bij het volgen van een vak op een lager niveau, is beperkt

	vmbo-kader	vmbo-gt	havo	vwo
Welk aandeel van de leerlingen is eenzijdig onbegaafd?	[4% , 3%]	[2% , 1%]	[3% , 1%]	[3% , 1%]
Welk aandeel van de eenzijdig onbegaafden slaagt met de huidige compensatieregelingen?	[79% , 89%]	[75% , 90%]	[44% , 59%]	[57% , 70%]
Welk aandeel van de eenzijdig onbegaafden is onbegaafd in een kernvak?	[0% , 0%]	[0% , 0%]	[28% , 27%]	[17% , 15%]
Welk aandeel van de eenzijdig onbegaafden slaagt extra indien zij het slechtste vak op een lager niveau volgen?	[20% , 11%]	[20% , 9%]	[16% , 10%]	[17% , 10%]

Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

Het deel eenzijdig onbegaafden is beperkt. Afgemeten aan de cijfers op hun eindlijst ligt het deel van de leerlingen met een heel laag cijfer (4 of minder) in alleen een bepaalde categorie vakken (alfa, bèta, gamma en voor vmbo: beroepsgericht) tussen de 1 en 4 procent, afhankelijk van het niveau (het hoogst in vmbo-kader) en van de definitie. De corresponderende aantallen variëren van gemiddeld 430 (vwo) en 730 (vmbo-kader) tot 900 (vwo) en 1300 (vmbo-g/t) per jaar.

Van deze eenzijdig onbegaafden slaagt bovendien bijna de helft tot 90 procent ook via de huidige compensatiemogelijkheden, opnieuw afhankelijk van het niveau (meeste in vmbo) en van de definitie (zie tweede regel tabel). Ook met de geldende slaag-zak regeling kunnen immers onvoldoendes worden gecompenseerd. Daar komt bij dat 15 tot 30 procent van de eenzijdig onbegaafden op de havo en het vwo vooral problemen hebben met een kernvak, dat volgens de onderzochte regeling niet op een lager niveau mag worden gevolgd (zie derde regel tabel). Gevolg is dat van de toch al kleine groep eenzijdig onbegaafden slechts 10 tot 20 procent profijt lijkt te hebben van één vak op een lager niveau, in de zin van dat ze dan zouden zijn geslaagd voor hun eindexamen waar dat nu niet het geval was (vierde regel tabel). Ervan uitgaande dat ze hun slechtste vak op een lager niveau wel zouden halen uiteraard.

### Kanttekeningen

Bij bovenstaande bevindingen zijn ten minste twee kanttekeningen op hun plaats. Ten eerste kan het volgen van een vak op een lager niveau ook stress schelen voor de eenzijdig onbegaafden die met de huidige compensatiemogelijkheden wel weten te slagen (zie ook Paragraaf 5.1). Niet alles valt dus af te meten aan het eindresultaat. De tweede kanttekening is fundamenteeler. Bovenstaande analyse gaat er namelijk, net als Brekelmans et al. (2017), van uit van dat eenzijdig onbegaafde leerlingen kunnen worden gedefinieerd naar aanleiding van hun eindexamenresultaten op het niveau waarop ze zich aan het einde van het voortgezet onderwijs bevinden. Maar eenzijdig onbegaafden kunnen heel goed al eerder op een ander, lager, niveau terecht zijn gekomen, aangezien ze met hun slechtste vak(ken) niet mee konden komen. Op dat lagere niveau zijn leerlingen vermoedelijk bovengemiddeld goed in de andere vakcategorieën.

Ook de grootte van deze laatste groep is ingeschat op grond van eindexamenresultaten. Tabel 4.3 toont de percentages eenzijdig onbegaafden die al zijn ingedeeld op hun laagste vakcategorie. Opnieuw is voor ieder onderwijsniveau een reikwijdte aangegeven, aan de hand van twee percentages. Het percentage aan de linkerkant correspondeert met *Definitie 4* en aan de rechterkant met *Definitie 3*. Leerlingen behoren tot deze groepen, indien zij:

- in één vakcategorie ten minste één 5 of lager hebben op hun eindlijst,
- het laagste cijfer uit een andere vakcategorie niet lager is dan een 6,
- het op één na laagste cijfer uit een andere vakcategorie niet lager is dan een 7,
- het gemiddelde van de cijfers uit de andere vakcategorieën niet lager is dan 7,0 (*Definitie 3*) of 7,5 (*Definitie 4*).

**Tabel 4.3** Er is ook een deel eenzijdig onbegaafde leerlingen, die op het onderwijsniveau van hun slechtste vakken terecht zijn gekomen

	vmbo-basis	vmbo-kader	vmbo-gt	havo
Welk aandeel van de leerlingen is eenzijdig onbegaafd?	[0,2% , 3,7%]	[0,2% , 4,3%]	[0,3% , 3,6%]	[0,2% , 3,3%]

Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

Indien *Definitie 4* wordt gehanteerd, zijn er zeer weinig leerlingen die doorgaan voor eenzijdig onbegaafd. Het betreft tussen de 0,2 (vmbo-kader) en 0,3 (vmbo-g/t) procent van alle eindexamenkandidaten. Dat zijn slechts enkele tientallen leerlingen (vmbo-basis en vmbo-kader) tot hooguit een kleine 200 leerlingen (vmbo-gt). Bij de andere, minder strikte, definitie zijn de percentages een stuk groter: zo'n 3 a 4 procent van de leerlingen zijn volgens *Definitie 3* eenzijdig onbegaafd, wat neerkomt op zo'n duizend (vmbo-basis en vmbo-kader) tot 2 duizend (vmbo-gt en havo) leerlingen per jaar.

## 4.3 Conclusie

### **Veel animo onder leerlingen voor afsluiten vak op een lager niveau**

Ruim 40 procent van de leerlingen die net wel of net niet hun examen hebben gehaald, had achteraf graag één vak op een lager niveau afgesloten. Leerlingen zouden vooral baat hebben bij wiskunde op een lager niveau (alle schooltypen) en Engels (vmbo). Op havo en vwo zijn dit kernvakken waarvoor deze mogelijkheid niet wordt overwogen. Andere vakken waarvoor havisten en vwo'ers vaak onvoldoendes halen, zijn economie en bètavakken.

Veel schoolleiders kunnen zich voorstellen dat een vak op een lager niveau voor sommige leerlingen een oplossing biedt, met name voor eenzijdig (cognitief) onbegaafde leerlingen, die moeite hebben met één specifiek vak, en voor wie er geen andere compensatiemogelijkheden zijn. Meer dan de helft van de scholen geeft dan ook aan open te staan voor deze mogelijkheid. Er wordt gedacht aan het stellen van voorwaarden aan deelname, bijvoorbeeld dat de huidige maatwerk-mogelijkheden niet van toepassing zijn.

### **Potentiële doelgroep: eenzijdig (cognitief) onbegaafde leerlingen**

Het percentage eenzijdig onbegaafden is beperkt, naar schatting tussen de 1 en 4 procent. Het percentage is afhankelijk van het niveau (het hoogst in vmbo-kader) en van de precieze definitie (het cijfergemiddelde dat de leerlingen minstens voor de andere vakken moeten halen). Slechts een fractie van deze leerlingen zou echter ook echt profijt hebben van een vak op een lager niveau. Een groot deel, minstens de helft, slaagt ook via de huidige compensatiemogelijkheden. Daar komt bij dat 15 tot 30 procent van de eenzijdig onbegaafden op de havo en het vwo vooral problemen hebben met een kernvak, dat volgens de onderzochte regeling niet op een lager niveau mag worden gevolgd. Een belangrijke kanttekening hierbij: het is waarschijnlijk dat eenzijdig onbegaafde leerlingen al eerder dan hun examenjaar op een lager niveau terecht zijn gekomen. Inschattingen van de percentages onbegaafde leerlingen die al zijn ingedeeld op hun slechtste vak(ken), kunnen oplopen tot zo'n 3 a 4 procent van de eindexamenkandidaten.

## 5 Kansen en knelpunten vak op lager niveau

*Een vak op een lager niveau heeft potentiële nadelen. Zo kunnen leerlingen kiezen voor deze makkelijker optie, terwijl ze ook met de huidige compensatiemogelijkheden hun diploma kunnen halen. Bovendien komt de toegankelijkheid van het vervolgonderwijs onder druk te staan. Dat vraagt om voorwaarden voor gebruik van deze mogelijkheid.*

Het afsluiten van een vak op een lager niveau is in Nederland momenteel wettelijk niet toegestaan. Dat betekent, dat alleen de hypothetische gevolgen in kaart kunnen worden gebracht. De potentiële consequenties zijn nagegaan bij leerlingen die de afgelopen jaren net wel of net niet hun eindexamen hebben gehaald en – net als in eerdere hoofdstukken – bij schoolleiders van vo-scholen en bij opleidingscoördinatoren in het vervolgonderwijs. Zij zijn gevraagd naar de gevolgen voor leerlingen (Paragraaf 5.1), voor vo-scholen (Paragraaf 5.2) en voor het vervolgonderwijs (Paragraaf 5.3). Deze laatste paragraaf kijkt bovendien, om potentiële gevolgen in te schatten, ‘over de schutting’ bij buitenlandse onderwijssystemen met een flexibelere opzet van eindtoetsing.

### 5.1 Gevolgen voor leerlingen

#### **Motivatie: literatuur**

De effecten van een maatwerkdiploma op de *intrinsieke motivatie* kunnen tegenstrijdig zijn, zo is beschreven in Paragraaf 3.1. Het afsluiten van vakken op een lager niveau kan een positief effect hebben op het autonomiegevoel en gevoel van competentie van leerlingen. Leerlingen mogen meer keuzes maken en de onderwijsinhoud wordt beter afgestemd op individuele behoeften. Dat voorkomt dat een leerling veel negatieve feedback krijgt bij continue onvoldoendes voor een bepaald vak. Het mogen afsluiten van vakken op een lager niveau zou het gevoel van verbondenheid echter kunnen verminderen, een derde element van intrinsieke motivatie, omdat leerlingen in meer individuele trajecten uitkomen.

Wat betreft *extrinsieke motivatie* benoemen verschillende auteurs dat gestandaardiseerde eindtoetsing motiverende effecten heeft (Onderwijsraad, 2015; Scheerens et al., 2019). Scheerens en collega's (2019) benadrukken vooral de stimulerende werking van examens voor de extrinsieke motivatie. Ze verwijzen hierbij naar de econoom Woessmann (2018), die stelt dat examens tegendruk bieden voor groepsdruk onder leerlingen in het voortgezet onderwijs om niet te veel hun best te doen op school. Een milde prestatiedruk is volgens Scheerens te verkiezen boven te veel vrijblijvendheid óf te sterke sancties en beloningen. De Onderwijsraad (2015) redeneert dat samen optrekken richting een gezamenlijk eindniveau leerlingen motiveert om een voldoende te halen, ook voor de ‘moeilijke’ vakken. Het gestandaardiseerde eindexamen, waarmee iedereen hetzelfde niveau moet behalen, is daarmee een prikkel voor een leerling om het benodigde niveau ook daadwerkelijk te halen. Een casus in het verleden waarbij het niet meer hoeven behalen van een gezamenlijk eindniveau effect had op de motivatie en leerresultaten is de zogenaamde Groningen route (Kader 5.1). Het

gezamenlijk eindniveau is ook een prikkel voor leraren; een stimulans om ervoor te zorgen dat alle leerlingen op het niveau van het eindexamen komen.

### Kader 5.1 De Groningen route

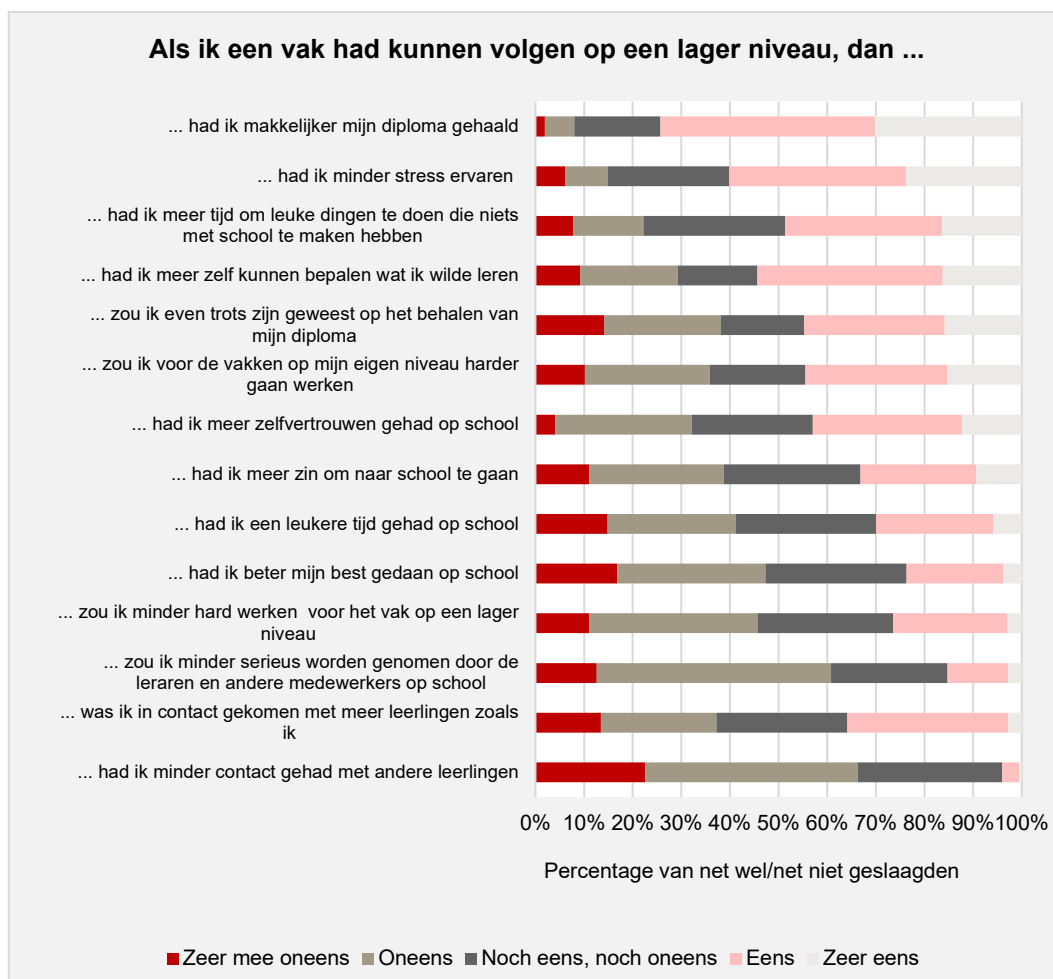
Via de Groningen route konden gymnasiumleerlingen aan zelfstandige gymnasia in het verleden onder bepaalde voorwaarden na het eindexamen de klassieke taal (Latijn of Grieks) laten vallen als ze zouden zakken op een onvoldoende door de klassieke taal. Deze leerlingen kregen dan hun atheneumdiploma. Uit onderzoek blijkt dat deze route leidde tot weinig inspanningen voor de klassieke talen. Eindexamenkandidaten scoorden extreem laag. De route had een onevenredig groot negatief effect op slagingspercentages en gemiddelden (SLO, 2009). Uit een kwalitatief onderzoek (Waslander, Barkeijer, Holwerda, 2009) werd uit ervaringen van leraren en leerlingen duidelijk dat de mate waarin de Groningen route bekend en geaccepteerd was op een school zijn weerslag had op normen binnen de school. Op sommige scholen leken leerlingen doelbewust toe te gaan werken naar het atheneumdiploma.

Het LAKS (Josic, 2016) bevroeg scholieren over het volgen van vakken op verschillende niveaus. Wat betreft het volgen van een vak op een lager niveau verwachtten sommige leerlingen inderdaad positieve effecten op de intrinsieke motivatie en anderen negatieve effecten op de extrinsieke motivatie. Enerzijds vinden leerlingen het heel demotiverend als een vak eigenlijk te moeilijk voor hen is. Dit kost veel tijd, die leerlingen liever in een ander vak zouden stoppen. Als de mogelijkheid bestond om dit vak op een lager niveau te volgen, zouden leerlingen naar eigen zeggen een lagere studielast ervaren, hogere cijfers behalen en daardoor gemotiveerder zijn. Dat strookt met de zelf-determinatietheorie (Deci & Ryan, 2000). Een vak op een voor leerlingen té hoog niveau moeten blijven volgen, zorgt voor een laag gevoel van competentie, en leidt daarmee tot lagere intrinsieke motivatie. Anderzijds verwachtten scholieren dat veel leerlingen geneigd zouden zijn om voor de ‘makkelijke weg’ te gaan door een vak op een lager niveau te volgen, ook al zouden ze met hard werken het vak wel kunnen halen. Oftewel: de extrinsieke motivatie (Scheerens et al., 2019) valt weg of wordt minder als leerlingen niet per se meer een gezamenlijk bepaald eindniveau moeten behalen.

#### Motivatie: aanvullend onderzoek

De geënquêteerde leerlingen die de afgelopen jaren net wel of net niet hun eindexamen hebben gehaald, verwachten logischerwijs met een vak op een lager niveau een grotere kans hadden gehad om het diploma te halen (competentie); zie Figuur 5.1. Ook geven ze aan dat ze dan meer zelf hadden kunnen bepalen wat ze leerden (autonomie). In z'n algemeenheid denken leerlingen niet dat de verbondenheid met andere leerlingen kleiner zou zijn geworden, al geeft een derde aan het eens te zijn met de stelling dat ze dan minder in contact waren gekomen met leerlingen ‘zoals zij’ (niet nader gedefinieerd). Wat verder vooral opvalt in de scores op de verschillende stellingen is het grote deel leerlingen (60 procent) dat aangeeft dat ze met een vak op een lager niveau minder stress zouden hebben gehad. Als toelichting hierop meldt een leerling dat het worstelen met een vak tegenzin creëert en dat je je dom voelt als je het niveau van zo'n vak niet aankan. Een andere leerling laat weten dat hij of zij door minder stress vermoedelijk weer interesse in de vakken had gekregen. De meest schrijnende toelichting: *“Ik wou elke les huilen en school boeide niet meer, terwijl verder mijn cijfers top waren.”*

**Figuur 5.1 Met een vak op een lager niveau hadden eindexamenkandidaten die net zijn gezakt of geslaagd vooral makkelijker hun diploma gehaald en minder stress ervaren**



Bron: Enquête onder net wel/net niet geslaagden, SEO Economisch Onderzoek (2019)

De geïnterviewde vo-scholen die maatwerk leveren, hebben tot nu toe vooral ervaring met leerlingen die *meer* willen. Dat zijn over het algemeen gemotiveerde en zelfstandige leerlingen, die bereid zijn mee te denken over hun rooster en het oplossen van knelpunten daarbij. Het is voor hen nog onzeker hoe dat zal zijn met leerlingen die een vak op *lager* niveau willen volgen. Het gaat mogelijk om een heel ander type leerlingen, minder ambitieus en minder zelfstandig. Als de motivatie bij deze leerlingen lager ligt, is er waarschijnlijk ook minder animo om actief te zoeken naar praktische oplossingen voor organisatorische belemmeringen. Sommige schoolleiders verwachten een positief effect op de motivatie. Leerlingen krijgen een nieuwe kans, doordat ze niet hoeven af te stromen naar het niveau van hun slechtste vak. Dat geeft een nieuwe impuls aan hun schoolloopbaan.

Ook de vervolgopleidingen hebben geen ervaring met het leveren van maatwerk op een lager niveau, maar de universiteiten laten zich negatief uit over de potentiële gevolgen voor motivatie. Ze maken zich vooral zorgen over de vraag of je met dit plan niet een soort ‘tweede zesjescultuur’ gaat ontwikkelen. Leerlingen zullen berekenend te werk gaan en bepaalde vakken, die zij makkelijk aan zouden kunnen maar die zelf niet relevant achten voor hun vervolgopleiding, opzij gaan schuiven. Het algemene niveau van het vwo zou hier volgens hen onder komen te lijden. Op het mbo maakt

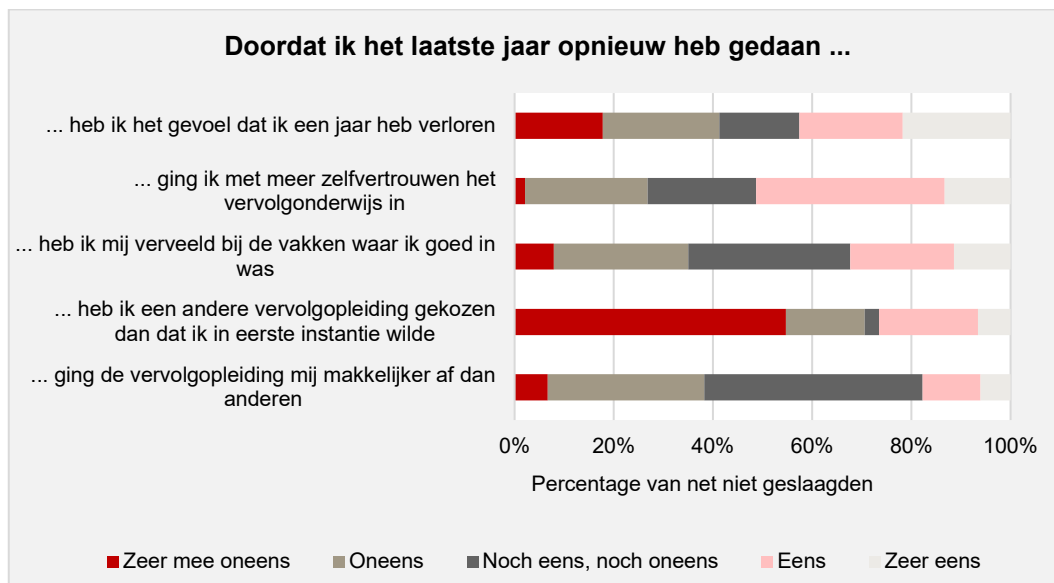
de schoolleiding zich duidelijk minder zorgen om de geschetste problematiek. Men ziet, in tegenstelling tot de meeste respondenten vanuit de universiteiten, juist kansen in plaats van belemmeringen. Eén van hen zegt: “Hoe mooi zou het zijn wanneer meer leerlingen uiteindelijk op de plek belanden waar ze willen zijn, dat is toch precies waar je het voor doet in het onderwijs?” Ook de hbo-instellingen laten veelal een enthousiast en positief geluid horen. Vertegenwoordiger van een hbo-opleiding: “Ik vind dit zeer nastrevenswaardig. De focus ligt recentelijk toch al veel op gepersonaliseerd onderwijs en een maatwerkdiploma past hier perfect bij. Hbo-leerlingen die echt niet aan het benodigde cognitieve niveau voldoen zullen in de onderbouw van de havo al stranden, die scoren overall al lager. Zodra de bovenbouw is bereikt en slechts op enkele vakken de resultaten tegenvallen, twijfel ik er niet aan dat deze leerlingen zich prima zouden redden in het hbo-vervolgonderwijs, mits zij natuurlijk op hun plek zitten.”

### Prestaties

De literatuur is niet eenduidig over of meer maatwerk al dan niet betere prestaties tot gevolg heeft (zie Paragraaf 3.1). Meer mogelijkheden tot maatwerk zou kunnen leiden tot meer autonomie van scholen en daarmee een positief effect hebben op de prestaties. Tegelijkertijd is het volgens de literatuur wenselijk als autonomie gepaard gaat met een gestandaardiseerde eindtoets. En die zou onder druk komen te staan als leerlingen op verschillende niveaus examen doen. In aanvullende analyses is gekeken naar het nadeel dat leerlingen ondervinden van het (net) niet behalen van hun eindexamen. Deze leerlingen zouden immers mogelijk beter presteren (wel slagen) als ze een vak op een lager niveau hadden mogen volgen.

Leerlingen die de afgelopen jaren net waren gezakt en daardoor het laatste jaar moesten doubleren, is in de enquête gevraagd wat hiervan voor hen de gevolgen waren. De resultaten zijn weergegeven in Figuur 5.2. Het laatste jaar opnieuw doen geeft 40 procent van de leerlingen het gevoel dat ze een jaar verloren hebben. Tegelijkertijd leidt het volgens ruim de helft tot meer zelfvertrouwen in het vervolgonderwijs. Dat wil niet zeggen, dat het vervolgonderwijs hen daardoor ook gemakkelijker afgang dan anderen. Nog geen 20 procent is het (zeer) eens met die uitspraak.

**Figuur 5.2 Een jaar doubleren voelt vaak als een verloren jaar, maar vergroot wel het zelfvertrouwen**



Bron: Enquête onder net wel/net niet geslaagden, SEO Economisch Onderzoek (2019)



Dat leerlingen die net zijn gezakt hun achterstand niet zo gemakkelijk inlopen ten opzichte van degenen die net wel hun eindexamen hebben behaald, blijkt ook als die leerlingen na hun eindexamen nog enkele jaren worden gevolgd. Voor elk van de onderwijsniveaus geldt dat leerlingen die net wel zijn geslaagd gemiddeld genomen op een hogere vervolgopleiding staan ingeschreven dan de leerlingen die net niet zijn geslaagd. Niet alleen in het jaar na het eindexamen, waarin de net wel geslaagden logischerwijs hebben kunnen doorstromen naar een vervolgopleiding, maar ook vijf na dato. Deze verschillen blijven overeind als wordt gecorrigeerd voor allerlei achtergrondkenmerken (zie Bijlage B).

### **Kansengelijkheid**

Uit de literatuur blijken potentiële negatieve gevolgen voor kansengelijkheid (zie Paragraaf 3.1). Subjectievere elementen zullen een grotere rol spelen in beslisprocessen, de automatische toegang tot vervolgonderwijs komt onder druk te staan en er is minder focus op gemeenschappelijke kennis en collectiverende waarden. Het risico op extra selectie in het vervolgonderwijs is daarbij groter dan bij een vak op een hoger niveau, aangezien leerlingen met een vak op een lager niveau niet aan de – nu geldende – minimale standaard voldoen. Volgens een literatuurstudie van Scheerens en collega's (2019) ontstaat het risico dat een diploma in het voortgezet onderwijs niet meer automatisch toegang biedt tot een vervolgopleiding als leerlingen één van de vakken op een lager niveau afsluiten. Ook de Onderwijsraad (2015) is met name kritisch op het voorstel om het leerlingen mogelijk te maken om vakken op een lager niveau te volgen, vanwege de risico's met betrekking tot onbelemmerde doorstroom naar het vervolgonderwijs.

Over de effecten op kansengelijkheid lopen de meningen van de geïnterviewde vo-schoolleiders uiteen. Sommigen wijzen erop dat er nu capaciteiten van leerlingen onbenut blijven, doordat ze worden 'afgerekend' op hun slechtste vak. *“Er zal minder talent worden verspild.”* Andere schoolleiders vrezen dat de toegang tot het vervolgonderwijs ingewikkelder wordt. *“Het is een risico voor het civiel effect van het diploma en daarmee niet gunstig voor kansengelijkheid. Je ziet dat sommige opleidingen nu al extra eisen stellen, dat zal dan mogelijk toenemen.”* Schoolleiders bepleiten dat er op landelijk niveau garanties komen voor leerlingen om zonder belemmeringen te worden toegelaten in het vervolgonderwijs. Daarbij zouden enkele voorwaarden gesteld kunnen worden, bijvoorbeeld dat het vak dat op lager niveau is gevolgd, geen kernvak is in de vervolgopleiding.

Ook een groot aantal opleidingscoördinatoren van de vervolgopleidingen denkt dat er met een vak op een lager niveau minder potentieel goede studenten verloren gaan. Wel uiten ze hun zorgen over strengere toelatingseisen en extra selectiemiddelen die deze mogelijkheid met zich mee kan brengen voor specifieke opleidingen. Deze opleidingen willen immers wel een bepaalde vorm van garantie dat de studenten die zij binnenhalen kunnen voldoen aan het gestelde niveau. Door een strenger toelatingsbeleid blijft de weg omhoog – ondanks dat meer leerlingen een hoger vo-diploma kunnen halen – vermoedelijk minstens even steil.

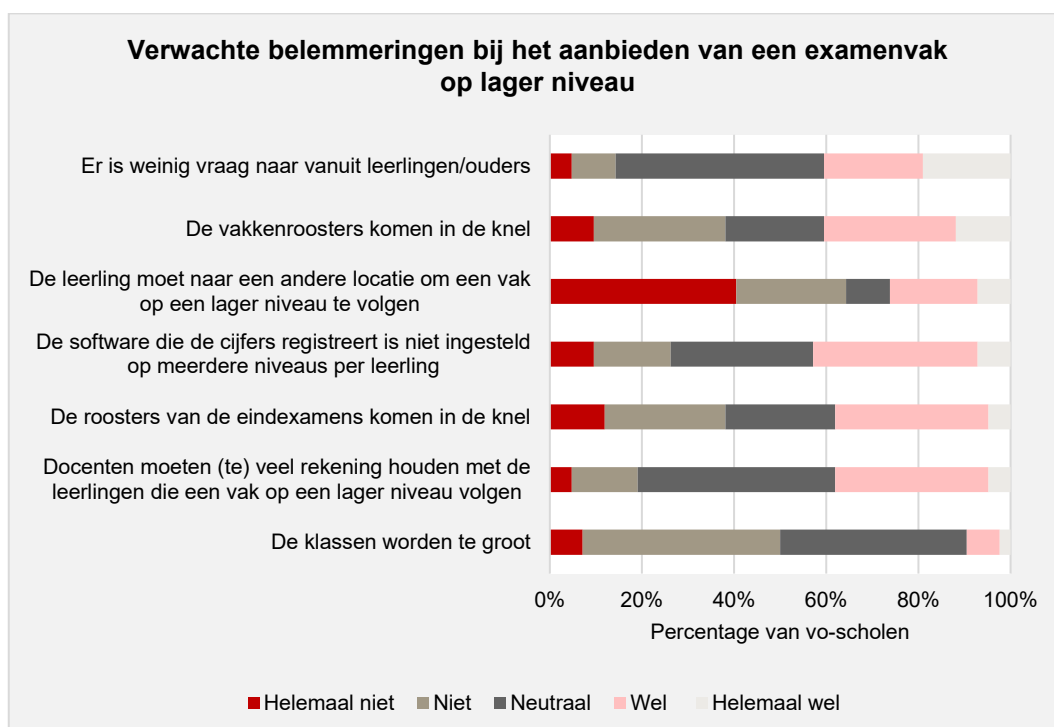
## **5.2 Gevolgen voor vo-scholen**

Uit de literatuur blijkt (zie Paragraaf 3.2) dat er voor vo-scholen naast voordelen (zoals meer gemotiveerde leerlingen) ook nadelige gevolgen gepaard gaan met het invoeren van maatwerkdiploma's. Daarbij gaat het om belemmeringen in het stelsel (zoals de verschillende curricula van de

niveaus) en praktische en organisatorische belemmeringen. Uit recente onderzoeken blijkt echter dat deze belemmeringen bij de invoering van maatwerkdiploma's wel aanwezig zijn, maar dat deze niet onoverkomelijk zijn.

De organisatorische problemen die scholen desgevraagd verwachten bij een vak op een lager niveau zijn dezelfde als die ze nu ondervinden bij vakken op een hoger niveau. Zo rond de 40 procent denk dat de vakkenroosters en de roosters rondom het examen in de knel komen, dat docenten te veel rekening moeten houden met leerlingen die een vak op een lager niveau volgen en dat het softwaresysteem dat de cijfers registreert hier niet op is ingesteld (zie Figuur 5.3). Een klein aantal responderende scholen biedt nu al een vak op een lager niveau aan, zonder dat dit meetelt voor het eindexamen. De meerderheid ondervindt inderdaad één of meerdere van deze belemmeringen.

**Figuur 5.3** Verwachte organisatorische belemmeringen van een vak op lager niveau zijn vooral de roosters voor de vakken en het examen, de cijfersoftware en druk op docenten



Bron: Enquête onder vo-scholen, SEO Economisch Onderzoek (2019)

De geïnterviewde scholen bevestigen dit beeld. Administratie, rooster, PTA's, communicatie met DUO hierover, registratie in Magister, examens met het organiseren van 'quarantaine' voor examen-kandidaten – dit zorgt er allemaal voor dat de organisatielast voor scholen groter wordt als het aantal maatwerklerlingen toeneemt. Volgens sommigen te groot. Tot nu toe is die organisatielast doorgaans wel te hanteren, aangezien de belangstelling voor het volgen van vakken op *hoger niveau* beperkt is. Schoolleiders zien echter een risico dat de belangstelling voor het volgen van een vak op *lager niveau* veel groter is. Voor hen is het de vraag of het dan wel te organiseren is. Anderen zijn optimistischer. *“Je moet kunnen differentiëren. Maar dat is de toekomst. De beweging richting meer maatwerk is al een tijd gaande – vrijwel alle scholen doen al aan een vorm van maatwerk.”*

Een enkele geïnterviewde schoolleider is bang voor oneigenlijke concurrentie tussen scholen. Scholen kunnen zich hiermee profileren. Als je je profileert als school waar je examen kunt doen op verschillende niveaus, loop je het risico dat *te veel* leerlingen vakken op een lager niveau gaan doen. Je moet niet willen dat scholen op deze manier met elkaar gaan concurreren. Dat pleit ervoor om duidelijke kaders te stellen vanuit de overheid. Een ander onwenselijk gevolg is dat de mogelijkheid leidt tot versoepeling van overgangsvormen. De leerling kan immers ‘altijd nog een vak op lager niveau kiezen’.

Toch geeft ruim de helft van de geënquêteerde scholen een vak op een lager niveau aan te willen bieden aan hun leerlingen, als deze mogelijkheid zou bestaan. Vooral omdat leerlingen die achterblijven door één vak toch een diploma ‘op hun eigen niveau’ kunnen halen. Het speelt in op de vraag naar maatwerk. Zo geeft een respondent aan dat er dan ‘eindelijk flexibiliteit is en ingespeeld wordt op het individu’. De scholen die zo’n vak niet aan zouden willen bieden, geven maar voor een beperkt deel aan, dat hierbij organisatorische overwegingen een rol spelen. Sommige vinden dat er al voldoende compensatiemogelijkheden zijn. Andere waarschuwen voor gemakzucht onder leerlingen en dat het afbreuk kan doen aan de kwaliteit van het diploma.

Vertegenwoordigers van vervolgopleidingen maken zich overigens ook zorgen over de organisatorische gevolgen voor het voortgezet onderwijs. Ze verwachten behoorlijke administratieve en logistische problemen, zoals dat bij het volgen van een vak op een hoger niveau ook al het geval is (zie Paragraaf 3.1). Klassen moeten uit elkaar getrokken, leerlingen moeten op allerlei manieren worden bijgespijkerd en de monitoring van het niveau van leerlingen moet breder en uitgebreider.

## 5.3 Gevolgen voor vervolgonderwijs

### Literatuur

#### *Gevolgen van vak(ken) op lager niveau voor overgang vervolgonderwijs*

Er is weinig empirische kennis voorhanden over mogelijke gevolgen voor het vervolgonderwijs van verdere verruiming van de wettelijke kaders van eindtoetsing in Nederland, met name als het gaat over het afsluiten van een vak op een lager niveau. Deze mogelijkheid is immers wettelijk nog niet toegestaan. Wel kan er voor voorbeelden gekeken worden naar buitenlandse onderwijssystemen. Landen als Engeland, de Verenigde Staten en Zweden kennen bijvoorbeeld een meer flexibele opzet in de eindtoetsing (zie Kaders 3.3, 5.1 en 5.2).

#### Kader 5.1 Het Zweedse onderwijssysteem

Het Zweedse voortgezet onderwijs kent geen differentiatie naar schoolsoort. Elke school wordt geacht in staat te zijn om geschikt onderwijs voor elke leerling aan te bieden. Leerlingen hebben in de bovenbouw, binnen bepaalde grenzen, veel vrijheid in het samenstellen van hun vakkenpakket, waarbij de keuze onder meer wordt bepaald door hun gewenste vervolgstudie. Ook is er meer vrijheid in de niveaus waarop vakken worden afgesloten. Het curriculum wordt gekwantificeerd in studiepunten die worden vermeld op het eindexamen. Er is geen eindexamen, het eindexamen wordt verleend als het programma wordt voltooid en het minimum aantal studiepunten is behaald.

Toelating tot het hoger onderwijs wordt verleend op basis van algemene en specifieke toelatingseisen die zijn geformuleerd in termen van voldoende vakinhoudelijke voorbereiding en/of werkervaring. Voor alle studierichtingen geldt een numerus clausus, dit betekent dat er veel concurrentie is voor plaatsen in vooral populaire studierichtingen. Selectie vindt plaats op grond van cijfers in het voortgezet onderwijs en/of op basis van een

nationale toelatingstoets, de *Swedish Scholastic Aptitude Test (Högskoleprovet)* die de aanleg meet voor studies in het hoger onderwijs (Nuffic, 2018a).

### Kader 5.2 Het Amerikaanse onderwijssysteem

In de Verenigde Staten bestaat het funderend onderwijs uit 12 onderwijsjaren. De verdeling van deze onderwijsjaren verschilt per staat of district. Het voortgezet onderwijs is overwegend algemeen vormend, maar verschilt sterk per school en per regio. Elk verplicht vak (*mandatory/core course*) kent een aantal vaste onderdelen met verschillende niveaus. Naast verplichte vakken zijn er keuzevakken die leerlingen op verschillende niveaus kunnen volgen. Het High School Diploma van een geaccrediteerde school is qua niveau meestal vergelijkbaar met een havo-diploma, maar de waardering kan variëren van een vmbo-t-diploma tot een vwo-diploma, afhankelijk van de inhoud en de resultaten. Ook kan iemand die geen schoolopleiding heeft afgerond, een middelbareschooldiploma behalen door middel van de GED-test.

Doordat het niveau en kwaliteit van Amerikaanse hoger onderwijsinstellingen sterk uiteenlopen, zijn er ook grote verschillen in toelatingseisen. Instellingen met strengere eisen selecteren bijvoorbeeld studenten aan de hand van voortgezet onderwijsprestaties of scores op SAT of ACT *college readiness test*. Hiernaast kijken veel instellingen naar aanvullende zaken als betrokkenheid bij activiteiten buiten het curriculum, bewijs van leiderschap, essays of aanbevelingsbrieven (Nuffic, 2019).

Bij vergelijking met buitenlandse schoolsystemen moet er rekening gehouden worden met de beperkte bruikbaarheid en informatieve waarde van deze voorbeelden. Dit maakt generaliserende voorspellingen over de Nederlandse situatie lastig. De onderwijsstelsels verschillen namelijk naast de eindtoetsing op een aantal andere essentiële punten (Onderwijsraad, 2015; Van den Broek et al., 2018), zoals:

- Scholen in het Nederlandse onderwijsstelsel hebben een ruime mate van autonomie bij de inrichting van het onderwijs. Hierdoor kunnen scholen hun onderwijs aanpassen aan de (inter)nationale, regionale of lokale behoeften en wensen van hun leerlingen. In vergelijking met Nederland geldt voor veel buitenlandse systemen dat het curriculum minder vrijheidsgraden voor scholen bevat (Educational, Scientific and Cultural Organization, 2012; Onderwijsraad, 2015).
- In andere landen vindt vaak minder vroeg externe differentiatie in niveaustromen plaats. In landen als Finland, Zweden en Canada ligt het keuzemoment op een aanzienlijk latere leeftijd, rond de veertien of vijftien jaar (Brekelmans et al., 2012).
- Het hoger onderwijs kent in veel landen meer verschillen in kwaliteit en niveau dan in Nederland, onder andere door een minder duidelijk onderscheid tussen verschillende niveaus en de grotere private onderwijsmarkt. In Nederland zijn universiteiten steeds meer een eigen profiel aan het ontwikkelen, maar zijn er geen noemenswaardige en aantoonbare kwaliteitsverschillen (Van den Broek et al., 2018).

De verschillen in de internationale onderwijsstelsels zorgen ervoor dat de functies van eindtoetsing en diplomering verschillend zijn. Waar in Nederland alle leerlingen met de juiste vooropleiding worden toegelaten tot universitaire opleidingen en tot de selectieprocedures van fixusopleidingen, is dit in sommige landen niet het geval. Daar hanteren universiteiten verschillende toelatingcriteria, met eigen toelatingsexamens (Nuffic, 2019; Onderwijsraad, 2015; Van den Broek et al., 2018). Op basis van de ervaringen van buitenlandse schoolsystemen kan verwacht worden, dat het toestaan van het afronden van een vak op een lager niveau de doorstroom naar het vervolgonderwijs zal belemmeren, doordat vervolgonopleidingen aanvullende toegangstoetsen en selectiemiddelen zullen gaan inzetten om de kwaliteiten van potentiële leerlingen te waarborgen.

### *Gevolgen van vak(ken) op verschillende niveaus voor organisatielast vervolgonderwijs*

Op basis van ervaringen uit buitenlandse onderwijsystemen kan verondersteld worden dat, als leerlingen in Nederland de mogelijkheid krijgen om een vak op een lager niveau af te ronden, dit een negatief effect kan hebben op de organisatielast van het vervolgonderwijs. Als leerlingen een vak op een lager niveau afronden, kunnen er bij vervolgopleidingen twijfels ontstaan over waarde van het diploma. Hierdoor zal het vervolgonderwijs zelf, aanvullend op het diploma, extra toetsen of assessments af moeten gaan nemen om te bepalen of de aangemelde kandidaat zich daadwerkelijk kwalificeert voor de desbetreffende opleiding (Onderwijsraad, 2015). Dit gaat gepaard met een grotere organisatielast.

### **Aanvullend onderzoek**

Sommige geïnterviewde schoolleiders van vo-scholen verwachten inderdaad dat vervolgopleidingen strengere eisen gaan stellen (zie ook Paragraaf 5.1). *“Ik kan me voorstellen dat vervolgopleidingen huiverig zijn omdat ze denken: die leerling kan dus de havo net niet aan, we durven het net niet aan.”* Tegelijkertijd vinden veel schoolleiders deze huiver niet terecht. Een vak dat niet relevant is voor een vervolgopleiding zou prima op een lager niveau moeten kunnen worden afgerond. Het vervolgonderwijs heeft er ook baat bij dat ze studenten krijgen die juist beschikken over kwaliteiten die passen bij die opleiding, ook al is hun begaafdheid misschien wat eenzijdig. Enkele schoolleiders pleiten voor betere doorlopende leerlijnen vanuit het voortgezet onderwijs naar vervolgonderwijs. Dit helpt bij een goede aansluiting voor alle leerlingen met en zonder een vak op lager niveau.

De mening van geïnterviewde vervolgopleidingen over een vak op een lager niveau is niet eensluidend (zie ook Paragraaf 5.1). Mbo-instellingen zijn het meest positief, universiteiten het minst. In het mbo is al veel maatwerk mogelijk, opleidingen vinden het wenselijk dat op die weg wordt doorgegaan. Het gaat naar verwachting om kleine groepen leerlingen, dus de praktische problematiek moet te overzien zijn, aldus geïnterviewde opleidingscoördinatoren. Wel zou deze mogelijkheid volgens hen niet voor *alle* vakken moeten gelden. Er is bij verscheidene opleidingen begrip voor het idee dat kernvakken uitgezonderd moeten blijven. Voor andere vakken zou het wel moeten kunnen, met name voor vakken die als niet relevant worden geacht voor de opleiding. *“Ik heb goede studenten weg moeten sturen omdat ze bepaalde vreemde talen niet gehaald hebben en daarmee dus het diploma niet terwijl dit helemaal niet relevant is voor de opleiding, ik vind dat doodzonde.”* Enkele opleidingen waarschuwen voor het gevaar dat studenten toch niet aan het niveau kunnen voldoen. Bij vertegenwoordigers van hogescholen leeft dit idee nog meer. *“Je moet niet onder het vereiste niveau gaan zitten. Je loopt dan het risico dat ze de opleiding niet aankunnen.”* Voorstanders van het plan willen wel voorwaarden stellen. *“Het moeten geen vakken zijn die centraal staan in de opleiding.”* *“Mogelijk moet je een waarde vast en een flexibel deel inbouwen bij diploma's.”* Universiteiten vrezen voor het algemene niveau en voor een ongewenst effect op de motivatie van leerlingen. Ze zijn bang dat leerlingen de weg van de minste weerstand kiezen. *“Een vwo-diploma garandeert, naast een bepaald kennisniveau, ook dat studenten ‘hobbels’ kunnen oversteken en ook vakken die hen minder liggen, voldoende kunnen afsluiten.”*

Sommige instellingen verwachten dan ook extra toelatingseisen als een vak op lager niveau wordt ingesteld, vooral als het essentiële vakken binnen de opleidingen betreft. Dit past binnen de algemene trend naar meer individueel onderwijs. Andere opleidingen zijn principieel tegen extra toelatingseisen, om toegankelijkheid onderwijs optimaal te houden. Zij vinden dat de vervolgopleidingen zelf verantwoordelijkheid moeten nemen door te differentiëren in plaats van te selecteren. Ook vanuit de universiteiten wordt dit bezwaar geopperd. *“Zodra je met extra toetsen begint, ontstaat een*

*domino-effect. Studenten zullen dan gaan shoppen, op zoek naar een opleiding zonder toelatingstest. Binnen korte tijd stelt dan elke opleiding extra eisen.”* Opleidingen geven aan dat dit een punt is dat zorgvuldig (“door den Haag”) moet worden dichtgespijkerd, wil het plan in opzet kunnen slagen.

## 5.4 Conclusie

### **Van een vak op een lager niveau zijn gemengde gevolgen te verwachten op motivatie, onderwijsprestaties en kansengelijkheid**

*Motivatie* – Als leerlingen kunnen slagen met een vak op lager niveau, dan zou dat de extrinsieke motivatie kunnen verminderen, zo wijst de onderzoeksliteratuur uit. De prikkel om iedereen een bepaald niveau te laten halen, wordt immers lager. De potentiële gevolgen voor de intrinsieke motivatie zijn vergelijkbaar met die bij een vak op hoger niveau. Leerlingen die net wel of net niet hun diploma hebben gehaald, denken vooral dat ze minder stress zouden hebben gehad en logischerwijs een grotere kans om het diploma te halen. Ook geven ze aan dat ze dan meer zelf hadden kunnen bepalen wat ze leerden.

*Prestaties* – Het zakken voor een eindexamen heeft ook op de lange termijn een vertragend effect op de schoolloopbaan. Leerlingen die net zakken voor het eindexamen lopen enkele jaren na het eindexamen gemiddeld nog steeds achter op de leerlingen die net zijn geslaagd. Het kan dus lonen om je eindexamen net wel te halen met een vak op een lager niveau, maar dit is wel afhankelijk van het toelatingsbeleid van vervolgopleidingen.

*Kansengelijkheid* – Schoolleiders in het voortgezet onderwijs en vervolgopleidingen zien verschillende gevolgen voor kansengelijkheid. De meesten verwachten dat talenten beter worden benut, doordat leerlingen niet meer ‘struikelen’ over hun slechtste vak. Anderzijds wordt verwacht dat de kans op extra selectie in het vervolgonderwijs groter wordt, aangezien leerlingen met een vak op een lager niveau niet aan de nu geldende minimale standaard voldoen.

### **Vo-scholen verwachten een grotere organisatorische last**

Schoolleiders verwachten dat het afsluiten van een vak op lager niveau organisatorische problemen met zich mee zal brengen. Zij verwachten ook een grotere druk op docenten, doordat het aantal maatwerk-leerlingen toeneemt en doordat deze leerlingen naar verwachting minder gemotiveerd zijn. Een enkele schoolleider vreest dat met deze mogelijkheid oneigenlijke concurrentie tussen scholen zal toenemen.

### **Mbo-opleidingen zijn voorstander, hbo en vooral wo zijn terughoudend**

Op basis van ervaringen in het buitenland kan verwacht worden dat het afronden van een vak op een lager niveau niet gunstig is voor de doorstroom naar en de organisatielast van het vervolgonderwijs. Wanneer het diploma minder waardevast is, zal het vervolgonderwijs zelf aanvullende vormen van toetsing afnemen om verzekerd te zijn van het niveau van aangemelde kandidaten.

Geïnterviewde vertegenwoordigers van vervolgopleidingen vinden het idee sympathiek, vooral binnen het mbo. Met deze mogelijkheid wordt meer recht gedaan aan talenten van leerlingen. Belangrijke voorwaarde is wel dat vakken die belangrijk zijn voor de opleiding in kwestie op het vereiste niveau zijn afgerond. Vertegenwoordigers van hbo en vooral wo zijn gereserveerder en vrezen

ongewenste effecten op motivatie van studenten en het niveau van de opleiding. Vervolgopleiding verwachten dat de organisatorische last voor de instellingen zal toenemen.





## Conclusie

*Leerlingen in het voortgezet volgen steeds vaker een vak op een hoger niveau, vooral vmbo-basis- en vmbo-kaderleerlingen. Dit verhoogt hun motivatie en is met de huidige aantallen te organiseren voor de vo-scholen. Een vak volgen op een lager niveau kan nu nog niet meetellen voor het diploma. Hiervoor bestaat bij leerlingen wel animo en ook veel vo-scholen staan er positief tegenover. Tegelijkertijd heeft een vak op een lager niveau potentiële nadelen voor o.a. de toegankelijkheid van het vervolgonderwijs. Dat vraagt om selectief gebruik van deze mogelijkheid, bijvoorbeeld toegespitst op eenzijdig (cognitief) onbegaafden die nu het diploma behalen op grond van hun slechtste vak.*

### **Huidige (on)mogelijkheden voor flexibiliteit**

Binnen de huidige wettelijke kaders worden al verschillende mogelijkheden geboden voor maatwerk. Ambitieuze leerlingen kunnen vakken op een hoger niveau afronden, ze kunnen vakken één of twee jaar voor het examen afsluiten of de hele opleiding versneld afleggen en ze kunnen extra vakken volgen. Ook zijn er maatwerkmogelijkheden voor leerlingen die moeite hebben hun diploma te halen, zoals vrijstellingen onder bepaalde voorwaarden. Voor leerlingen met psychische of lichamelijke beperkingen zijn er speciale regelingen. Sowieso hoeft niet voor elk vak een voldoende te worden gehaald. Het is *niet* mogelijk om een vak af te sluiten op een lager niveau en dat te laten meetellen voor het diploma. Met dit onderzoek is in kaart gebracht wat de kansen en knelpunten zijn van de huidige mogelijkheden om vakken op een hoger niveau af te sluiten en van het idee om ook één vak op een lager niveau af te mogen sluiten.

### **Leerlingen volgen vaker vak op hoger niveau, maar alleen op vmbo-basis en vmbo-kader**

Het komt steeds vaker voor dat leerlingen in het voortgezet onderwijs een vak volgen op een hoger niveau en daar examen in doen. Het hoogst liggen de percentages onder leerlingen vmbo-basis (8 procent) en vmbo-kader (4 procent). Engels is het meest gekozen vak op een hoger niveau. Maar liefst driekwart van de leerlingen die een vak op een hoger niveau afsluiten is afkomstig van dat hogere niveau.

### **Een vak op een hoger niveau verhoogt de motivatie van leerlingen en lijkt weinig gevolgen te hebben voor onderwijsprestaties en kansengelijkheid**

*Motivatie leerlingen* – Volgens de zelfdeterminatietheorie is meer maatwerk in het onderwijs voordelig voor de intrinsieke motivatie. Leerlingen die een vak op een hoger niveau volgden, geven inderdaad overwegend aan dat het hun motivatie verbeterde, met name door meer uitdaging, erkenning en zelfvertrouwen. Dat is ook wat scholen in interviews melden: voor ambitieuze leerlingen is het een ‘opsteker’. Vrijwel geen school is het eens met de stelling dat deze mogelijkheid overbodig is, omdat er genoeg andere manieren zijn om uitdaging te bieden.

*Prestaties leerlingen* – Duurzame positieve effecten op de schoolloopbaan zijn niet aangetroffen. In vergelijking met leerlingen die uitblinken in één vak (9 op eindlijst) stromen leerlingen die een vak op hoger niveau volgen wel wat vaker door naar een mbo-niveau dat één stap hoger is dan de normale aansluiting. Dit verschil tussen beide groepen valt op de langere termijn echter weg. De uitblinkers in één vak zitten een paar jaar later gemiddeld op hetzelfde schoolniveau als de leerlingen die een vak op een hoger niveau volgden. Scholen bevestigen dit: voor hun vervolgopleiding hebben leerlingen er niet zo veel aan.

*Kansengelijkheid leerlingen* – Gevolg van verminderde standaardisering kan in theorie zijn dat subjectievere elementen een grotere rol spelen in beslisprocessen. Leerlingen horen de mogelijkheid vaak van hen aanmoedigende docenten. Daarbij zou hun achtergrond een rol kunnen spelen. Dat lijkt niet te gelden voor migratieachtergrond. Leerlingen met of zonder niet-westerse migratieachtergrond kiezen even vaak voor een vak op hoger niveau. Wel blijkt dat leerlingen van ouders met een relatief laag opleidingsniveau iets minder vaak kiezen voor een vak op een hoger niveau.

**Het aanbieden van een vak op hoger niveau is goed te organiseren voor vo-scholen; het vervolgonderwijs houdt bij het huidige volume deelnemers nog geen rekening met hen**

*Vo-scholen* – Het aanbieden van een vak op hoger niveau brengt extra organisatorische belasting met zich mee, zoals aanpassen van les- en examenroosters, extra werk voor docenten en registratie van cijfers die niet binnen het leerlingadministratiesysteem passen. Niettemin vinden schoolleiders het goed te doen, ook omdat het om een klein aantal leerlingen gaat. Hun ambitie motiveert de docenten om extra tijd in deze leerlingen te steken. Ook de leerlingen zijn tevreden over de organisatie van een vak op hoger niveau op hun school. Een grote meerderheid (85 procent) geeft hiervoor een voldoende.

*Vervolgonderwijs* – De meeste mbo- en hbo-opleidingen hebben niet in beeld welke studenten in het voortgezet onderwijs vakken hebben gevolgd op een hoger niveau. Van beloningen, bijvoorbeeld in de vorm van vrijstellingen tijdens de opleiding, is dan ook zelden sprake. Wel vinden opleidingen dat daar meer aan gedaan zou kunnen worden. In de huidige situatie ondervinden de opleidingen geen extra organisatielast. Bij doorstroom naar mbo- en hbo-opleidingen zeggen leerlingen wel vaak voordeel te ondervinden van de extra kennis en vaardigheden die ze hebben opgedaan. Momenteel is voor vervolgonopleidingen een vak op een hoger niveau geen onderdeel van een toelatingseis. Dat zou kunnen veranderen als het aantal leerlingen dat een vak op een hoger niveau volgt sterk zou toenemen.

**Vak op lager niveau vooral van belang voor eenzijdig (cognitief) onbegaafden; ook onder andere leerlingen is er animo voor deze mogelijkheid**

*Animo* – De interesse onder leerlingen voor het volgen van een vak op een lager niveau lijkt groot te zijn. Van de oud-leerlingen die net wel of net niet hun examen hebben gehaald, zegt ruim 40 procent dat ze dit hadden gewild, als het in hun schooltijd mogelijk was geweest. Scholen kunnen zich voorstellen dat een vak op een lager niveau voor sommige leerlingen een oplossing biedt, met name voor eenzijdig (cognitief) onbegaafde leerlingen, die moeite hebben met één specifiek vak, en voor wie er geen andere compensatiemogelijkheden zijn. Meer dan de helft van de scholen geeft dan ook aan open te staan voor deze mogelijkheid. Scholen denken hierbij aan de volgende voorwaarden: a) er moet overtuigend zijn aangetoond dat de leerling er van alles aan heeft gedaan om een voldoende te scoren voor het vak; b) het betreffende vak is niet van belang voor de studie die de leerling wil gaan volgen; c) alle alternatieven moeten zijn verkend, bijvoorbeeld overstappen naar een ander profiel.

*Potentiële doelgroep: eenzijdig (cognitief) onbegaafde leerlingen*

Het percentage eenzijdig onbegaafden is beperkt, naar schatting tussen de 1 en 4 procent. Het percentage is afhankelijk van het niveau (het hoogst in vmbo-kader) en van de precieze definitie (het cijfergemiddelde dat de leerlingen minstens voor de andere vakken moeten halen). Slechts een fractie van deze leerlingen zou echter ook echt profijt hebben van een vak op een lager niveau. Een

groot deel, minstens de helft, slaagt ook via de huidige compensatiemogelijkheden. Daar komt bij dat 15 tot 30 procent van de eenzijdig onbegaaften op de havo en het vwo vooral problemen hebben met een kernvak, dat volgens de onderzochte regeling niet op een lager niveau mag worden gevolgd. Een belangrijke kanttekening hierbij: het is waarschijnlijk dat eenzijdig onbegaaftde leerlingen al eerder dan hun examenjaar op een lager niveau terecht zijn gekomen. Inschattingen van de percentages onbegaaftde leerlingen die al zijn ingedeeld op hun slechtste vak(ken), kunnen oplopen tot zo'n 3 a 4 procent van de eindexamenkandidaten.

**Een vak op een lager niveau heeft potentiële nadelen voor o.a. de toegankelijkheid van het vervolgonderwijs; dat vraagt om voorwaarden voor gebruik van deze mogelijkheid**

*Motivatie leerlingen* – Als leerlingen kunnen slagen met een vak op een lager niveau, dan zou dat de extrinsieke motivatie kunnen verminderen, zo wijst de onderzoeksliteratuur uit. De prikkel om iedereen een bepaald niveau te laten halen, wordt immers lager. De potentiële gevolgen voor de intrinsieke motivatie zijn vergelijkbaar met die bij een vak op hoger niveau. Leerlingen die net wel of net niet hun diploma hebben gehaald denken vooral dat ze minder stress zouden hebben gehad en logischerwijs een grotere kans om het diploma te halen. Ook geven ze aan dat ze dan meer zelf hadden kunnen bepalen wat ze leerden.

*Prestaties leerlingen* – Het zakken voor een eindexamen heeft ook op de lange termijn een vertragend effect op de schoolloopbaan. Leerlingen die net zakken voor het eindexamen lopen enkele jaren na het eindexamen gemiddeld nog steeds achter op de leerlingen die net zijn geslaagd. Het kan dus lonen om je eindexamen net wel te halen met een vak op een lager niveau. Een risico is dat scholen met een vak op een lager niveau de mogelijkheid aangrijpen om slagingspercentages op te krikken, waardoor er een perverse prikkel ontstaat om leerlingen deze mogelijkheid te bieden.

*Kansengelijkheid leerlingen* – De potentiële gevolgen voor kansengelijkheid zijn dezelfde als bij vakken op een hoger niveau. Het risico op extra selectie in het vervolgonderwijs is hier groter, aangezien leerlingen met een vak op een lager niveau niet aan de nu geldende minimale standaard voldoen.

*Vo-scholen* – Sommige schoolleiders voorzien dat de organisatielast bij vakken op een lager niveau sterk zal toenemen. Ook wordt verwacht dat de druk op docenten groter wordt, doordat het aantal maatwerk-leerlingen toeneemt en doordat deze leerlingen naar verwachting minder gemotiveerd zijn.

*Vervolgonderwijs* – Vervolgopleidingen vinden het idee sympathiek, vooral het mbo. Het verkleint de kans dat talent onbenut blijft. Belangrijke voorwaarde is wel dat vakken die belangrijk zijn voor de opleiding in kwestie op het vereiste niveau zijn afgerond. Vertegenwoordigers van hbo- en vooral wo-opleidingen zijn gereserveerder en vrezen ongewenste effecten op motivatie van studenten en het niveau van de opleiding. Vervolgopleidingen verwachten dat de organisatorische last voor de instellingen zal toenemen.

**Conclusie**

Leerlingen in het voortgezet volgen steeds vaker een vak op een hoger niveau, vooral vmbo-basis- en vmbo-kader-leerlingen. Dit verhoogt hun motivatie en is met de huidige aantallen te organiseren voor de vo-scholen. Onder leerlingen lijkt er ook animo te bestaan voor de mogelijkheid van een diploma met een vak op lager niveau. Ook de vo-scholen staan veelal positief tegenover dit idee.

Ze zien weliswaar dat er voor een deel van de leerlingen al mogelijkheden tot compensatie of vrijstellingen bestaan, maar signaleren ook dat die niet altijd voldoende zijn voor leerlingen die hier echt behoefte aan hebben. Scholen voorzien wel een grotere organisatielast. Ook vervolgopleidingen zijn welwillend, maar verwachten dat de toegankelijkheid van het vervolgonderwijs niet vanzelfsprekend zal blijven. Als de mogelijkheid wordt gecreëerd, dan dient rekening te worden gehouden met deze potentiële nadelen. Op voorhand zal bepaald moeten worden of deze optie openstaat voor alle leerlingen of een deel van hen. Deze zou bijvoorbeeld beperkt kunnen worden tot de (kleine groep) leerlingen die eenzijdig onbegaafd zijn en voor wie geen andere compensatiemogelijkheden beschikbaar zijn. Het ligt voor de hand dit te regelen in het Eindexamenbesluit, zodat alle leerlingen toelaatbaar blijven in het vervolgonderwijs.

## Literatuur

- Biesta, Gert. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Brekelmans, J., Dekker, B., Van der Wel, J. (2012). *Examens in extra vakken en vakken op een hoger niveau*. Amsterdam: Regioplan.
- Brekelmans, J. Fleur, E., Beliaeva, T. van Toly, R. (2017). *Maatwerkdiploma's in het voortgezet onderwijs en doorstroom naar vervolgonderwijs*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Bol, T., Witsche, J. Van der Werfhorst, H.G., & Dronkers, J. (2014) Curricular Tracking and Central Examinations: Counterbalancing the Impact of Social Background on Student Achievement in 36 Countries. *Social Forces* 92(4) 1545–1572, June 2014
- Brouwer, G., van Gilst, J., Oosterman, J., Theil, J., von Weijthrother, J. (2011). *Beter presteren kun je stimuleren. Het herkennen en aanpakken van onderpresteren*. Amersfoort: CPS Ondernemingsontwikkeling en advies.
- Coe, R. (2007). *Changes in standards at GCSE and A-Level: Evidence from ALIS and YELLIS*. CEM Centre, Durham University.
- Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2018). *Een volwaardig schoolexamen*. Rapport van de Commissie
- Kwaliteit Schoolexaminering. Verkregen van: [https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/696/original/Een\\_volwaardig\\_schoolexamen\\_Rapport\\_Commissie\\_Kwaliteit\\_Schoolexaminering\\_17\\_december\\_2019.pdf?1545036000](https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/696/original/Een_volwaardig_schoolexamen_Rapport_Commissie_Kwaliteit_Schoolexaminering_17_december_2019.pdf?1545036000)
- De Boer, H. de, Bosker, R.J. & Van der Werf, M.P.C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology* 102 (1), 168-179.
- De Weerd, M., Dekker, B., Van Bergen, K. (2019). *Pilot Recht op maatwerk*. Amsterdam: Regioplan.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*. 71(1):1-27.

- De Meyer, I. & Warlop, N. (2010) Pisa, Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van Pisa 2009. Brussel/Gent: Vlaamse Overheid/Universiteit Gent, Faculteit Psychologie & Pedagogische Wetenschappen.
- Educational, Scientific and Cultural Organization (2012). World Data on Education.
- Eindexamenbesluit VO (2019). Eindexamenbesluit VO. Verkregen van: [https://wetten.overheid.nl/BWBR0004593/2017-08-01/#HoofdstukV\\_Artikel52](https://wetten.overheid.nl/BWBR0004593/2017-08-01/#HoofdstukV_Artikel52)
- Elffers, L. (2018). De bijlesgeneratie; Opkomst van de onderwijscompetitie. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Elffers, L., Fukkink, R. G., & Oostdam, R. J. (2019). De ontwikkeling van leerlingen naar eigen aard en aanleg: Van Kohnstamms personalisme naar de huidige roep om meer maatwerk in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 95(5/6), 341-352.
- Emmen, N.J.H. (2012). Het belang van VIQ-PIQ-discrepanties voor de diagnostiek in de kinderpsychiatrie, Masterthesis Psychologie en Geestelijke Gezondheid Kinder- en Jeugdpsychologie. Faciliteit der Sociale Wetenschappen. Tilburg: Tilburg University
- Fuchs, T., & Woessmann, L. (2004). What accounts for international differences in student performance? (No. 1235). CESifo working paper.
- Garron-Carrier, G., Boivin, M. e.a. (2015). Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics in Elementary School: A Longitudinal Investigation of Their Association. *Child Development*, 87(1), 165-175.
- Geelhoed, J.W., Struiksmā, A.J.C. & Moesker, E.H.M. (2008) In Kiviet, T.H., Tak, J.A. & Bosch, J.D. (red.). *Handboek Psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom. pp 383-438.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., & Oliver, P. H. (2013). Longitudinal pathways from math intrinsic motivation and achievement to math course accomplishments and educational attainment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(1), 68-92.
- Gottfried, A.E., J.S. Fleming and A.W. Gottfried (2001), "Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study", *Journal of Educational Psychology*, 93(1), pp. 3-13.
- Graauwmans, P.E.A., Scheirs J.G.M., Feltzer, M.J.A Kouijzer, M.E.J. & de Kroon, M.M.J. (2017). VIQ-PIQ Discrepancies are Unrelated to Mental Health Indicators in a Child Psychiatric Sample, *International Journal of Clinical Psychiatry and Mental Health*, 5, p. 39-45. doi: 10.12970/2310-8231.2017.05.06

- Hanushek, Eric A., Susanne Link, en Ludger Woessmann. 2013. 'Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA.' *Journal of Development Economics* 104:212-32.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77(1):81112.
- Higton, J., Noble, J., Pope, S., Boal, N., Ginnis, S., Donaldson, R. & Greevy, H. (2012). Fit for purpose? The view of the higher education sector, teachers and employers on the suitability of A Levels
- Hirsch, D.D. (2016). *Why knowledge matters. Rescuing Our Children from Failed Educational Theories*. Harvard: Harvard Education Press.
- Huisman, P., Philippen, S., Vermeulen, B., Sperling, J. en Wigger, A. (2018). *Juridische aspecten van toetsing, beoordeling en examinering*. Deel 38 in de serie *Onderwijsrecht van de Nederlandse Vereniging voor Onderwijsrecht*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Inspectie van het onderwijs (2012). *Van latent naar talent*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Selectie: meer dan cijfers alleen*. Decentrale selectie bij bachelor- en masteropleidingen in het bekostigd hoger onderwijs. *Monitor selectie en toegankelijkheid*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie (2019a) *Maatwerk in onderwijstijd voor leerlingen met een beperking*. Verkregen van: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijstijd/maatwerk-in-onderwijstijd-voor-leerlingen-met-een-beperking>
- Inspectie (2019b). *Hoe weegt de inspectie examens op een hoger niveau?* Verkregen van: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsresultatenmodel-vo/hoe-weegt-de-inspectie-examens-op-een-hoger-niveau>.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development*, 73(2), 509-527.
- Josic, A. (2016). *Op weg naar maatwerk*: Verkregen van: <https://www.laks.nl/wp-content/uploads/2018/09/Maatwerk-visiedocument-website-3-05.pdf>
- Kennisrotonde. (2018). *Is er een toename van het aandeel leerlingen met een disharmonisch IQ-profiel en/of grotere leerachterstanden op terrein van lezen dat vanuit het basisonderwijs naar het vmbo doorstroomt?* (KR. 347). Den Haag: Kennisrotonde.
- Kuiper, R. (2015). Paul Rosenmöller: 'Diploma op maat beter voor scholier'. *De Volkskrant*.

- Ledoux, G. & Volman, M. (2011). *Op zoek naar talent: talentontwikkeling op Expeditiescholen*. Utrecht: VO-raad
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015). Wet van 11 maart 2015 tot wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs, de Wet op de expertisecentra, de Wet medezeggenschap op scholen en de Wet voortgezet onderwijs BES ter modernisering en vereenvoudiging van de normen voor onderwijstijd in het voortgezet onderwijs. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015). Kamerbrief 31289 (nr. 285). Verkregen van: <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-31289-285.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2017). Kamerbrief 31289 (nr. 357). Brief van de staatssecretaris van onderwijs, cultuur en wetenschap. Verkregen van: <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-31293-357.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2019). Kamerbrief: Visie toetsing en examinering in het voortgezet onderwijs. Den Haag: Tweede Kamer.
- Moffitt, T.E. & Silva, P.A. (1987). WISC-R Verbal and Performance IQ Discrepancy in an Unselected Cohort: Clinical Significance and Longitudinal Stability. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1987, 55. p. 768-774.
- Mooij, T. (2016). 'Optimaliserend Onderwijs' voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55(10), 459-483.
- Mulder, L., Roeleveld, J. & Vierke, H. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs. Studie in opdracht van de Onderwijsraad*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut. Den Haag: Onderwijsraad.
- Nuffic (2018a). *Onderwijssysteem Zweden beschreven en vergeleken met het Nederlandse systeem*. Verkregen van: <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/onderwijs-en-diplomas-Zweden/>
- Nuffic (2018b). *Onderwijssysteem Verenigd Koninkrijk beschreven en vergeleken met het Nederlandse systeem*. Verkregen van: <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/onderwijs-en-diplomas-verenigd-koninkrijk/>
- Nuffic (2019) *Onderwijssystemen*. Verkregen van: <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/onderwijssystemen/>
- OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264006416-en>.



- OECD (2013). PISA 2012 results. Ready to learn: students' engagement, drive and self-beliefs. Volume III. Paris: OECD. [org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Italy.pdf](http://fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Italy.pdf).
- Onderwijsraad (2007). Presteren naar vermogen. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2015). Maatwerk binnen wettelijke kaders. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2017). De leerling centraal? Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2018). Toets wijzer. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ouahi, S., & van der Vegt, A. (2015). Quicksan flexibilisering in het primair en voortgezet. Onderwijs. Amsterdam/Utrecht: Kohnstam/Oberon
- Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2013). Influencing young adolescents' motivation in the lowest level of secondary education. *Educational Review*, 67(1), 97–120. doi:10.1080/00131911.2013.830593\
- Poorthuis, A. M. G., Juvonen, J., Thomaes, S., Denissen, J. J. A., Orobio de Castro, B. & van Aken, M. A. G. (2014). Do grades shape students' school engagement? The psychological consequences of grades at the beginning of secondary school. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. Doi: 10.1037/edu0000002
- Poorthuis, A., Schuitema, J. & Van Zieten, J. (2015) Van faalervaring naar leerervaring: zijn reacties van leerlingen op lage cijfers te beïnvloeden. Utrecht/Amsterdam: Universiteit van Utrecht en Universiteit van Amsterdam.
- Regeerakkoord (2017). <https://www.rijksoverheid.nl/regering/regeerakkoord-vertrouwen-in-de-toekomst/1.-investeren-voor-iedereen/1.3-onderwijs-en-onderzoek>
- Rijksoverheid (2017). Proef met recht op maatwerk op middelbare scholen. Verkregen van: <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2017/04/06/proef-met-recht-op-maatwerk-op-middelbare-scholen>
- Rijksoverheid (2019). Wanneer ben ik geslaagd voor het havo eindexamen? Verkregen van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/eindexamens/havo/eindexameneisen-havo>.
- Riemersma, F., Maslowski, R. (2007). Onderpresteren in het primair en voortgezet onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Scheerens, J., Luyten, H, van den Berg, S.M. & Glas, CA.W. (2015) Exploration of direct and indirect associations of system-level policy-amenable variables with reading literacy performance. *Educational research and evaluation*, 21 (1). 15 - 39.
- Scheerens, J., Brouwer, A., Sanders, P., Veldkamp, B., Van der Vegt, A.L. (2019) *Fundamentele vragen over examens en toetsing*. Utrecht: Oberon.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46, 26-47. doi:10.1080/00461520.2011.538646
- Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 285-297). Springer, Cham.
- SLO (2009). *Tussenrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*. Enschede: Stichting 1 leerplanontwikkeling.
- Staatscourant (2017). *Regeling van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 14 september 2017, nr. VO/1252235, houdende wijziging van de Regeling modellen diploma's VO en de Regeling modellen diploma's VO BES in verband met de vermelding van vakken op een hoger niveau op het diploma*. Verkregen van: <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2017-53354.html>.
- Staatscourant (2018). *Beleidsregel van de inspecteur-generaal van het onderwijs van 19 juni 2018, nr. 5184548, inzake het instemmen met afwijking van het verplichte minimum aantal uren onderwijstijd WPO, WEC en WVO en het verlenen van ontheffingen WEC en Onderwijskundig besluit WEC*. Verkregen van: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijstijd/documenten/publicaties/2018/07/30/beleidsregel-inzake-het-instemmen-met-afwijking-onderwijstijd>
- Tempelaar, D. (2008) De rol van prestatiemotivatie in leerprocessen. *Handboek Effectief Opleiden* 47(25).
- Ten Dam, G., Béguin, A., Waslander, S., Van Leeuwen, M. (2018) *Een volwaardig schoolexamen. Rapport van de Commissie kwaliteit schoolexaminering*.
- Timmermans, A.C., Kuyper, H., & Van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85, 459-478.
- Van den Broek, A., De Korte, K., Mulder, J., Bendig-Jacobs, J. (2018). *Numerus fixus, selectie en kansengelijkheid in het wetenschappelijk onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.
- Van der Molen, P., Schouwstra, S., Feskens, R. & Van Onna, M. (2019) *Vaardigheidsontwikkeling volgens PISA en examens*. Arnhem: Cito.

- Vansteenkiste, Maarten, Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 37, 1–27.
- Van der Vegt, A.L., Boogaard, M., Kieft, M., Klein, T., Schenke, W., Weijers, S. (2019). *Experiment Regelluwe scholen, voortgangsrapportage 2018*. Utrecht: Oberon.
- Van der Vegt, A.L., Damstra, G, Klein, T., Weijers, S., Boogaard, M., Schenke, W., Zandbergen, S. (2017). *Regelluwe scholen, tweede voortgangsrapportage*. Utrecht: Oberon.
- Van der Vegt, A.L., Appelhof, P., Hulsen, M., Van Eck, E., Heemskerk, I., Pater, C. (2015) *Tijd voor flexibiliteit. Onderzoek in opdracht van de Onderwijsraad*. Utrecht/Amsterdam: Oberon/Kohnstamm Instituut.
- Van der Veen, I., Weijers, D., Dijkers, A.L.C., Hornstra, L. & Peetsma, T.T.D. (2014). Een praktijkreviewstudie naar het motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en sociale en etnische achtergrond. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Van de Werfhorst, H. (2015). De achterkant van autonomie: maatwerk, sturing en ongelijkheid. *Nederlands tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 4, 286 – 293.
- VO-raad (2015). *Diploma op maat, ruimte voor talent in het vo*. Utrecht: VO-raad.
- VO-raad (2019). *Maatwerktabel*. Verkregen van: [https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/583/original/Maatwerktabel\\_WEBVER-SIE\\_juni\\_2019.pdf?1560773123](https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/583/original/Maatwerktabel_WEBVER-SIE_juni_2019.pdf?1560773123)
- Waslander, S., Barkmeijer, I., Holwerda, A. (2009). *Latijn en de Kracht van de Vanzelfsprekendheid Een onderzoek naar succesbevorderende en succesbelemmerende factoren bij het vak Latijn op zelfstandige gymnasia*. Haarlem: VRZG.
- Waslander, S. (2014). *Zwijgen kan niet meer*. *De Nieuwe Meso*, 1 (4).
- Wechsler, D. (2005). *Handleiding en Verantwoording WISC-III.nl*. Londen: Harcourt Test Publishers.
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for Children - Fifth Edition*. Bloomington, MN: Pearson.
- Woessmann, L. (2016). The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement. *Journal of Economic Perspectives*, 30, 3-32. tussen Eerste en Tweede Kamer: 'Kamerstukken I' slaan op de Eerste Kamer.



## Bijlage A Weging steekproeven

**Tabel A.1** Populatie- en responsaantallen en weegfactoren voor enquête vak op een hoger niveau. Weegfactoren zijn zo bepaald, dat de verdeling in de respons gelijk is aan die in de populatie.

		populatie		respons		weegfactor
		aantal	percentage	aantal	percentage	
vmbo basis	man	1.718	24%	16	5%	<b>4,39</b>
	vrouw	1.600	22%	36	12%	<b>1,82</b>
vmbo kader	man	1.221	17%	21	7%	<b>2,38</b>
	vrouw	1.181	16%	54	18%	<b>0,89</b>
vmbo g/t	man	64	1%	12	4%	<b>0,22</b>
	vrouw	93	1%	23	8%	<b>0,17</b>
havo	man	620	9%	46	16%	<b>0,55</b>
	vrouw	695	10%	86	29%	<b>0,33</b>

Bron: DUO Microdata/Enquête onder (oud-)vo-leerlingen met vak op hoger niveau, bewerking SEO (2019)

**Tabel A.2** Populatie- en responsaantallen en weegfactoren voor enquête vak op een lager niveau. Weegfactoren zijn zo bepaald, dat de verdeling in de respons gelijk is aan die in de populatie.

		populatie		respons		weegfactor
		aantal	percentage	aantal	percentage	
vmbo kader	man	424	12%	4	3%	<b>3,49</b>
	vrouw	501	14%	13	11%	<b>1,27</b>
vmbo g/t	man	378	11%	7	6%	<b>1,78</b>
	vrouw	453	13%	23	19%	<b>0,65</b>
havo	man	472	13%	10	8%	<b>1,55</b>
	vrouw	637	18%	22	19%	<b>0,95</b>
vwo	man	349	10%	17	14%	<b>0,68</b>
	vrouw	371	10%	22	19%	<b>0,56</b>

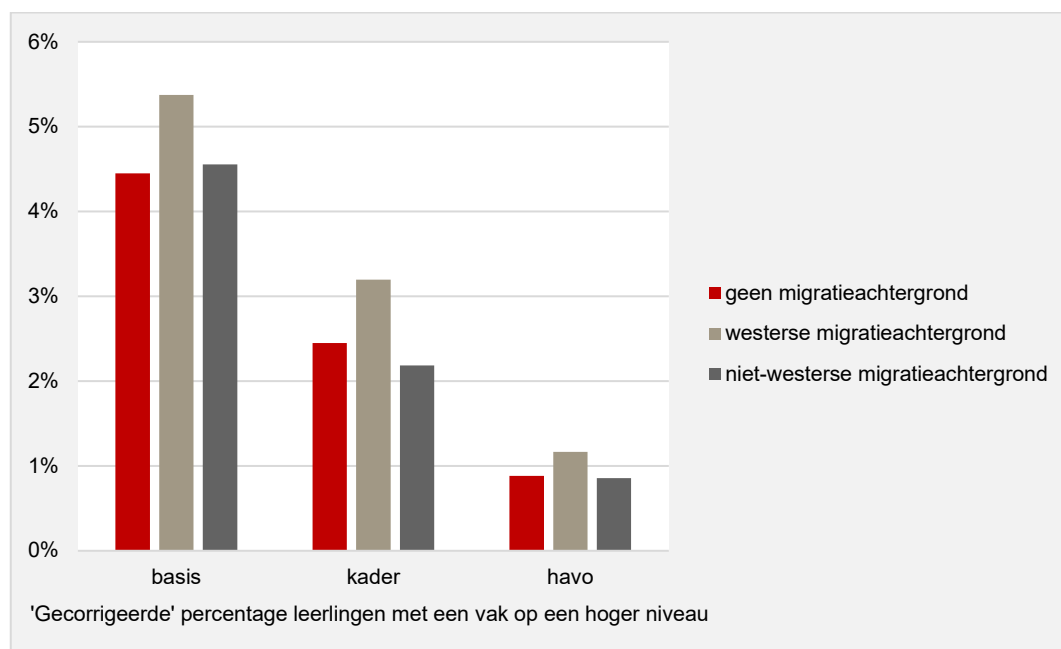
Bron: DUO Microdata/Enquête onder net wel/net niet geslaagden, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)



## Bijlage B Analyseresultaten

### Verdiepende analyse Paragraaf 3.1

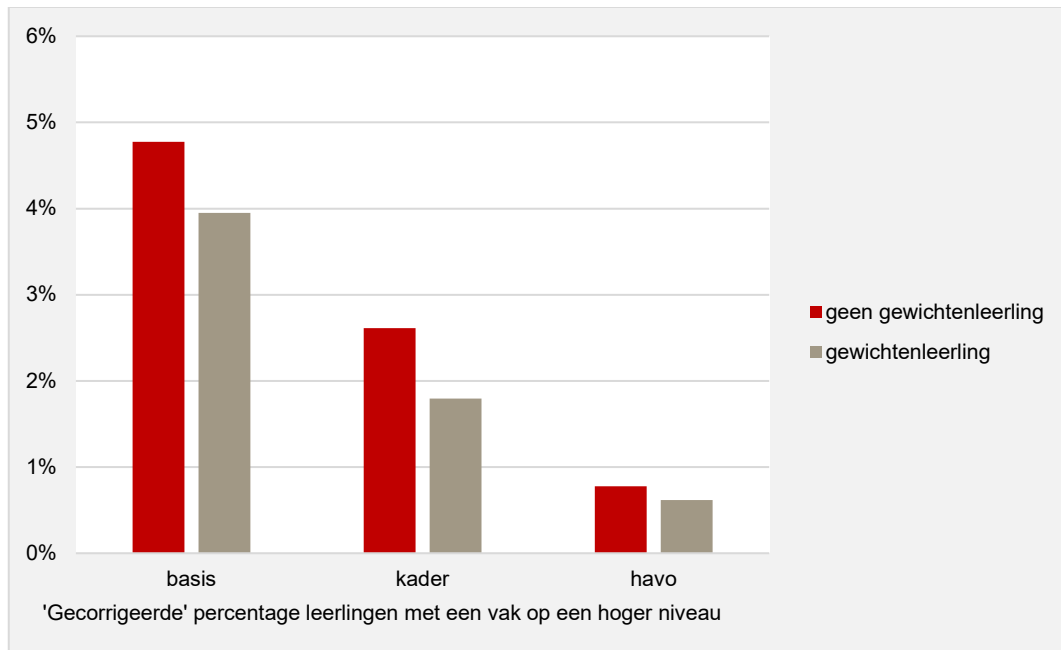
Figuur B.1 Als wordt gecontroleerd voor achtergrondkenmerken (leeftijd, geslacht, vo-advies, status gewichtenleerling, al dan niet afgestroomd van hoger niveau) is er nog steeds nagenoeg geen verschil in deelname aan vak op hoger niveau tussen leerlingen zonder en leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond<sup>17</sup>



Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

<sup>17</sup> Middels een probit-analyse.

**Figuur B.2** Ook na het controleren voor achtergrondkenmerken (leeftijd, geslacht, vo-advies, migratieachtergrond, al dan niet afgestroomd van hoger niveau) blijft het aandeel leerlingen dat kiest voor een vak op een hoger niveau hoger onder leerlingen van wie de ouders een relatief hoge opleiding hebben genoten



Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

### Verdiepende analyse Paragraaf 3.3

Het effect van een vak op een hoger niveau op de schoolloopbaan is bepaald aan de hand van propensity-score matching (PSM) analyse. Leerlingen met een vak op een hoger niveau (die niet afkomstig zijn van dat hogere niveau) worden vergeleken met leerlingen die een 9 haalden op hun eindlijst en dus in potentie een vak op een hoger vak hadden kunnen volgen. In de PSM-analyse worden die leerlingen uit beide groepen aan elkaar gekoppeld (gematcht) die op basis van observeerbare kenmerken gelijk zijn. Tabel B.3 laat de verschillen zien tussen beide groepen vóór en ná de matching.<sup>18</sup> Na de matching zijn beide groepen niet te onderscheiden op de geobserveerde kenmerken.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Na de matching verschillen de groepen ook niet op basis van schooljaar.

<sup>19</sup> Statistische significantie wordt als volgt aangeduid:  $p < 0,1$  \*;  $p < 0,05$  \*\*;  $p < 0,01$  \*\*\*.



**Tabel B.3** Nadat de leerlingen zijn gematcht, zijn er geen significante verschillen meer tussen leerlingen met een vak op hoger niveau en leerlingen met een 9

	<i>voor matching</i>			<i>na matching</i>	
	vak hoger	vak 9		vak hoger	vak 9
geslacht (man)	50%	49%		52%	52%
gem. cijfer vo-examen	6.64	6.83	***	6.70	6.70
geen migratieachtergrond	76%	76%		87%	86%
westerse migratieachtergrond	6%	6%		2%	2%
niet-westerse migratieachtergrond	18%	17%		12%	12%
geen vo-advies	27%	51%	***	26%	27%
vo-advies vmbo-basis	21%	14%	***	21%	21%
vo-advies vmbo-kader	33%	24%	***	36%	36%
vo advies vmbo-gt of hoger	19%	12%	***	17%	16%

Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

De resultaten van de PSM-analyse (Tabel B.4) laten zien dat leerlingen met een vak op een hoger niveau een significant grotere kans hebben om direct na het slagen op een hoger niveau in te stromen. Vmbo-basis-leerlingen met een vak op een hoger niveau hebben bijvoorbeeld een 3 procentpunt grotere kans om direct in te stromen bij een mbo3-opleiding. Na verloop van tijd valt dit verschil weg (verschilt niet significant van nul). Dit impliceert dat de voordelen van het volgen van een vak op hoger niveau van korte duur zijn.

**Tabel B.4** Geslaagden die een vak op een hoger niveau volgden, hebben alleen op korte termijn een grotere kans om door te stromen naar een hoger niveau

Inschrijving per niveau	VAK HOGER	VAK 9	verschil
	% (N)	% (N)	
<i>vmbo-basis</i>			
binnen 1 jaar mbo3	8% (1169)	5% (4048)	<b>3% ***</b>
binnen 3 jaar mbo3	56% (651)	54% (2733)	<b>2%</b>
<i>vmbo-kader</i>			
binnen 1 jaar mbo4	53% (847)	49% (4332)	<b>4% *</b>
binnen 3 jaar mbo4	60% (432)	60% (2989)	<b>1%</b>
<i>havo</i>			
binnen 1 jaar wo	6% (563)	3% (16053)	<b>3% **</b>
binnen 3 jaar wo	12% (450)	12% (14143)	<b>0%</b>

Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

### Verdiepende analyse Paragraaf 5.1

Ook het effect van net wel of niet slagen op de schoolloopbaan is bepaald met een PSM-analyse. Tabel B.5 laat zien hoe de vmbo-kader-leerlingen die hun examen net wel en net niet hebben gehaald zich tot elkaar verhouden vóór en ná de matching.<sup>20</sup> Na de matching verschillen beide groepen niet op de geobserveerde kenmerken.

<sup>20</sup> Na de matching verschillen de groepen ook niet op basis van schooljaar.

**Tabel B.5** Nadat de leerlingen zijn gematcht, zijn er geen significante verschillen meer tussen leerlingen die net wel en net niet hun examens hebben gehaald

	voor matching			na matching	
	wel gehaald	niet gehaald		wel gehaald	niet gehaald
geslacht (man)	53%	51%		57%	56%
leeftijd	15.51	15.56		15.37	15.36
gem. cijfer	5.83	5.79	***	5.83	5.83
geen migratieachtergrond	71%	62%	*	78%	78%
westerse migratieachtergrond	7%	4%		1%	3%
niet westerse migratieachtergrond	23%	34%	**	20%	19%
geen vo-advies	23%	21%		20%	19%
vo-advies vmbo-basis	21%	26%		27%	26%
vo-advies vmbo-kader	26%	25%		24%	24%
vo advies vmbo-gt of hoger	30%	28%		29%	31%

Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

Tabel B.6 laat zien dat de verschillen in inschrijvingen bij vervolgoopleidingen tussen net wel en net niet geslaagden op de lange termijn blijven bestaan. Veelal zijn verschillen tussen de wel en niet geslaagden significant anders dan nul.<sup>21</sup>

**Tabel B.6** Leerlingen die nipt zakken voor het eindexamen staan na 5 jaar nog steeds op een lager onderwijsniveau ingeschreven dan leerlingen die het eindexamen net wel halen

Inschrijving per niveau	NIET GEHAALD	WEL GEHAALD	verschil
	% (N)	% (N)	
<i>vmbo-kader</i>			
binnen 4 jaar mbo4 of hoger	20% (247)	42% (195)	<b>-22% **</b>
binnen 5 jaar mbo4 of hoger	27% (137)	43% (112)	<b>-16%</b>
<i>vmbo-gt</i>			
binnen 4 jaar mbo4 of hoger	71% (203)	83% (157)	<b>-12% **</b>
binnen 5 jaar mbo4 of hoger	65% (105)	83% (89)	<b>-18%</b>
<i>havo</i>			
binnen 3 jaar hbo of hoger	72% (542)	84% (216)	<b>-12% ***</b>
binnen 4 jaar hbo of hoger	77% (359)	89% (140)	<b>-12% ***</b>
binnen 5 jaar hbo of hoger	78% (188)	95% (74)	<b>-16% ***</b>
<i>vwo</i>			
binnen 3 jaar wo	68% (225)	77% (162)	<b>-9% **</b>
binnen 4 jaar wo	74% (157)	77% (128)	<b>-4%</b>
binnen 5 jaar wo	74% (88)	84% (75)	<b>-10%</b>

Bron: DUO Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2019)

<sup>21</sup> In het vijfde jaar na inschrijving is het aantal observaties soms klein. Hierdoor is de zekerheid van de meting kleiner en is dientengevolge het resultaat niet statistisch significant. De verschillen zijn wel groot.

## Bijlage C Vragenlijst leerlingenenquête

### LEERLINGEN MET VAK(KEN) OP HOGER NIVEAU

#### ALGMEEN

1. Heb jij gedurende de middelbare schooltijd één vak of meerdere vakken op een hoger niveau gevolgd?

- a. Ja
- b. Nee

1a. Weet je zeker dat je niet examen hebt gedaan / probeerde te doen in één of meerdere vakken op een hoger niveau? (indien vraag 1 = b)

- a. Ja
- b. Nee <indien 1a = b: einde enquête>

2. Wat ben je na het eindexamen (met één of meerdere vakken op een hoger niveau) gaan doen? (indien 1 = a of 1a = b)

- a. Vmbo - kaderberoepsgerichte leerweg (vmbo-kl)
- b. Vmbo – gemengde leerweg (vmbo-gl)
- c. Vmbo – theoretische leerweg (vmbo-tl)
- d. Havo
- e. Vwo
- f. Mbo
- g. Hbo
- h. Universiteit
- i. Anders, namelijk...

3. Hoeveel vakken op jij op een hoger niveau gevolgd?

- a. 1 vak
- b. 2 vakken
- c. 3 vakken
- d. 4 vakken
- e. 5 of meer vakken

4. Hoe wist je dat je op jouw school een vak op een hoger niveau kon volgen?

- a. informatie vanuit school (bijv. schoolgids)
- b. docent(en) moedigde(n) mij aan
- c. gehoord van medeleerlingen
- d. anders, namelijk...

5. Heb je bij het behalen van je eindexamen een Plusdocument ontvangen waarin staat dat je een vak hebt gevolgd op een hoger niveau?

- a. Ja
- b. Nee
- c. Niet van toepassing, heb examen niet gehaald.

**MOTIVATIE**

6. Kun je in het kort aangeven hoe het volgen van één of meerdere vakken op een hoger niveau jouw tijd op de middelbare school heeft beïnvloed?

7. Nu volgen een aantal uitspraken over hoe het volgen van één of meerdere vakken op een hoger niveau jouw schooltijd heeft beïnvloed. Geef aan in hoeverre je het met deze stellingen eens bent. Het volgen van één of meerdere vakken op een hoger niveau zorgde ervoor dat ik ... [1: helemaal oneens; 2: oneens; 3: neutraal; 4: eens; 5: helemaal eens]

- a. beter mijn best ging doen op school
- b. voor de vakken op mijn niveau harder ging werken
- c. meer zelfvertrouwen kreeg
- d. een leukere tijd had op school
- e. meer uitgedaagd werd
- f. mijn vaardigheden en interesses meer aandacht kregen van de leraren
- g. erkenning kreeg voor waar ik goed in ben
- h. in contact kwam met andere leerlingen die meer op mij lijken
- i. minder contact had met andere leerlingen
- j. ik meer zelf kon bepalen wat ik wilde leren
- k. ik meer zin had om naar school te gaan
- l. voor de vakken op mijn eigen niveau minder hard ging werken
- m. serieuzer werd genomen door de leraren en andere medewerkers op school

**ORGANISATIE**

8. Welk cijfer geef jij jouw middelbare school voor het organiseren van één of meerdere vakken op een hoger niveau?

- a. 1
- b. 2
- c. 3
- d. 4
- e. 5
- f. 6
- g. 7
- h. 8
- i. 9
- j. 10

9. Wat had de school beter kunnen doen? (indien 8 = a t/m e)

10. Kun je kort beschrijven wat goed geregeld was? (indien 8 = h t/m j)

11. Moest jij naar een andere locatie om één of meerdere hogere vak te volgen omdat jouw middelbare school geen vakken aanbood op een hoger niveau?

- a. Ja
- b. Nee

12. Zorgde het volgen van een of meerdere vakken op een hoger niveau voor problemen in jouw eindexamenschema?

- a. Nee, mijn eindexamens waren op verschillende momenten gepland.
- b. Ja, er was overlap met mijn andere eindexamens.

13. Geef aan in hoeverre je het met de volgende stellingen eens bent [1: helemaal oneens; 2: oneens; 3: neutraal; 4: eens; 5: helemaal eens]

- a. Het was moeilijk voor mij om goed te presteren in één of meerdere hogere vakken, omdat de lesstof van mijn eigen niveau hier niet goed op aansloot.
- b. Het volgen van één of meerdere vakken op een hoger niveau kostte mij weinig extra tijd.
- c. Ik moest erg aandringen bij mijn middelbare school om een vak op een hoger niveau te kunnen volgen.
- d. Sommige klassen waren erg vol doordat leerlingen vakken op een hoger niveau volgden.
- e. Doordat ik één of meerdere vakken op een hoger niveau volgden, had ik een onpraktisch rooster. Ik moest soms lessen overslaan, of haalde het niet om op tijd te zijn voor mijn lessen.
- f. Mijn middelbare school heeft mij aangemoedigd om een vak te volgen op een hoger niveau.

## VERVOLGOPLEIDING

14. Heb je door het volgen van vakken op een hoger niveau voordeel gehad binnen jouw vervolgopleiding?

- a. Ja
- b. Nee

15. Welk voordeel miste je? (indien 14 = a)

16. Wat was jouw voordeel bij de op vervolgopleiding? (indien 14 = b)

17. Geef aan in hoeverre je het met de volgende stellingen eens bent [1: helemaal oneens; 2: oneens; 3: neutraal; 4: eens; 5: helemaal eens]

Doordat ik één of meerdere vakken op een hoger niveau gevolgd heb, ...

- a. kreeg ik een beter beeld van de vervolgopleiding die ik wilde doen
- b. was ik beter voorbereid op de lesstof van mijn vervolgopleiding

c. had ik een grotere kans om toegelaten te worden tot de vervolgopleiding van mijn keuze.

18. Kreeg je vrijstelling(en) bij jou vervolgopleiding, doordat je één of meerdere vakken op een hoger niveau gevolgd hebt?

- a. Ja
- b. Nee

19. Wil je nog iets kwijt over het volgen van één of meerdere vakken op een hoger niveau dat niet in de enquête aan bod is gekomen?

## LEERLINGEN DIE NET NIET OF NET WEL GESLAAGD ZIJN

### ALGMEEN

1. Op welk niveau heb je voor het eerst eindexamen gedaan?
  - a. Vmbo – basisberoepsgericht leerweg (vmbo-basis)
  - b. Vmbo – kaderberoepsgerichte leerweg (vmbo-kader)
  - c. Vmbo – gemengde leerweg (vmbo-gl)
  - d. Vmbo – theoretische leerweg (vmbo-tl)
  - e. Havo
  - f. Vwo
  - g. Dat zeg ik liever niet
  
2. Met welke van de onderstaande vakken had je het meeste moeite gedurende het eindexamenjaar? (indien 1 = f)
  - a. Spaans
  - b. Italiaans
  - c. Russisch
  - d. Arabisch
  - e. Turks
  - f. Chinees
  - g. Maatschappijleer
  - h. Latijn
  - i. Grieks
  - j. Natuurkunde
  - k. Scheikunde
  - l. Biologie
  - m. Economie
  - n. Geschiedenis
  - o. Filosofie
  - p. Aardrijkskunde
  - q. Maatschappijwetenschappen
  - r. Natuur, leven, en technologie
  - s. Management en organisatie
  - t. Informatica
  - u. Wiskunde D
  
3. Had je dit vak op een lager niveau willen volgen? (indien 1 = f & 2 is beantwoord)
  - a. Zeker niet
  - b. Waarschijnlijk niet
  - c. Weet ik niet
  - d. Waarschijnlijk wel
  - e. Zeker wel

4. Met welke van de onderstaande vakken had je het meeste moeite gedurende het eindexamenjaar?  
(indien 1 = e)

- a. Maatschappijleer
- b. Geschiedenis
- c. Kunstvakken
- d. Filosofie
- e. Frans
- f. Duits
- g. Spaans
- h. Russisch
- i. Italiaans
- j. Arabisch
- k. Turks
- l. Aardrijkskunde
- m. Maatschappijwetenschappen
- n. Economie
- o. Biologie
- p. Scheikunde
- q. Natuur, leven en technologie
- r. Natuurkunde
- s. Management en organisatie
- t. Informatica
- u. Biologie

5. Had je dit vak op een lager niveau willen volgen? (indien 1 = e & 3 is beantwoord)

- a. Zeker niet
- b. Waarschijnlijk niet
- c. Weet ik niet
- d. Waarschijnlijk wel
- e. Zeker wel

6. Met welke van de onderstaande vakken had je het meeste moeite gedurende het eindexamenjaar?  
(indien 1 = a t/m d)

--

7. Had je dit vak op een lager niveau willen volgen? (indien 1 = a t/m d & 5 is beantwoord)

- a. Zeker niet
- b. Waarschijnlijk niet
- c. Weet ik niet
- d. Waarschijnlijk wel
- e. Zeker wel



8. Waarom zou je zeker wel / waarschijnlijk wel een vak op een lager niveau willen volgen? (indien 3 = d of e; 5 = d of e; 7 = d of e)

9. Waarom zou je zeker niet / waarschijnlijk niet een vak op een lager niveau willen volgen? (indien 3 = a of b; 5 = a of b; 7 = a of b)

10. Heb je het middelbare schooldiploma in één keer gehaald?

- a. Ja, zonder herexamens
- b. Ja, met herexamens
- c. Nee, laatste jaar opnieuw gedaan
- d. Nee, via volwassenenonderwijs/staatsexamen geprobeerd mijn diploma te halen

11. Waardoor denk je dat je gezakt bent? (indien 10 = c of d)

- a. Gebrek aan inspanning
- b. Ik vond het te moeilijk
- c. Thuisituatie
- d. Ik heb niet genoeg mijn best gedaan
- e. Ik moest teveel tijd besteden aan vakken waarin ik minder goed was
- f. De school heeft mij niet genoeg geholpen
- g. De manier van lesgeven past niet mij bij

12. Heb je inmiddels je schooldiploma gehaald? (indien 10 = c of d & 11 is beantwoord)

- a. Ja
- b. Nee

## VERVOLGOPLEIDING

13. Geef aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen (indien 12 = a)

Doordat ik het laatste jaar opnieuw heb gedaan ... [1: helemaal oneens; 2: oneens; 3: neutraal; 4: eens; 5: helemaal eens]

- a. heb ik mij verveeld bij de vakken waar ik goed in was
- b. heb ik het gevoel dat ik een jaar heb verloren
- c. heb ik een andere vervolgopleiding gekozen dan dat ik in eerste instantie wilde
- d. ging de vervolgopleiding mij makkelijker af dan anderen
- e. ging ik met meer zelfvertrouwen het vervolgonderwijs in

14. Geef aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen (indien 12 = b)  
Doordat ik het laatste jaar opnieuw heb gedaan ... [1: helemaal oneens; 2: oneens; 3: neutraal; 4: eens; 5: helemaal eens]
- a. heb ik mij verveeld bij de vakken waar ik goed in was
  - b. heb ik het gevoel dat ik een jaar heb verloren

### MOTIVATIE

15. Geef alsjeblieft aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen.  
Als ik een vak had kunnen volgen op een lager niveau, dan ...
- a. had ik beter mij best gedaan op school
  - b. had ik meer zelfvertrouwen gehad op school
  - c. had ik een leukere tijd gehad op school
  - d. was ik in contact gekomen met meer leerlingen zoals ik
  - e. had ik minder contact gehad met andere leerlingen
  - f. had ik meer zelf kunnen bepalen wat ik wilde leren
  - g. had ik meer zin om naar school te gaan
  - h. zou ik voor de vakken op mijn eigen harder gaan werken
  - i. zou ik minder serieus worden genomen door de leraren en andere medewerkers op school
  - j. zou ik even trots zijn geweest op het behalen van mijn diploma
  - k. zou ik minder hard werken voor het vak op een lager niveau
  - l. zou ik even hard werken voor de vakken op mijn eigen niveau
  - m. had ik makkelijker mijn diploma gehaald
  - n. had ik meer tijd om leuke dingen te doen die niets met school te maken hebben
  - o. had ik minder stress ervaren

15. Wil je nog iets kwijt over het volgen van één vak op een lager niveau dat niet in de enquête aan bod is gekomen?

## Bijlage D Vragenlijst scholenenquête

1. Is het binnen uw school mogelijk voor leerlingen om vakken op een hoger niveau te volgen?

- a. Ja < indien 1 = a: vragen 2 tot en met 9 >
- b. Nee < indien 1 = b: vragen 10 tot en met 12 >

2. Kunt u kort omschrijven hoe dat verloopt? (indien 1 = a)

3. Kunt u aangeven of uw school één of meerdere van de volgende belemmeringen ervaart/heeft ervaren bij het aanbieden van vakken op een hoger niveau?

- a. De roosters van de eindexamens komen in de knel
- b. De vakkenroosters komen in de knel
- c. Het is lastig om de leerlingen zowel op hun eigen als op een hoger niveau te toetsen
- d. De klassen worden te groot
- e. De aansluiting tussen de lesstof op het eigen en het hogere niveau is slecht
- f. De leerling moet naar een andere locatie om één of meerdere vakken op een hoger niveau te volgen
- g. Docenten moeten (te) veel rekening houden met de leerlingen die een vak op een hoger niveau volgen
- h. De software die de cijfers registreert is niet ingesteld op meerdere niveaus per leerling
- i. Het heeft een negatieve invloed op de gemiddelde eindexamencijfers van de school
- j. Door de (strengere) eindexameneisen is het te risicovol voor een leerling om een vak op een hoger niveau te volgen
- k. Er is weinig vraag naar vanuit leerlingen/ouders
- l. Anders, namelijk
- m. Geen belemmeringen

4. In hoeverre bent u het eens met de volgende stelling?

Het aanbieden van één of meerdere vakken op een hoger niveau is overbodig, omdat er genoeg andere manieren zijn om leerlingen uit te dagen.

- a. Zeer mee oneens
- b. Mee oneens
- c. Niet mee eens, niet mee oneens
- d. Mee eens
- e. Zeer mee eens

5. U heeft aangegeven dat 'de roosters van de eindexamens komen in de knel' een belemmering vormt. [indien 3 = a]

Hoe heeft u dit aangepakt?

6. U heeft aangegeven dat 'de aansluiting tussen de lesstof op het eigen en het hogere niveau is slecht' een belemmering vormt. [indien 3 = e]

Hoe heeft u dit aangepakt?

7. U heeft aangegeven dat 'de leerling moet naar een andere locatie om één of meerdere vakken op een hoger niveau te volgen' een belemmering vormt. [indien 3 = f]

Hoe heeft u dit aangepakt?

8. U heeft aangegeven dat 'docenten moeten (te) veel rekening houden met de leerlingen die een vak op een hoger niveau volgen' een belemmering vormt. [indien 3 = g]

Hoe heeft u dit aangepakt?

9. U heeft aangegeven dat 'docenten moeten (te) veel rekening houden met de leerlingen die een vak op een hoger niveau volgen' een belemmering vormt. [indien 3 = g]

Hoe heeft u dit aangepakt?

< indien 1 = b: vragen 10 tot en met 12 >

10. Kunt u kort aangeven waarom uw school geen vakken op een hoger niveau aanbiedt? (indien 1 = b)

11. Kunt u aangeven welke van de volgende belemmeringen een rol spelen bij uw keuze om geen vakken op een hoger niveau aan te bieden?

- a. De roosters van de eindexamens komen in de knel
- b. De vakkenroosters komen in de knel
- c. Het is lastig om de leerlingen zowel op hun eigen als op een hoger niveau te toetsen
- d. De klassen worden te groot
- e. De aansluiting tussen de lesstof op het eigen en het hogere niveau is slecht
- f. De leerling moet naar een andere locatie om één of meerdere vakken op een hoger niveau te volgen
- g. Docenten moeten (te) veel rekening houden met de leerlingen die een vak op een hoger niveau volgen
- h. De software die de cijfers registreert is niet ingesteld op meerdere niveaus per leerling
- i. Het heeft een negatieve invloed op de gemiddelde eindexamencijfers van de school
- j. Door de (strengere) eindexameneisen is het te risicovol voor een leerling om een vak op een hoger niveau te volgen
- k. Er is weinig vraag naar vanuit leerlingen/ouders

- l. Anders, namelijk
- m. Geen belemmeringen

12. In hoeverre bent u het eens met de volgende stelling?

Het aanbieden van één of meerdere vakken op een hoger niveau is overbodig, omdat er genoeg andere manieren zijn om leerlingen uit te dagen.

- a. Zeer mee oneens
- b. Mee oneens
- c. Niet mee eens, niet mee oneens
- d. Mee eens
- e. Zeer mee eens

13. Biedt uw school vakken op een lager niveau aan?

- a. Ja
- b. Nee

14. Ervaart uw school één of meerdere van de volgende belemmeringen bij het aanbieden van vakken op een lager niveau? (indien 13 = a)

- a. De vakkenroosters komen in de knel
- b. De klassen worden te groot
- c. De leerling moet naar een andere locatie om één of meerdere vakken op een lager niveau te volgen
- d. Docenten moeten (te) veel rekening houden met de leerlingen die een vak op een lager niveau volgen
- e. De software die de cijfers registreert is niet ingesteld op meerdere niveaus per leerling
- f. Er is weinig vraag naar vanuit leerlingen/ouders
- g. Anders, namelijk
- h. Geen belemmeringen

15. Stel dat het mogelijk is om één vak op een lager niveau aan te bieden dat meetelt voor het diploma. Daarbij mag het niet gaan om een kernvak (Nederlands, en voor de havo en vwo: ook Engels en wiskunde).

Zou u leerlingen dan de mogelijkheid geven een vak op een lager niveau te volgen?

- a. Ja
- b. Nee, er zijn al voldoende compensatiemogelijkheden voor leerlingen om te slagen voor het examen
- c. Nee, vanwege organisatorische redenen
- d. Nee, vanwege een andere reden, namelijk

16. Aan welke type leerlingen denkt u daarbij in het bijzonder? (indien 15 = a)

17. Kunt u kort aangeven wat u vindt van de mogelijkheid om één vak dat meetelt voor het diploma, op een lager niveau te volgen?

18. In hoeverre verwacht u de volgende belemmeringen als uw school een vak op een lager niveau zou aanbieden dat meetelt voor het diploma? [indien 13 = b]

- a. De roosters van de eindexamens komen in de knel
- b. De vakkenroosters komen in de knel
- c. De klassen worden te groot
- d. De leerling moet naar een andere locatie om één of meerdere vakken op een lager niveau te volgen
- e. Docenten moeten (te) veel rekening houden met de leerlingen die een vak op een lager niveau volgen
- f. De software die de cijfers registreert is niet ingesteld op meerdere niveaus per leerling
- g. Er is weinig vraag naar vanuit leerlingen/ouders

19. Verwacht u nog een andere belemmering(en) bij het aanbieden van een vak op een lager niveau?

20. Mocht u nog andere opmerkingen hebben over dit onderwerp, dan kunt u die hieronder kwijt.

## Bijlage E Huidige mogelijkheden tot maatwerk bij examinering

### Mogelijkheden tot versnellen of vakken afsluiten op een hoger niveau

- Hoger niveau – Leerlingen kunnen, op minimaal één vak na, alle vakken op een hoger niveau volgen en afsluiten. Naast vakken op een hoger niveau kunnen leerlingen ook vakken in het vervolgonderwijs (pre-university programma's volgen. De afgesloten vakken op een hoger niveau worden vermeld op diploma's eindexamen door middel van een aanvulling op de titel 'met vak(ken) op een hoger niveau' en vermelding van het aantal vakken. De specifieke vakken die het betreft staan op de cijferlijst. Als de leerling na het afronden van het eindexamen doorstroomt naar het hogere niveau, krijgt hij/zij vrijstelling voor de vakken die al op dat niveau zijn afgerond. (Staatscourant 2017 nr. 53354; VO-raad, 2019).
- Plusdocument – Leerlingen die extra waardering willen voor hun prestaties krijgen sinds 2014 naast het diploma en de cijferlijst een Plusdocument. Dit is een verzamelaar van wat de leerling heeft ondernomen op het gebied van de brede vorming. Hierop staan bijvoorbeeld succesvol afgeronde (talent)programma's, stages en specifieke vaardigheden van de leerling beschreven. Als leerlingen een vak op een hoger niveau afronden, wordt dit ook op het Plusdocument vermeld (VO-raad, 2019).
- Terugvaloptie – Het afleggen van een examen op hoger niveau was tot 2017 een definitieve keuze, behaalde cijfers voor een vak op hoger niveau konden niet teruggerekend worden naar een lager niveau, en een herkansing op lager niveau was niet mogelijk. Met ingang van 2017 is de terugvaloptie gecreëerd, waardoor leerlingen die onvoldoende scoren voor het vak waarvoor ze op hoger niveau examen doen, in dat vak alsnog op hun eigen niveau examen mogen doen. Dit wordt niet als herkansing gezien (OCW, 2017).
- Versnellen – Leerlingen hebben de mogelijkheid om vakken één of twee jaar voor het examenjaar af te sluiten of om de gehele opleiding versneld af te leggen. (OCW, 2016). Scholen die meedoen aan de regeling Versneld en/of verrijkt vwo krijgen de ruimte om lesstof uit de bovenbouw aan te bieden in de onderbouw en daarmee het vwo-programma voor die groep leerlingen te comprimeren tot vijf jaar (VO-raad, 2019).
- Extra vakken binnen eigen school – Leerlingen kunnen examen doen in extra vakken bovenop hun minimale vakkenpakket. Het eindcijfer voor extra vakken wordt op dezelfde manier berekend als voor de andere examenvakken. Deze extra vakken tellen mee om de uitslag van het examen te bepalen, met de restrictie dat het er nooit toe kan leiden dat een leerling op de extra vakken zakt (Eindexamenbesluit VO, 2017)
- Extra vakken op andere school – Leerlingen kunnen vakken volgen op een andere school met een ander brinnummer als de school geen licentie heeft voor een opleiding of als de school het desbetreffende vak niet aanbiedt. Vakken afgerond op een ander niveau dan de eigen opleiding op een andere school (dus geen nevenvestiging van de eigen school) komen niet op het diploma of de cijferlijst, maar worden opgenomen in plusdocument.

### Mogelijkheden minder vakken, gespreide examinering of vakken op lager niveau

- Slagen met onvoldoendes en keuze voor vakken – De huidige wet- en regelgeving biedt leerlingen al impliciet de mogelijkheden om vakken op een lager niveau af te ronden,

aangezien het afsluiten van een vak met een onvoldoende gezien kan worden als een vorm van maatwerk. Het is bijvoorbeeld mogelijk om te slagen met een onvoldoende op een vak, indien dit cijfer gecompenseerd wordt met andere vakken. Hierdoor kan een leerling op de havo of het vwo slagen met één 4 voor een niet-kernvak indien alle andere eindcijfers een 6 of hoger zijn en het gemiddelde van alle eindcijfers ten minste een 6,0 is. Ook kunnen leerlingen slagen met een 5 op één van de kernvakken. Hiernaast hebben leerlingen, binnen bepaalde grenzen, de mogelijkheid om hun slechte vak(ken) helemaal laten vallen bij de keuze voor een profiel in de bovenbouw. Hierbij is het bijvoorbeeld op de havo mogelijk om geen wiskunde te kiezen binnen het profiel C&M. Als er geen wiskunde gekozen wordt binnen dit profiel, zijn de kernvakken alleen Nederlands en Engels (Rijksoverheid, 2019).

- Lager niveau – Leerlingen kunnen extra vakken volgen op een lager niveau, bijvoorbeeld een praktijk- of beroepsgericht vak van het vmbo. Deze vakken tellen niet mee in de uitslagbepaling. Het behaalde cijfer wordt niet op de cijferlijst vermeld, maar kan wel een plek krijgen op het Plusdocument van de leerling.
- Minder vakken – Het is niet mogelijk om minder vakken te volgen dan het minimumaantal vakken per opleiding.
- Gespreid examen – Het is in bijzondere omstandigheden (zoals ziekte) mogelijk om gespreid examen te doen. Gespreid examen houdt in dat de kandidaat het centraal en/of schoolexamen voor een deel van de vakken in het ene schooljaar en voor het andere deel in het daaropvolgende schooljaar aflegt. Het eindexamen in een vak wordt of in het eerste of in het tweede van deze schooljaren afgesloten. Het volledige gespreide examen omvat dus twee opeenvolgende schooljaren (VO-raad, 2019).
- Vrijstellingen – Onder bepaalde voorwaarden is het mogelijk om vrijstelling te krijgen voor examenvakken op het vmbo, havo en vwo. Bijvoorbeeld voor een tweede moderne taal, als een leerling dyslectisch is of niet Nederlands of Fries als moedertaal heeft. bij een leerprobleem met (een vreemde) taal. Voor het vrijgestelde vak moet een even zwaar vervangend vak komen. In de natuurprofielen in het vwo kan de tweede moderne vreemde taal worden vervangen door een ander vak als die taal de kans van de leerling om te slagen in gevaar zou brengen. Leerlingen met dyscalculie kunnen geen vrijstelling krijgen voor het examenvak wiskunde op de havo (indien ze een profiel hebben gekozen waarbinnen dit verplicht is) en het vwo (Rijksoverheid, 2019).

#### **Andere mogelijkheden tot maatwerk**

- Psychische of lichamelijke beperking – Per 1 augustus 2018 is het mogelijk om meer maatwerk in onderwijstijd te bieden voor leerlingen die vanwege psychische of lichamelijke beperkingen tijdelijk geen onderwijs kunnen volgen op een reguliere school. Het is dan mogelijk om deze leerlingen een op maat gemaakt onderwijsprogramma aan te bieden door af te wijken van het minimumaantal uren onderwijstijd. Het uitgangspunt is om leerlingen toe te laten groeien naar het volgen van het volledige onderwijsprogramma en de volledige onderwijstijd (Staatscourant, 2018; Inspectie, 2019).
- Urennorm – Sinds augustus 2015 is de urennorm per jaar losgelaten. In plaats van 1040 uur per jaar, zijn scholen verplicht om een vastgesteld aantal uren gedurende de hele schoolloopbaan aan te bieden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2015). Dit betekent dat scholieren in staat moeten zijn om deze lessen te volgen, maar dat zij er niet meer verplicht heen hoeven om aan de urennorm te voldoen. Dit betekent dat scholieren in staat



moeten zijn dit aantal uren te volgen, al zijn zij dit niet per definitie verplicht. Hierdoor kunnen roosters en lesaanwezigheid van leerlingen aangepast worden naar de individuele wensen van de leerlingen. Een leerling die bijvoorbeeld goed is in Nederlands, hoeft bijvoorbeeld maar twee uur naar de Nederlandse les, in plaats van de ingeroosterde drie uur. Het vrijgekomen uur kan worden besteed aan het volgen van een extra les van een vak waar een leerling moeite mee heeft of het volgen van een vak in het vervolgonderwijs (Josic, 2016).

- Flexibele doorstroomroutes – Er zijn flexibele doorstroomroutes in beroepsonderwijs tussen verschillende niveaus (vmbo, mbo, hbo). Door deze flexibele doorstroommogelijkheden hebben leerlingen die op een lager niveau een diploma halen, eventueel met vakken op een hoger niveau, de mogelijkheid om door te stromen naar een hoger niveau.
- Pilot recht op maatwerk – In 2017 en 2018 hebben dertig middelbare scholen deelgenomen aan de pilot Recht op Maatwerk, waarin verschillende vormen van onderwijs op maat zijn ingezet. Doel van de pilot was om te onderzoeken hoe een ‘recht op maatwerk’ van leerlingen in de praktijk uitpakt en wat het leerlingen oplevert (OCW, 2016; Rijksoverheid, 2017).
- Regelluwe scholen – Het Experiment Regelluwe scholen biedt van 2016 tot en met 2021 de mogelijkheid aan scholen, die in 2013 en 2014 het predicaat Excellente School hebben ontvangen, om af te wijken van bepalingen uit de Wet op het primair onderwijs (WPO) of de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO; van der Vegt, et al., 2017). Een aantal van deze regelluwe scholen experimenteert met mogelijkheden op het gebied van examinering die nieuw zijn voor het reguliere dagonderwijs.
  - Septemberroute – Leerlingen die voor hun eindexamen zijn gezakt, kunnen middels de verbetering van een schoolexamenvak of het profielwerkstuk alsnog in augustus/september slagen. Deze onderdelen worden op de eigen school opnieuw gedaan. Op die manier kunnen de leerlingen toegelaten worden voor een vervolgopleiding zonder een studiejaar vertraging op te lopen.
  - Deelcertificaten – Gezakte leerlingen worden in staat gesteld het volgende schooljaar deelcertificaten te behalen. Zij volgen de vakken, schoolexamens en centraal examens op de eigen school in de reguliere examenklassen.
  - Alternatieve examentrajecten moderne vreemde talen – Leerlingen krijgen de mogelijkheid om een internationaal erkend ERK-certificaat (Europees referentiekader talen) te behalen voor een moderne vreemde taal in plaats van het centraal schriftelijk eindexamen (CE) voor die taal. De score die ze behalen voor het internationaal erkende examen wordt dan omgerekend naar een cijfer voor het CE met behulp van omrekenstabellen.



# seo economisch onderzoek

Roetersstraat 29 . 1018 WB Amsterdam . T (+31) 20 525 16 30 . F (+31) 20 525 16 86 . [www.seo.nl](http://www.seo.nl)