

Examenstelsels

Een vergelijking van de examenstelsels in België, Frankrijk, Duitsland, Finland en het International Baccalaureate



© Cito B.V. Arnhem (2025) | 1e druk

Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Cito B.V. worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotografie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.

Het is scholen die deze uitgave hebben aangeschaft, toegestaan om het groepsrapport, het leerlingrapport en het groepsoverzicht zonder voorafgaande toestemming te vermenigvuldigen voor gebruik binnen het eigen onderwijs.

Examenstelsels

Een vergelijking van de examenstelsels in België, Frankrijk, Duitsland, Finland en het International Baccalaureate

Paul van der Molen & Remco Feskens

Inhoud

Voorwoord	5
Samenvatting	6
1 Inleiding	11
2 Wat is een examenstelsel?	13
3 De onderzoeksvraag	16
4 Methode	17
5 Vergelijking van de examenstelsels	18
5.1 Het cijfersysteem	18
5.2 De selectie en toelating	19
5.3 De samenstelling van het vakkenpakket: Beperkende regels of keuzevrijheid	19
5.3.1 Niveaudifferentiatie binnen een vak	20
5.3.2 De keuzevrijheid voor de leerling	20
5.3.3 De minimale breedte van het vakkenpakket	21
5.3.4 De keuzevrijheid in relatie tot de minimale breedte van het vakkenpakket.	22
5.4 De informatie die verzameld wordt voor de diplomabeslissing	23
5.4.1 De verdeling Intern – extern	24
5.4.2 Het aantal centrale examens	25
5.4.3 De vorm	26
5.4.4 De correctie	27
5.4.5 Wanneer wordt de informatie verzameld	27
5.5 De normering	28
5.6 De rationale van de diplomering	29
5.7 Herkansing	30
5.8 Het eindresultaat: De cijfers van de examenleerlingen en de slagingspercentages	31
5.9 De waarde van het diploma	34
6 Discussie	36
6.1 Niveaudifferentiatie en het maatwerkdiploma	36
6.2 Bepaalt het slechtste vak van een leerling het niveau van diens vervolgonderwijs?	39
6.3 Het aantal centrale examens	40
6.4 De slaag-zakregeling	40
6.5 De zesjescultuur	41
Literatuur	44

Voorwoord

In 2022 heeft het ministerie van OCW aan Stichting Cito gevraagd om de examenstelsels van de ons omringende landen in beeld te brengen met de gedachte dat we iets kunnen leren van onze burens. Voor deze opdracht zijn eerst de onderwijssystemen van Nederland en elf Europese landen in kaart gebracht. Op basis daarvan is besloten om voor België, Frankrijk, Duitsland, Finland en voor het International Baccalaureate (IB) Diploma Programme het examenstelsel nauwkeurig in beeld te brengen. Die analyse ligt nu voor u.

Dit rapport hadden we niet kunnen schrijven zonder de hulp van vele mensen. Allereerst veel dank aan Veerle Laport en Majken van Wijk van het Nuffic. Jullie en jullie collega's hebben een goede eerste indruk gegeven van de grote verschillen die er tussen de verschillende landen bestaan. Karin Pilz had enkele suggesties hoe dit onderzoek aangepakt zou kunnen pakken. Dat was zeer behulpzaam. Het heeft ertoe geleid dat per land enkele experts werden benaderd waarmee de informatie op internet kon worden geduurd en aangevuld. We willen de 'landen-experts' Stefan Wetschewald (D), Ruben in 't Groen (F), Lieven Muylle (B), Pepe Palovaara (Fin) en Arthur van de Graaf (IB) heel erg bedanken voor al hun inzet voor dit rapport. Vooral waardevol waren jullie beschrijvingen van het effect dat het examenstelsel heeft op leerlingen, op docenten, op scholen en op het onderwijssysteem als geheel.

Bij dit rapport hoort een bijlage. Daar waar dit rapport vooral ingaat op de verschillen tussen de examenstelsels, wordt in de bijlage een gedetailleerde beschrijving gegeven van elk van de examenstelsels afzonderlijk. De bijlage fungeert daarmee als een naslagwerk.

Paul van der Molen & Remco Feskens
Stichting Cito, Arnhem

Samenvatting

Vrijwel iedereen heeft examen gedaan ter afsluiting van de middelbare school. En ook vrijwel iedereen kende op dat moment de regels rond de keuze van vakken en de regels die bepaalden of je wel of geen diploma kreeg. Dit alles valt onder het examenstelsel zoals we dat in Nederland kennen. Maar het examenstelsel is niet in alle landen gelijk. Hoe doen onze burens het en wat kunnen we van ze leren?

Dit rapport vergelijkt zes examenstelsels met elkaar. De focus ligt daarbij op het schooltype dat voorbereidt op universiteit en hoger onderwijs. Voor Nederland is ervoor gekozen om het schooltype vwo te gebruiken voor de vergelijking met de andere landen. De resultaten zijn voor een groot deel ook toepasbaar op havo. Nederland heeft daarmee twee schooltypen die zich vrijwel volledig richten op theoretisch onderwijs. Andere landen kennen vaak maar één dergelijk schooltype. Het examenstelsel is voor de beroepsgerichte vakken vaak net anders geregeld. Het vergt een aparte studie om de vergelijking te maken tussen de landen met betrekking tot de beroepsgerichte opleidingen. Dat is in dit rapport niet meegenomen.

Het rapport begint met een beschrijving van wat een examenstelsel precies is en uit welke onderdelen een examenstelsel bestaat. Deze onderdelen zijn:

- Het cijfersysteem
- Toelating en selectie
- Het vakkenpakket: de regels voor het kiezen van vakken en wat leerlingen uiteindelijk kiezen
- Het verzamelen van de informatie voor de diplomabeslissing
- De regels rond het centraal examen: planning, welke vakken, correctie, normering
- De regels rond het de herkansing
- De regels rond de diplomering
- Het eindresultaat: de eindcijfers van de leerlingen en het slagingspercentage
- De waarde van het diploma

In Nederland, net als in de meeste landen, vindt de selectie en toelating tot de laatste fase van het meest theoretische en academische schooltype plaats op basis van een advies van de aanleverende school. In Nederland, België en Duitsland blijft de leerling binnen dezelfde school zijn onderwijs vervolgen. Finland kent een toelating met behulp van een harde cijferis. Finland en Frankrijk hebben een voorziening waarbij de leerling nog een jaar kan 'rijpen' in een schakelklas. De meeste landen hanteren een diplomafase van drie jaar. In België en het IB duurt de diplomafase twee jaar.

Het vakkenpakket

In alle landen moet de leerling lessen volgen in de moedertaal en in wiskunde. Het verschilt per land welke andere vakken verplicht zijn. Naast de verplichte vakken is er vaak een beperkte keuze. Zo kan de leerling kiezen voor één van de kant-en-klare pakketten (België), voor een aantal vakken uit een beperkte lijst (Frankrijk), voor een beperkt aantal lijstjes en daarbinnen weer een selectie (Nederland) of voor aanvullende vakken zolang voldaan wordt aan enkele randvoorwaarden (Duitsland). De volledig vrije keuzeruimte is vaak beperkt. Alleen in Finland kan de leerling een derde van zijn lesprogramma geheel naar eigen wens invullen.

Bij het samenstellen van het vakkenpakket heeft de leerling enige vrijheid om het naar eigen wens in te vullen. In België is die vrijheid het laagst, in het IB het hoogst. Voor leerlingen die goed weten wat ze willen is het prettig dat ze het pakket kunnen afstemmen op hun vervolgstudie. Dat kan het best in Finland, gevolgd door Nederland. Dat het IB hier niet het

hoogst scoort, komt omdat de leerling wel veel vrijheid heeft om in elk vakgebied een vak te kiezen, maar alle vakgebieden moeten stevig aanwezig zijn waardoor er minder ruimte is voor focussen op één vakgebied.

De schooltypen in dit onderzoek vallen onder algemeen vormend voorbereidend wetenschappelijk onderwijs. Dit schooltype bereidt leerlingen voor op een studie aan een universiteit. Tegelijk valt dit onderwijs onder het funderend onderwijs. Veel overheden hebben daarom regels ingesteld om te garanderen dat de leerling breed is opgeleid. Om de breedte van het vakkenpakket tussen de landen te kunnen vergelijken is een breedte-score ontwikkeld en berekend. Alle vakken zijn daartoe in vijf vakgebieden onderverdeeld. In Nederland en Frankrijk kunnen leerlingen het onderwijs in een van de vakgebieden beperkt houden. In de andere vier landen ontkomen de leerlingen er niet aan om in alle vakgebieden een substantiële hoeveelheid onderwijs te volgen.

Het verzamelen van informatie voor de diplomabeslissing

De informatie voor de diplomabeslissing komt in alle landen, behalve België en Finland, uit een combinatie van schoolgebonden toetsen en centrale examens. In België wordt de diploma-beslissing voor 100% gebaseerd op schoolgebonden toetsen, in Finland volledig op basis van de centrale examens. In Frankrijk wordt een vak óf volledig schoolgebonden, óf volledig centraal afgesloten. De verdeling SE-CE wordt dus bepaald door de verdeling van vakken over SE en CE, niet door de mix binnen een vak. In Duitsland wordt voorafgaand aan de centrale examens bekeken of aan alle eisen voor het SE is voldaan. Leerlingen die daar niet voor slagen mogen niet meedoen aan het CE. Het percentage van het eindcijfer dat bepaald wordt door de centrale examens varieert van 0 (België) tot 100 (Finland). Voor Duitsland, Nederland, Frankrijk en het IB gelden respectievelijk percentages van 33, 42, 60 en 75. Nederland kent het grootste aantal centrale examens (standaard is 8). In Duitsland en Finland kiest de leerling met een aantal randvoorwaarden, in welke vakken hij of zij centraal examen doet. Het zijn er respectievelijk 4 en 5. Er zijn op deze manier veel vakken die niet centraal worden afgesloten.

Regels rond de centrale examinering

In Nederland, Duitsland en Finland kijkt de docent het centraal examenwerk van zijn eigen leerlingen na. De tweede correctie gebeurt in Duitsland vaak binnen de school, in Nederland door een docent op een andere school en in Finland door betaalde experts (censoren). Frankrijk en IB kennen een externe eerste correctie. In Frankrijk wordt het examenwerk onder de docenten herverdeeld, in het IB kijken betaalde examinatoren het examenwerk na.

Herkansing

Finland en IB kennen twee afnameperiodes per jaar. Voor een herkansing is de leerling aangewezen op de volgende periode. Nederland, Frankrijk en Duitsland hebben één grote afnameperiode. Nederland kent daarna een schriftelijke herkansing. Frankrijk en Duitsland werken met mondelinge herkansingen. De resultaten van de schoolgebonden toetsing die meetellen voor de diplomering worden in Frankrijk en Duitsland gedurende twee jaar verzameld. In de overige landen ligt de nadruk op het laatste jaar.

Normering

In Nederland proberen we zo goed mogelijk absoluut te normeren. Dat betekent dat over jaren heen de prestatie die geleverd moet worden voor een voldoende, gelijk is. In het IB is dit ook de insteek. Ze gebruiken daarvoor standaardsettingen. In Frankrijk en Finland hanteren ze een relatieve normering. Duitsland hanteert een vaste omzettingstabel voor de omzetting van de score op het examen naar een cijfer.

Diplomerings

Veel landen werken met een diplomerings die voor een groot deel is gebaseerd op compensatorische uitgangspunten. Dat betekent dat het gemiddeld cijfer minimaal een bepaalde waarde moet hebben. Onvoldoendes kunnen dus gecompenseerd worden door hoge voldoende. In een aantal landen worden aanvullende eisen gesteld waarbij het aantal toegestane onvoldoendes wordt begrensd. Dit is het geval in Nederland en IB en tot op zekere hoogte ook in Duitsland. Frankrijk werkt volledig compensatorisch. In Finland is maximaal één onvoldoende toegestaan mits er voldoende compensatie is. Omdat het percentage onvoldoendes op een individueel examen veel lager ligt dan in Nederland, heeft deze maatregel geen overheersend effect.

De verdeling van eindcijfers

In dit rapport worden de frequentieverdelingen getoond van de gemiddelde eindcijfers die examenleerlingen uiteindelijk hebben gehaald. Op basis van deze cijfers wordt de diploma-beslissing genomen. Er is veel informatie te halen uit de frequentieverdelingen over de manier waarop het examenstelsel werkt. De grafiek van Nederland toont dat een derde van de leerlingen die een 6,0 als gemiddeld cijfer hadden toch geen diploma krijgt. Van deze gezakte leerlingen heeft twee derde niet voldaan aan de CE-eis. Dat houdt in dat het gemiddeld cijfer op de centrale examens minder dan 5,50 was. De cijferverdeling van Frankrijk laat een hoge piek zien op de slaag-zakgrens terwijl in Duitsland er juist een dal is op die plek. De verklaring ligt in het feit dat in Frankrijk er een brede groep is die het net niet heeft gehaald maar die alsnog slaagt door toedoen van de herkansing en de harmonisatie-jury. In Duitsland is er een dal omdat leerlingen met een score vlak boven de slaag-zakgrens op het schoolexamen, door hun prestatie op het centraal examen alsnog zakken. Het blijkt dat in Duitsland de cijfers op het centraal examen gemiddeld genomen iets lager liggen dan op het schoolexamen.

Door een 'standaardisatie' uit te voeren op de gemiddelde eindcijfers is het mogelijk gebleken de frequentieverdelingen van de verschillende landen in een figuur samen te nemen. Hierin is te zien dat de verdeling van de cijfers in Nederland erg smal is en vlak boven de slaag-zakgrens ligt. Frankrijk kent ook een piek vlak boven de slaag-zakgrens. Finland, Duitsland en IB hebben een 'normale' verdeling met de piek duidelijk veel verder van de slaag-zakgrens verwijderd (vertaald naar de Nederlandse situatie ligt de piek in deze landen tussen de 7,2 en 8).

De waarde van het diploma

Wat kan een leerling met het diploma? Dit is per land erg verschillend. In Finland vindt er een strenge selectie plaats. In Frankrijk zijn er zeer gewilde hogescholen en universiteiten waardoor veel leerlingen niet kunnen starten met de studie aan de universiteit van hun eerste keus. De mate waarin de cijfers bepalend zijn voor toelating hangt nauw samen met de populariteit van de studie. Studies met een numerus fixus hanteren vaak gemiddelde eindcijfers als selectie-criterium.

Discussie

In de discussie komen onderwerpen aan bod die regelmatig terugkomen in het examendebat. Er wordt stilgestaan bij de voor- en nadelen van niveaudifferentiatie binnen een schooltype. De situatie in andere landen wordt daarbij vergeleken met de ideeën rond het maatwerk-diploma. De mate waarin het vak waarin de leerling het minst scoort, ook bepalend is voor het gevolgde niveau, wordt bediscussieerd. Dat het van één vak afhangt komt niet veel voor, wel van twee. En is de situatie in Frankrijk waar dit fenomeen afwezig is, wel zo ideaal? Leerlingen in Nederland doen centraal examen in vaak wel acht vakken. Dat is meer dan in de andere landen. Kan dat ook met minder, wat welke voor- en nadelen kleven daaraan? Zijn er slaag-zakregels in het buitenland die het bestuderen waard zijn? In Nederland heerst er een zesjescultuur. Is dat in andere landen ook zo? En als dat niet zo is, wat kunnen we daarvan leren? Welke maatregelen zouden de zesjescultuur kunnen verminderen?

We eindigen deze samenvatting met een schematisch overzicht van de verschillende indicatoren van een examenstelsel zoals we die in de zes onderzochte onderwijssystemen hebben aangetroffen (Tabel 1).

Tabel 1 | Overzicht van meest concrete indicatoren van de examenstelsels in Nederland, België, Frankrijk, Duitsland, Finland en in het IB.

	Nederland	België	Frankrijk	Duitsland	Finland	IB DP
Algemeen						
Naam opleiding	VWO	ASO / Doorstroom	Baccalaureat général	Gymnasium	Lukio / gymnasium	IB Diploma programme
Leeftijd bij diplomering	18	18	18	18/19	19	18-21
Duur van de diplomafase	3 jaar	2 jaar	3 jaar	3 jaar	3 jaar	2 jaar
Het cijfersysteem						
Regulier cijfersysteem	1-10	0-100	0-20	1-6	4-10	1-7
Diploma cijfersysteem	gelijk	gelijk	gelijk	0-15	letters I - L	gelijk
De toelating						
Vooropleiding	Binnen zelfde schooltype	Binnen zelfde schooltype	Collège	Binnen zelfde schooltype	Comprehensive school	IB MYP / diverse opl.
Selectie	Binnen zelfde schooltype	Binnen zelfde schooltype	Ja, vanaf 2025 obv Brevet	Binnen zelfde schooltype	Ja	Ja
Vakkenpakket						
Verplicht deel	35%	72%	35%	44%	65%	17%
Beperkte keuze	53%	28%	55%	41%	0%	70%
Volledig vrije keuze	12%	0%	10%	15%	35%	13%
keuzevrijheidsindex	72	0	69	63	62	100
Breedte-index	0	88	18	100	71	82
Informatie voor diplomabeslissing						
Periode waarin cijfers worden verzameld (SE)	Grotendeels laatste jaar	Laatste jaar	Laatste 2 jaar	Laatste 2 jaar	Alleen eindexamens	Voornamelijk laatste jaar
Aantal CE (standaard)	8	0	5	4	5	6
Gewicht CE in diploma	42%	0%	60%	33%	100%	75%
1e corrector CE	Eigen docent	nvt	Externe docent	Eigen docent	Eigen docent	Extern
2e corrector CE	Docent op andere school	nvt	nvt	Docent binnen de school	Externe examiner	Externe moderatie

	Nederland	België	Frankrijk	Duitsland	Finland	IB DP
Planning						
Afnameperiodes	Mei en juni (herkansing)	nvt	Mei en sept (inhaalmoment)	Mei	Maart en september	Mei en november
Normering						
Type normering	Absoluut	Via inspectie	Relatief met regionale diff.	Vaste omzet score-cijfer	Relatief over vakken heen	Standaard- setting
Diplomerig						
Type diplomerig	Compensatoir, tekortlimiet, vakspecifiek	Niet openbaar	Compensatoir	Compensatoir met kleine tekortlimiet	Conjunctief, klein beetje compensatoir	Compensatoir met kleine tekortlimiet
Herkansen en slagen						
Type herkansing	1 schriftelijk	Geen	2 mondeling	1-3 mondeling	Volgende afnameperiode	Volgende afnameperiode
Slagingspercentage	91	97	91	95	?	80
Na het examen						
Doorstroom naar HO	Groot (65%)	Zeer groot (>80%)	Middelgroot	Middelgroot	Klein (34%)	Waarschijnlijk (zeer) groot

1 Inleiding

In 2014 lanceerde het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) de campagne 'Ons Onderwijs 2032'. Hiermee wilde zij onder een breed publiek informatie ophalen over de wensen en ideeën die er leefden ten aanzien van de toekomst van ons onderwijs. Dit leidde er uiteindelijk toe dat er in 2020 een wetenschappelijke adviescommissie werd geïnstalleerd. Op basis van de eerste adviezen van deze commissie werd in 2022 begonnen met de herziening van de kerndoelen van het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Vrijwel gelijktijdig werd ook begonnen met de herziening van de examenprogramma's in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. In de zomer van 2024 zijn de eerste concept-examenprogramma's van deze curriculumherziening gereed gekomen. Aansluitend werd begonnen met het schrijven van de syllabi. Daarin worden de onderdelen van het programma die centraal getoetst worden beschreven. Ten slotte zullen de nieuwe onderdelen vanaf 2025 beproefd worden.

De curriculumherziening in de bovenbouw brengt discussies op gang over wat wij in Nederland onze leerlingen willen onderwijzen en hoe wij willen nagaan of de leerlingen aan de gestelde eisen voldoen. Docenten en experts in de vernieuwingscommissies van alle talen, wiskunde, maatschappijleer en de natuurwetenschappelijke vakken hebben zich volop bezig gehouden met deze vragen. De opdracht aan de vakvernieuwingscommissies was om een nieuw concept-examenprogramma te schrijven dat past binnen het huidige stelsel. Daarnaast hebben zij de vraag gekregen om zich te buigen over de afsluiting van het programma. Zij kregen de gelegenheid om in een toelichting bij het concept-examenprogramma hierover een advies op te stellen. SLO vroeg hen daarbij een advies op te stellen voor de korte termijn en voor de wat langere termijn. De adviezen voor de wat langere termijn mochten ook buiten het huidige stelsel vallen. Nu de eerste adviezen openbaar zijn geworden, is duidelijk geworden dat er bij een aantal vakken wel behoefte is aan een wijze van afsluiten die afwijkt van de huidige wijze van afsluiten. In een aantal gevallen past het voorstel niet binnen het huidige stelsel. Bij dit soort constatering rijst dan onmiddellijk de vraag: 'Hoe doen ze dat eigenlijk in het buitenland?'

Een analyse van een examenstelsel kan niet zonder informatie over het onderwijssysteem. Een vergelijking van de onderwijssystemen in Nederland en de ons omringende landen is in voorjaar 2024 verschenen (Cito, 2024). Deze beschrijving van de onderwijssystemen vormde de basis voor dit rapport. Doel van dit rapport is het verkrijgen van inzichten in wat een examenstelsel precies is, hoe het in verschillende landen is vormgegeven en welke verschillen er zijn. Achterliggende gedachte is dat dit zou kunnen helpen bij het nadenken over eventuele aanpassingen en verbeteringen tegen de achtergrond van de herziening examenprogramma's die nu in volle gang is.

De herziening van de examenprogramma's brengt het eindexamen opnieuw onder de aandacht. Hoewel in een OECD-review-studie¹ het geheel van voorzieningen voor evaluatie en toetsing in Nederland als bijzonder sterk wordt gewaardeerd, kan een vergelijking met het buitenland wel waardevolle inzichten opleveren. De maatschappelijke discussie richt zich daarbij vaak op de positionering van het beroepsonderwijs en de doorstroom naar hoger onderwijs. Dit rapport focust op het laatste en richt zich daarom op het examen van het algemeen voortgezet onderwijs dat voorbereidt op een vervolgstudie in het hoger onderwijs. In hoofdstuk 2 wordt

1 Nusche, D., Braun, H., Halasz, G., & Santiago, P. (2014). OECD reviews of evaluation and assessment in education: Netherlands 2014. Paris, France: OECD

beschreven wat een examenstelsel is. Hierin komt naar voren dat een examenstelsel uit een groot aantal aspecten bestaat. Elk aspect wordt kort toegelicht. In hoofdstuk 3 wordt de keuze van de landen toegelicht en wordt de onderzoeksvraag geformuleerd. Hoofdstuk 4 gaat in op de wijze hoe de informatie over de examenstelsels is verzameld. Hoofdstuk 5 geeft een vergelijking van de examenstelsels in de zes gekozen landen. In hoofdstuk 6 worden enkele thema's die in het Nederlands debat over onderwijs spelen in verband gebracht met de landenvergelijking. Bij dit rapport hoort een bijlage. In deze bijlage wordt een uitgebreide beschrijving gegeven van elk van de examenstelsels. Deze informatie kan als naslagwerk gebruikt worden.

2 Wat is een examenstelsel?

In dit rapport wordt de volgende definitie gehanteerd: 'Een examenstelsel is de set aan regels en processen die het examen regelt. Een examen is daarbij een formele afsluiting van een leerperiode bedoeld om vast te stellen of de kandidaat aan de vooraf gestelde eisen voldoet.' Er is niet gekozen voor het begrip 'examensysteem' omdat dit regelmatig wordt gebruikt in relatie tot het (computer)systeem waarin examens worden afgenomen.

Er zijn eerder vergelijkingen van examenstelsels gedaan. Deze zijn vaak gedateerd (Eckstein & Noah, 1993; Britton et al., 1996; Vlaardingerbroek & Taylor, 2009; Stanley, 2011). De beschrijvingen in deze publicaties zijn bovendien vrij algemeen van aard. Zo worden de vakkenpakketkeuze en de normering zelden beschreven. Om deze redenen werden ze niet relevant geacht voor het doel dat in de inleiding is beschreven. Een recente vergelijking van examenstelsels is niet gevonden. Zoals eerder aangegeven focust dit rapport op de examens in verschillende landen die toegang geven tot hoger onderwijs. Deze examens vormen de afsluiting van een duidelijk afgebakende onderwijsperiode, het hoger algemeen secundair onderwijs. We noemen deze periode in dit rapport de diploma-fase.

Een examenstelsel kent vele facetten en onderdelen. We noemen hier de belangrijkste:

- 1 Het cijfersysteem. Veel landen geven de waardering voor een leerprestatie weer in de vorm van een cijfer of letter. Het cijfersysteem vormt een belangrijk fundament onder zowel de toelating en selectie als de diplomering. Twee landen hebben een apart cijfersysteem voor de diplomering dat afwijkt van het cijfersysteem dat in het daaraan voorafgaand onderwijs wordt gebruikt.
- 2 Toelating tot de diploma-fase. In vrijwel alle landen is een middelbare schooldiploma vereist om toegang te krijgen tot het hoger onderwijs. Het behalen van een dergelijk diploma vereist een vastgelegd niveau van kennis en vaardigheden. Of de leerling in de diploma-fase dit niveau van kennis en vaardigheden zal bereiken, is bij de start van de diploma-fase natuurlijk nog niet duidelijk. Toch is er vaak een min of meer formele selectie die ervoor moet zorgen dat de leerlingen die worden toegelaten een grote kans van slagen hebben. De richtlijnen voor deze selectie worden in sommige landen van overheidswege vormgegeven. Soms is het aan de school om een leerling wel of niet toe te laten. Deze selectie is dus in feite een voorselectie en is medebepalend voor de kwaliteit van de leerlingen die examen doen. De eisen die gesteld worden om te slagen (examineisen) hangen nauw samen met deze kwaliteit.
- 3 De regels rond de samenstelling van het vakkenpakket: het onderwijs. In alle bestudeerde landen is een deel van het programma verplicht. De leerling móet het onderwijs in deze vakken volgen. Daarnaast heeft de leerling de mogelijkheid om zelf een deel van het onderwijs in te vullen. Soms kan de leerling kiezen uit een aantal reeds vastgelegde vakkenpakketten. Soms heeft de leerling meer vrijheid en kan de leerling zelf vakken kiezen, waarbij er soms ook nog de mogelijkheid bestaat om vakken op verschillende niveaus te kiezen. De samenstelling van het vakkenpakket waarin de leerling onderwijs volgt, moet aan de regels rond de samenstelling van het vakkenpakket voldoen om in aanmerking te komen voor een diploma.
- 4 De regels rond het kiezen van de vakken waarin centraal examen wordt gedaan. In veel landen worden aan het einde van de diploma-fase centrale examens gehouden. In deze landen is het niet altijd zo dat met de keuze van het vakkenpakket al vastligt in welke vakken

een centraal examen gemaakt wordt. In een aantal examenstelsels heeft de leerling nog enige keuzevrijheid. De leerling kan dan, binnen bepaalde grenzen, kiezen in welke vakken hij of zij examen wil doen. Ook hier geldt dat de keuze van de vakken moet voldoen aan de regels om in aanmerking te komen voor het diploma.

- 5 De keuze van de leerling. De overheid stelt regels op waarbinnen het vakkenpakket gekozen moet worden. Daarmee geeft de overheid aan welke accenten zij belangrijk vindt. Deze overheid bepaalt ook of een bepaald vak wel of niet gekozen kan worden. Maar het zegt nog niet zoveel over de frequentie waarmee bepaalde vakkenpakketten gekozen worden. Het zit vaak in de cultuur van een land en de gewoontes zoals die er al jarenlang zijn, die sterk bepalen welke vakkenpakketten vaak gekozen worden.
- 6 De informatie die verzameld wordt om de diplomabeslissing te kunnen maken. Hierbij zijn vijf aspecten van belang:
 - De vorm. Op welke manier wordt de informatie verzameld: op papier, digitaal of mondeling.
 - Het moment. Wordt aan alle leerlingen op hetzelfde moment dezelfde opdracht gegeven en valt dit moment aan het eind van de diploma-fase? Of wordt de informatie al daarvoor opgehaald? Wanneer de opgaven niet op hetzelfde moment aan alle kandidaten worden voorgelegd, moet nagedacht worden over de geheimhouding. Dit om ervoor te zorgen dat alle kandidaten onder dezelfde omstandigheden het examen maken.
 - De aard van de opdracht. De opdracht kan heel open geformuleerd zijn of heel gesloten. Ook heeft de leerling soms een keuze welke opdracht gemaakt wordt.
 - De beoordelaar. Doet de eigen de docent de beoordeling, doet hij het samen met een collega of wordt de beoordeling gedaan door een externe examiner die zowel de leerling als de docent niet kent.
 - De beoordelingscriteria. In sommige gevallen kan de docent zelf bepalen hoe de beoordeling plaats vindt. In andere gevallen zijn er centrale richtlijnen die de vrijheid van beoordeling in meer of mindere mate inperken.

Bij deze aspecten is het van belang om te weten of de afname plaats vindt onder regie van de school waarbij de eigen docent de beoordeling doet of dat de organisatie sterk gereguleerd is van buitenaf (zoals bijvoorbeeld de centrale examens) waarbij de eigen docent niet de enige beoordelaar is. Wanneer we in Nederland spreken over centrale toetsing bedoelen we dat alle leerlingen op hetzelfde moment exact dezelfde opdracht krijgen waarbij de antwoorden niet alleen door de eigen docent maar ook door een andere docent worden beoordeeld op basis van landelijke criteria. Dit beeld refereert vooral aan de zogenaamde 'gymzaalexamens'. Naast deze centrale examens staan de schoolexamens. In het buitenland wordt deze tweedeling vaak external en internal assessment genoemd. Deze tweedeling is echter minder zwart-wit dan die op het eerste gezicht lijkt. Er zijn voorbeelden in het buitenland waarbij afnames die afwijken van bovenstaande definitie, toch centrale toetsing worden genoemd. In Nederland kennen we centrale niet-gymzaalexamens zoals het CPE, het CSPE en het digitale examen in vmbo BB en KB. Maar ook in het buitenland zijn niet alle centrale examens gymzaal-examens. Zo wordt in het buitenland het mondeling vaak in de categorie centrale toetsing ondergebracht. Ook is er een voorbeeld waarbij een schrijfofdracht onder centrale toetsing wordt geplaatst terwijl die ergens halverwege het laatste jaar onder 'reguliere schooltijd' wordt afgenomen. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat het leerlingwerk alleen door een externe examiner wordt beoordeeld.

- 7 De planning. Wanneer wordt bovenstaande informatie verzameld. Soms zijn er meerdere afnameperiodes per jaar. Dit aspect heeft ook raakvlakken met de herkansing.

- 8 De constructie. In veel landen wordt een centraal examen gehouden. Wie maakt dit examen en wie ziet erop toe dat het niveau passend is?
- 9 De normering van het centrale examen. Hiermee wordt bedoeld hoe de hierboven genoemde en verzamelde informatie wordt voorzien van een waardering.
- 10 De diplomering. De leerling moet aan minimale eisen voldoen ten aanzien van de waarderingen zoals de leerling die heeft behaald. In Nederland vormen deze regels de slaagzakregeling.
- 11 De herkansing. In hoeverre heeft de leerling de gelegenheid om delen van het examen over te doen zodat deze alsnog kan slagen.
- 12 De waarde van het diploma. Een diploma geeft de houder bepaalde rechten. Het maakt daarbij wel uit of er bij toegang tot het vervolgonderwijs nog aanvullende eisen gesteld kunnen worden. Hieronder valt dus ook of het vervolgonderwijs een nadere selectie mag doen of dat het diploma een sleutel is die onbelemmerd toegang geeft tot het vervolgonderwijs.

3 De onderzoeksvraag

Dit rapport bouwt voort op het rapport over onderwijssystemen (Cito, 2024). Het zou te groots en complex worden wanneer alle examenstelsels van de twaalf onderzochte landen in detail geanalyseerd zouden worden. Daarom is besloten een selectie te maken. Uit het rapport over de onderwijssystemen kwam naar voren dat de onderwijssystemen van Nederland, België en Duitsland relatief veel op elkaar lijken. Van de overige landen leek Frankrijk het meest op deze drie landen. Daarom is ervoor gekozen om Frankrijk toe te voegen aan de landen van onderzoek ondanks het feit dat de leeftijd waarop de leerlingen kiezen voor beroepsgericht of meer theoretisch onderwijs in Frankrijk hoger ligt. De selectie werd ten slotte aangevuld met Finland. De goede naam van het onderwijs in Finland, samen met het feit dat Finland voorop loopt in het digitaal afnemen van examens, hebben ertoe geleid om Finland toe te voegen.

Het Diploma Programme (DP) van het International Baccalaureate (IB) beoogt met haar programma om gediplomeerden in zo veel mogelijk landen rechtstreeks toegang te verlenen tot de universiteit. Om dit te bereiken moet het IB-diploma in veel landen geaccepteerd worden als een voldoende kwaliteitsgarantie van hoog gekwalificeerd onderwijs dat de leerlingen gevolgd hebben. Dit gaat zowel over de bijdrage aan de algemene ontwikkeling van de leerlingen als over de breedte en diepte van de vakken waarin de leerlingen zijn opgeleid. Om deze redenen is ook het IB DP toegevoegd aan de examenstelsels die in dit rapport onderzocht worden.

Dit alles leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe zijn de examenstelsels van België, Duitsland, Frankrijk, Finland en het IB DP opgebouwd, wat zijn de verschillen en hoe verhoudt zich dat tot de thema's die in het Nederlandse onderwijsdebat over examens spelen?

4 Methode

Veel informatie over de examenstelsels is op internet te vinden. Toch zijn er drie redenen waarom het niet eenvoudig is om de relevante informatie te vinden.

- 1 Goede zoektermen. Veel informatie over het examenstelsel is geschreven in de taal van het land. Uitzondering is Finland waar een deel van de informatie over het examenstelsel naast in het Fins ook in het Engels is geschreven. De informatie in de lokale taal kan weliswaar worden omgezet met vertaalsoftware, maar het is niet zo eenvoudig om relevante en informatierijke sites te vinden. Het vinden van relevante websites begint met een goede zoekopdracht. Het vinden van de juiste zoektermen bleek lastig omdat de beschrijvingen vaak jargon gebruiken met specifieke maar soms ook generieke woorden. Zo werd achteraf duidelijk dat de zoektermen 'continu', 'contrôle' en 'terminal' de juiste zoektermen waren om meer te weten te komen over de vakkenkeuze in Frankrijk.
- 2 De vertaling zelf. Het blijkt dat de gegeven vertaling niet altijd correct is. Zo wordt in het Duits het woord voor 'prestatie' gebruikt om aan te geven dat het om het hogere niveau gaat.
- 3 De context. De beschrijving van het examenstelsel is geschreven binnen de in dat land geldende context. Er worden daarbij vaak speciale terminologieën gebruikt met begrippen die in die context een bijzondere betekenis hebben. Bijvoorbeeld het woord 'spécialité' in het Frans betekent 'specialiteit' maar in de context van het examenstelsel wordt één van de dertien vakken bedoeld die de leerling kan kiezen.

Om aan alle tekortkomingen het hoofd te bieden, is gekozen voor aanvullende interviews met medewerkers van het Nuffic en met docenten die in het betreffende land werkzaam zijn. Het Nuffic doet onderzoek naar het niveau van de diploma's in veel landen. Dit wordt gebruikt bij de toelating van buitenlandse studenten die zich willen inschrijven bij Nederlands universiteiten. Daarnaast is contact gezocht met 'lokale' docenten die de context goed kennen. Zij kunnen vanuit de dagelijkse praktijk aangeven hoe bepaalde regelingen uitwerken. Bijvoorbeeld of er al dan niet streng wordt toegezien en gehandhaafd op bepaalde regels. Tevens konden de docenten aangeven welke websites de meest accurate beschrijvingen gaven. Ten slotte hebben de docenten een eindscreening gedaan. Nadat de beschrijving van het examenstelsel in concept klaar was, is het aan de betreffende docent voorgelegd om na te gaan of de beschrijving een correcte weergave was van het stelsel.

Voor de kwantitatieve gegevens in een land zijn de websites van het betreffende ministerie en/of het landelijk statistiekbureau geraadpleegd. Deze instanties geven vaak wel de nodige informatie maar niet alle landen geven de informatie onder dezelfde randvoorwaarden. Dat maakt de vergelijking lastig. Daar waar mogelijk is de informatie zo goed mogelijk vergelijkbaar gemaakt. Ook is gebleken dat niet alle voor dit onderzoek gewenste informatie in alle landen voorhanden is.

Om te komen tot een vergelijking van de examenstelsels zijn de factoren en facetten van hoofdstuk 2 gebruikt. Over het aspect van de examenconstructie wordt niet nader gerapporteerd. Ten eerste was hier weinig informatie over te vinden omdat dit proces zich achter gesloten deuren voltrekt. Ten tweede gaf de informatie die wel voorhanden was geen aanleiding tot nader onderzoek. De methode bleek namelijk in alle landen min of meer gelijkvormig: docenten leveren basismateriaal aan en een kleine daarvoor aangewezen groep construeert in het geheim op basis daarvan een examen. Ten derde waren er weinig aanknopingspunten om een kwantitatieve vergelijking te maken.

5 Vergelijking van de examenstelsels

De vergelijking van de examenstelsels zal plaats vinden aan de hand van de aspecten zoals deze zijn genoemd in hoofdstuk 2. We houden daarbij dezelfde volgorde aan. In dit hoofdstuk zal het International Baccalaureate Diploma Programme worden afgekort tot IB. Ook worden de zes examenstelsels in de conceptuele benadering soms besproken als functionerend in een land onder een overheid. Dit geldt natuurlijk niet voor het IB. Omwille van de leesbaarheid nemen we aan dat de lezer de bijzondere positie van het IB kent.

5.1 Het cijfersysteem

Elk land heeft zijn eigen cijfersysteem. Sommige landen hebben er zelfs meerdere. Om concreet te kunnen beschrijven wat de verschillen zijn is enige kennis van de cijfersystemen wel erg handig. Tabel 2 toont de belangrijke kenmerken van enkele cijfersystemen.

Tabel 2 | Cijfersystemen in Nederland, Frankrijk, Duitsland, Finland en in het IB.

	NL	F	D	Fin (letter)	Fin (score)	IB
Laagste cijfer	1	0	0	I	0	1
Laagste voldoende	6	10	5	A	2	4
Hoogste cijfer	10	20	15	L	7	7

De cijfers in Tabel 2 zijn op een heel getal afgeronde eindcijfers. Dit verklaart waarom er bij Nederland een 6 staat en geen 5,5. In het onderwijs in Duitsland is het cijfersysteem van 1 tot en met 6 heel gangbaar. Daarbij is de 1 het hoogst haalbare. Voor de diplomabeslissing op het gymnasium wordt echter een schaal van 0 tot en met 15 gebruikt. In de bijlage bij dit rapport staat hoe deze twee schalen zich tot elkaar verhouden. In het onderwijs in Finland wordt een schaal van 4 tot en met 10 gebruikt. Dit systeem lijkt veel op het Nederlandse systeem. Er zijn twee verschillen: in Finland kent men geen 1, 2 of 3. De 4 is het enige cijfer dat aangeeft dat de prestatie onvoldoende was. Het tweede verschil is (dus) dat de vijf in Nederland als een onvoldoende wordt beschouwd, in Finland niet.

In België kan elke school zelf het cijfersysteem bepalen. Er is geen nationaal voorgeschreven systeem. Veel gebruikte schalen gaan van 0 tot 100 of van 0 tot 20. Maar ook een systeem van 1 tot 10 komt voor. Vanwege deze diversiteit is België niet opgenomen in Tabel 2.

5.2 De selectie en toelating

In Nederland, Frankrijk, Duitsland en Finland duurt de diplomafase drie jaar². In Frankrijk en Duitsland wordt het eerste van die drie jaar als een voorbereidend jaar beschouwd waarin de school informatie verzamelt om te kunnen besluiten of de leerling toelaatbaar is tot de laatste twee jaar. In Nederland is er geen officiële toelating. De instroom in de bovenbouw gebeurt op min of meer dezelfde manier als de jaarlijkse overgang naar de volgende klas. In Finland spelen de prestaties (cijfers) die behaald zijn aan het einde van de comprehensive school (= lagere school of scholengemeenschap) een belangrijke rol in de toelating tot de diplomafase. België en het IB kennen een tweejarige diploma-fase. In België is de toelating tot de derde graad van de doorstroomfinaliteit een advies dat ouders en leerlingen naast zich neer mogen leggen. In het IB is de toelating aan de school. Leerlingen hebben zeer diverse vooropleidingen waardoor het lastig is om internationale richtlijnen voor toelating te geven.

Alleen Finland kent een hard instroomgegeven. De leerling moet minimaal een 7,0 hebben gehaald op de comprehensive school om toegelaten te worden. In België, Duitsland en Nederland moeten leerlingen wel laten zien dat ze op het niveau van de diploma-fase kunnen werken. Frankrijk staat op het punt om toe te werken naar een situatie waarin een minimum-prestatie op het Brevet vereist is om toegelaten te worden tot het baccalauréat général en technologique. Leerlingen die het Brevet niet gehaald hebben, komen vanaf 2027 in een schakelklas. Hiermee krijgen ze een extra jaar om daarmee beter voorbereid de diploma-fase in te gaan. Finland kent ook een dergelijk systeem. Na de 'comprehensive school' kan een Finse leerling besluiten om een extra jaar vast te plakken aan de comprehensive school voordat de leerling begint aan de diploma-fase.

Veel landen onderkennen dat leerlingen soms nog niet klaar zijn voor de cognitieve uitdagingen van het theoretische onderwijstype. Daarbij krijgen de leerlingen extra tijd om zich voor te bereiden op het binnenstappen van dit onderwijstype. Duitsland heeft de wens gehad om het Gymnasium van negen naar acht jaar terug te brengen. Dat lijkt nu alweer teruggedraaid te worden³. Ook hier heerst het gevoel dat leerlingen meer tijd nodig hebben om zich voldoende goed voor te bereiden op de diploma-fase. De leerlingen zijn vervolgens ook een jaar ouder zijn wanneer ze doorstromen naar het hoger onderwijs.

5.3 De samenstelling van het vakkenpakket: Beperkende regels of keuzevrijheid

Door regels te stellen aan de keuze van vakken, kan de overheid sturen wat de leerlingen moeten leren. Zo kunnen er regels worden opgelegd waarin bepaalde vakken verplicht worden gesteld. Ook kunnen regels ervoor te zorgen dat het vakkenpakket voldoende breed is. Deze regels beperken de keuzevrijheid van de leerling. Het lijkt verstandig om een goede balans te hebben tussen regels en keuzevrijheid. We gaan in deze paragraaf daarom nader in op de vraag hoe deze balans in de verschillende stelsels is vormgegeven. We behandelen achtereenvolgens de niveaudifferentiatie binnen een vak, de minimale breedte van de vakkenpakketten en de keuzevrijheid die een leerling heeft om zijn vakkenpakket naar eigen wens samen te stellen.

2 Heel veel feitelijke informatie over de onderwijssystemen is te vinden op de websites van de overheden in de betreffende landen: Voor België [Onderwijskiezer](#); voor Frankrijk [Le baccalauréat général](#) en [éduscol](#) | [Ministère de l'Éducation Nationale](#); voor Duitsland [Standardsicherung NRW](#); voor Finland [Frontpage](#) | [The Matriculation Examination Board](#); voor IB [What is the Diploma Programme? - International Baccalaureate®](#)

3 [Weiterentwicklung des Gymnasiums \(G8/G9\) | Bildungsportal NRW](#)

5.3.1 Niveaudifferentiatie binnen een vak

In een aantal landen kunnen vakken op meerdere niveaus gevolgd worden. Het komt daarbij regelmatig voor dat een basis verplicht is en dat de leerling ervoor kan kiezen om een uitgebreidere variant te kiezen. Dit zien we in België en Finland en in beperkte mate ook in Duitsland en Frankrijk. We volstaan hier met een korte beschrijving op welke manier de niveau-differentiatie is geregeld. We laten daarbij het vak wiskunde buiten beschouwing. In Duitsland wordt dit vak op twee niveaus aangeboden. In de andere landen op meer dan twee niveaus.

- Nederland kent (behalve voor wiskunde) eigenlijk geen vakken die op meerdere niveaus worden aangeboden binnen een schooltype. De enige vorm die in de buurt komt is bij de moderne vreemde talen. Er zijn een paar talen die 'ab initio' gevolgd mogen worden. De meeste landen kennen een dergelijke vorm. Zo bestaat het vak Spaans en daarnaast het vak Spaans (elementair). In de periode 2000-2007 waren er wel vakken op twee niveaus. In die tijd waren er meerdere vakken met een heelvak en een deelvak waarbij het deelvak een onderdeel vormde van het heelvak.
- België: Twee derde van het lesprogramma is verplicht. Hierin zitten negen vakken. Daarnaast kan de leerling kiezen voor één van de vele specialisatiepakketten. Door deze keuze worden enkele vakken die al verplicht waren, verder uitgediept. Daarnaast zitten er in het gekozen pakket ook nieuwe vakken die dus alleen gevolgd worden door de leerlingen die voor dat pakket hebben gekozen.
- Frankrijk kent een beperkte vorm van niveaudifferentiatie. De leerling moet les volgen in acht vakken. Daarnaast kiest de leerling drie vakken (zogenaamde *spécialité*-vakken) die in de meeste gevallen een uitbreiding en combinatie zijn de verplichte vakken.
- Duitsland: De leerling moet twee vakken kiezen op hoger niveau (*Leistungskurs*). Gemiddeld volgt een leerling 10 vakken. De andere acht worden gevolgd op basisoniveau (*Grundkurs*). Daarnaast zijn er mogelijkheden om de verplichte cursus van één jaar in geschiedenis, Sociale wetenschappen of Kunst uit te breiden naar twee jaar.
- Finland: Twee derde van het lesprogramma is verplicht. Hierin zitten 18 vakken. Daarnaast kunnen de leerlingen in de vrije keuzeruimte verdieping zoeken. Ze hebben daarbij heel veel keuzevrijheid.
- IB: Leerlingen kiezen zes vakken: drie op hoger niveau en drie op standaard niveau. Ze kunnen daarbij zelf kiezen welke vakken ze op hoger niveau willen doen.

5.3.2 De keuzevrijheid voor de leerling

De eisen die er in de verschillende landen aan het vakkenpakket worden gesteld, zijn zeer divers. Alle landen kennen een gemeenschappelijk verplicht deel. Daarin zitten vaak vakken zoals moedertaal, geschiedenis en sport. Daarnaast zijn er nog aanvullende regels die de keuze van vakken inperken. Soms worden kant-en-klare pakketten aangeboden waar de leerling uit kan kiezen (België). Soms moet de leerling één of twee vakken kiezen uit een groepje vakken (Nederland). Ten slotte kennen de meeste landen nog een volledig vrije keuze ruimte. Deze is meestal vrij klein. Alleen in Finland kan de leerling een derde van zijn vakkenpakket volledig naar eigen inzicht inrichten. In Tabel 3 wordt deze driedeling voor de zes stelsels weergegeven. Om enig gevoel te krijgen voor de keuzevrijheid van de leerling is een keuzevrijheidsscore berekend. Hierbij levert het verplichte deel geen bijdrage aan de vrijheid, het percentage van de beperkte keuze krijgt gewicht 1 en de volledig vrije keuze krijgt gewicht 2. De score is omgezet in een index waarbij de laagste waarde 0 is en de hoogste 100. De overige scores werden bepaald met lineaire interpolatie.

Tabel 3 | Percentage van het curriculum dat verplicht is, waar de leerling een beperkte keuze heeft en waar de leerling volledig vrije keuze heeft.

	Nederland	België	Frankrijk	Duitsland	Finland	IB
Verplicht deel	35%	72%	35%	44%	65%	17%
Beperkte keuze	53%	28%	55%	41%	0%	70%
Volledig vrije keuze	12%	0%	10%	15%	35%	13%
Keuzevrijheidsscore	77	28	75	71	70	96
keuzevrijheidsindex	72	0	69	63	62	100

5.3.3 De minimale breedte van het vakkenpakket

Een vakkenpakket wordt breed genoemd wanneer het veel verschillende vakgebieden bestrijkt. Er zijn meerdere manieren waarop deze vakgebieden worden ingedeeld. Om de discussie te structureren wordt in dit rapport gekozen voor de indeling die in het IB gebruikt wordt: Moedertaal, vreemde taal, mens & maatschappij, natuurwetenschappelijke vakken (nww) en wiskunde. Een vakkenpakket wordt breed genoemd wanneer al deze vijf gebieden ruim zijn vertegenwoordigd. Vakken die ook bijdragen aan de breedte maar die apart zullen worden besproken zijn kunst, religie en sport.

De regels die gelden voor de samenstelling van het vakkenpakket zorgen voor een bepaalde mate van eenvormigheid. Hierdoor ontstaan herkenbare pakketten. Een overheid kan ervoor kiezen om bij deze herkenbare pakketten een minimale breedte van het vakkenpakket na te streven. We willen hier onderzoeken in welke mate dit in de zes landen het geval is. De gedachte hierachter is dat er leerlingen zijn die het liefst zouden focussen op één vakgebied maar die door de landelijke regels worden gedwongen om breder opgeleid te worden. De vraag is dus: In hoeverre sturen de regels naar een breed vakkenpakket en hoe breed is dat dan? Met andere woorden: Wat is de minimale breedte van het vakkenpakket?

Om de landen te kunnen vergelijken op dit punt wordt een score ontwikkeld. De score is een som van meerdere aspecten. Hoe hoger de score, hoe breder het vakkenpakket minimaal is. Het eerste aspect is het minimale aandeel van het curriculum dat les wordt gegeven in het betreffende vakgebied. We nemen daarbij de som van de laagste twee vakgebieden. In Nederland kan een leerling die het profiel E&M⁴ of C&M kiest een vakkenpakket samenstellen zonder de natuurwetenschappelijke vakken. Dit levert een score 0 voor het laagste vakgebied. Daarnaast bestaat voor de leerlingen die een N&G of N&T profiel kiezen de mogelijkheid geen enkel mens & maatschappij-vak te kiezen. Ze moeten wel het verplichte maatschappijleer volgen. Dit vak beslaat 3% van de onderwijstijd. De som van deze laagste twee vakgebieden komt daarmee voor Nederland op 3. Als het curriculum voorschrijft dat kunst, sport en/of religie verplicht is dan levert dit voor elk van deze vakken 2 scorepunten op. De som van de laagste twee vakgebieden en de bijdragen door kunst, sport en/of religie wordt de breedte-score genoemd. Op vergelijkbare manier als bij de keuzevrijheidsindex is een breedte-index berekend. Zie Tabel 4.

4 In Nederland kennen we vier profielen: Cultuur en maatschappij (C&M); Economie en maatschappij (E&M); Natuur en gezondheid (N&G) en Natuur en Techniek (N&T).

Tabel 4 | Factoren die van belang zijn bij de bepaling van de breedte van een vakkenpakket.

	Nederland	België	Frankrijk	Duitsland	Finland	IB
Laagste bijdrage	nwv	m&m	wisk	nwv	nwv	SL-vak
Bijdrage (%)	0	9	2	9	5	10
Een na laagste bijdrage	m&m	nwv	nwv	wisk	wisk	SL-vak
Bijdrage (%)	3	9	6	9	8	10
Som laagste twee	3	18	8	18	13	20
Kunst	ja	nee	nee	ja	ja	Nee
Sport	ja	ja	ja	ja	Ja	In CAS
Religie	nee	ja	nee	ja	ja	nee
Breedte-score	7	22	10	24	19	21
Breedte-index	0	88	18	100	71	82

België, Duitsland en het IB komen naar voren als de examenstelsels waarin alle vakgebieden altijd goed vertegenwoordigd zijn. Deze landen hebben een hoge breedte-score. Omdat in het Duitse systeem ook nog kunst, sport en religie verplichte onderdelen zijn, mag dit programma bestempeld worden als het breedste programma, gevolgd door België en het IB. Het programma van Finland is ook behoorlijk breed. Alleen is de minimale aandacht voor de exacte vakken een factor die eraan bijdraagt dat Finland minder hoog scoort dan België en het IB. Dit geldt in nog sterkere mate voor Frankrijk. Wat in deze overzichten niet is meegenomen is de onderwijstijd in de onderbouw. Nederlandse leerlingen zonder een natuurwetenschappelijk vak in de bovenbouw hebben natuurlijk in de onderbouw wel enige (basis)kennis opgedaan.

Een factor die nog niet is bekeken, is of alle vakken ook meedoen in de landelijke centrale of externe examinering. In het IB worden de twee vakken als bedoeld in Tabel 4 extern geëxamineerd. In Duitsland is een van de twee vakken uit Tabel 4 een centraal examenvak. In Nederland is maatschappijleer geen centraal examenvak. In België zijn er sowieso geen centrale examens. In Frankrijk vallen beide vakken onder de contrôle continu (schoolexamen) en in Finland kan de leerling de landelijke examens zodanig kiezen dat de leerling geen examen hoeft te doen in de vakken uit Tabel 4.

5.3.4 De keuzevrijheid in relatie tot de minimale breedte van het vakkenpakket.

Op voorhand werd verwacht dat een lage keuzevrijheidsindex zou samengaan met een hoge breedte-index en vice versa. In tabel 5 zijn deze indices samen weergegeven.

Tabel 5 | Keuzevrijheidsindex en breedte-index voor elk van de zes landen.

	Nederland	België	Frankrijk	Duitsland	Finland	IB
Keuzevrijheidsindex	72	0	69	63	62	100
Breedte-index	0	88	18	100	71	82

Nederland, België en Frankrijk voldoen aan de verwachting die we op voorhand hadden. Duitsland, Finland en met name IB combineren een hoge keuzevrijheid met een hoge breedtescore. We zullen analyseren hoe dit komt.

Naast België bestaat ook in Finland een groot deel van het curriculum uit verplichte lesstof. Hiermee wordt in beide landen een hoge breedtescore behaald. Dat Finland ondanks het hoge aandeel verplichte vakken toch hoog scoort op keuzevrijheid komt omdat leerlingen heel veel vrijheid hebben om het resterende deel in te vullen. Zo hebben leerlingen in dit deel de mogelijkheid om zich te focussen op de vijf examens die ze gaan doen. Maar ze kunnen zich ook gericht voorbereiden op de studie die ze willen doen. Het afstandsonderwijs is in Finland goed georganiseerd waardoor de leerlingen vakken op andere scholen kunnen volgen en ze hebben zelfs de gelegenheid om alvast vakken te doen uit het eerste jaar aan de universiteit. Het curriculum biedt daarvoor ook de ruimte. Het feit dat België laag scoort op keuzevrijheid komt omdat de leerlingen naast de verplichte vakken alleen nog kunnen kiezen uit een beperkt aantal pakketten. Er is (vrijwel) geen enkele ruimte voor een persoonlijke invulling van het vakkenpakket.

In het IB is het verplichte deel klein, wat leidt tot een zeer hoge keuzevrijheidsscore. Dit terwijl de breedtescore toch hoog was. In de beperkte keuze zit een systeem ingebakken waardoor de breedte toch gegarandeerd is: Elk type vak moet gekozen worden waarbij de leerling vervolgens binnen dat type wel een ruime keuze heeft het vak te kiezen dat het beste bij de leerling past. Omdat het aantal vakken dat de leerling volgt in het IB relatief klein is, is het lastig om een (smal) vakkenpakket te kiezen dat zich focust op een vervolgstudie.

In Tabel 3 en 4 lijken Frankrijk en Nederland erg op elkaar. Toch is de organisatie totaal anders. Daar waar leerlingen in Nederland in hun beperkte keuze moeten kiezen voor een profiel en binnen het profiel enkele profiel(keuze)vakken kunnen kiezen, moet een Franse leerling drie spécialité-vakken kiezen uit een lijst van 13 vakken. Het is de verwachting dat het gevoel van keuzevrijheid voor de leerlingen in beide landen wel min of meer gelijk zal zijn. De vakken in het verplichte deel zorgen er in Frankrijk wel voor dat de breedtescore iets hoger is dan in Nederland. Wanneer we de verplichte delen van deze twee landen met elkaar vergelijken vallen de volgende zaken op:

- Engels is in Nederland verplicht is (in Frankrijk niet, hoewel bijna iedereen het kiest)
- Het vak moedertaal is in beide landen verplicht. Toch is het vak Nederlands in Nederland veel groter dan Frans in Frankrijk omdat het vak Frans in de voorexamenklas wordt afgesloten
- De vakken filosofie en geschiedenis/aardrijkskunde zijn verplicht in Frankrijk (in Nederland niet)
- CKV en maatschappijleer zijn in Nederland verplicht (in Frankrijk niet).

Ten slotte valt op dat Duitsland zowel hoog scoort op keuzevrijheid als op breedtescore. Duitsland kent een behoorlijk ingewikkeld systeem van vakkenkeuze. Door allerlei regels wordt de leerling wel wat ruimte geboden maar wordt ook ervoor gezorgd dat het vakkenpakket breed is.

Het is niet voor alle leerlingen positief dat het vakkenpakket een gegarandeerde breedte kent. Leerlingen die goed weten wat ze willen, willen zich graag zo goed mogelijk voorbereiden op hun toekomst. Het lijkt erop dat dit in het Finse systeem het best kan. Misschien dat Nederland wel na Finland het best scoort op dit aspect.

5.4 De informatie die verzameld wordt voor de diplomabeslissing

Er zijn meerdere manieren waarop gekeken kan worden naar de informatie die verzameld wordt. In dit hoofdstuk gaat het vooral om wat de leerling moet doen om een diploma te halen. Welke acties zijn daarvoor nodig? En hoe zien die acties eruit? We bespreken in dit hoofdstuk ook de beoordeling. Deze is nauw verbonden met de afname. Het gaat in dit hoofdstuk om alle acties die leiden tot een cijfer op de interne toetsing en een score op de externe toetsing. We bespreken de normering van de centrale examens in een apart hoofdstuk. We zullen achtereenvolgens

ingaan op de verdeling intern-extern, op het aantal centrale examens, op de vorm, de correctie en op het moment waarop de informatie verzameld wordt.

5.4.1 De verdeling Intern – extern

Het Nederlandse systeem wordt vaak geroemd om zijn evenwichtige verdeling tussen school-examens en centrale examens⁵. Een van de positieve aspecten is de autonomie van scholen en het aandeel dat scholen leveren in de informatie voor de diplomabeslissing. Het ligt voor de hand om te denken dat de verdeling SE-CE in Nederland 50/50 is. Dit is correct voor de informatie per vak. Maar wanneer we kijken naar alle informatie die meegenomen wordt in de diploma-beslissing dan komt minder dan de helft van de informatie uit centrale toetsing. Dit komt door de toevoeging van het combinatiecijfer en door het feit dat er een aantal vakken zijn die geen centraal examen kennen, zoals bijvoorbeeld NLT en wiskunde D. Ongeveer een derde van de leerlingen heeft een dergelijk vak in zijn vakkenpakket. Het gewicht van de cijfers van de centrale examens in de diplomabeslissing verschilt dus zelfs per leerling. Gemiddeld genomen is het percentage 42%. Er zijn meer landen waar naast de centrale examens ook gewicht wordt toegekend aan schoolgebonden toetsing. In Frankrijk komt 40% van het overall gemiddeld eindcijfer uit schoolgebonden toetsen. In Duitsland is dat zelfs 67%. Hier moet wel bij worden vermeld dat de schoolgebonden toetsen deels bestaan uit zogenaamde 'Klausuren'. Dit zijn toetsen die qua inhoud zijn voorgeschreven door een centrale instantie in de deelstaat. Deze Klausuren worden gedurende het schooljaar door de school zelf afgenomen, gecorrigeerd en van een cijfer voorzien door de eigen docent. De Klausuren tellen voor ongeveer de helft mee in het schoolgebonden cijfer. Ze vormen dus eigenlijk een tussenvorm tussen SE en CE.

In het IB tellen de cijfers op de centrale examens bij de meeste vakken voor 80% mee. Het totaal aantal punten dat met de vakken behaald kan worden is 42. Daarnaast kunnen 3 punten gescoord worden met een combinatie van de beoordelingen op het *Extended Essay* en het *Theory of Knowledge*-essay. Deze vallen net als de Klausuren een beetje tussen SE en CE in met dien verstande dat de correctie van deze essays door een externe examinerator wordt gedaan. Een schatting van het percentage dat de centrale examens in het IB innemen komt hiermee op 75%.

In Nederland geldt voor bijna alle vakken dat het eindcijfer een mix is van schoolgebonden en centrale toetsing. De verdeling intern-extern wordt dan vooral bepaald door deze mix. In Frankrijk werkt dat niet zo. In Frankrijk wordt het eindcijfer van een vak óf alleen bepaald door het centraal examen óf alleen door de schoolgebonden toetsen. De verdeling intern-extern (40-60) gebeurt dus op basis van een verdeling van de vakken, niet op basis van de mix van intern-extern binnen elk vak. Een ander belangrijk verschil met Nederland is dat niet alle cijfers even zwaar wegen. In Frankrijk telt het cijfer op het centrale examen van een *spécialité*-vak (gewicht 16%) veel zwaarder mee dan het jaarcijfer op basis van schoolgebonden toetsen bij het verplichte vak geschiedenis/aardrijkskunde (gewicht 3%). In Duitsland tellen trouwens ook niet alle vakken even zwaar mee. De schoolgebonden cijfers van de twee vakken die op hoger niveau zijn gedaan (Leistungskurs) tellen twee keer zo zwaar mee in het SE-cijfer. Het gewicht van de centrale examencijfers is voor alle vakken gelijk.

In het kader van de scheiding intern-extern is er nog een andere bijzonderheid in Duitsland. Gedurende de laatste twee jaar krijgen de leerlingen voor elk vak een semestercijfer. Dit cijfer is gebaseerd op de schoolgebonden toetsen. Er bestaat een set aan eisen waaraan deze semester-

5 Nusche, D., Braun, H., Halasz, G., & Santiago, P. (2014). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Netherlands 2014*. Paris, France: OECD.

cijfers moeten voldoen voordat een leerling toegelaten wordt tot de centrale examens. Gechargeerd gezegd: Leerlingen moeten eerst slagen voor het schoolexamen en worden daarna pas toegelaten tot het centraal examen.

In Finland bestaat er ook een duidelijke scheiding tussen intern en extern maar dan op een andere manier. Op basis van schoolgebonden toetsen wordt beoordeeld of de leerling aan alle eisen van het vak heeft voldaan. Wanneer de leerling voldaan heeft aan alle eisen van het vakkenpakket, ontvangt de leerling een certificaat. Dit certificaat is een startkwalificatie. Om toegelaten te worden tot de universiteit moet de leerling daarnaast ook beschikken over een diploma. Het diploma kan behaald worden door een voldoende resultaat op de centrale examens in vijf (of meer) vakken. De cijfers op de schoolgebonden toetsen tellen in deze fase niet meer mee. De toelating tot de universiteit gebeurt dus volledig op basis van de cijfers op de centrale examens. De leerling mag het centraal examen van een bepaald vak al maken voordat het certificaat is behaald. Dit gebeurt ook veelvuldig.

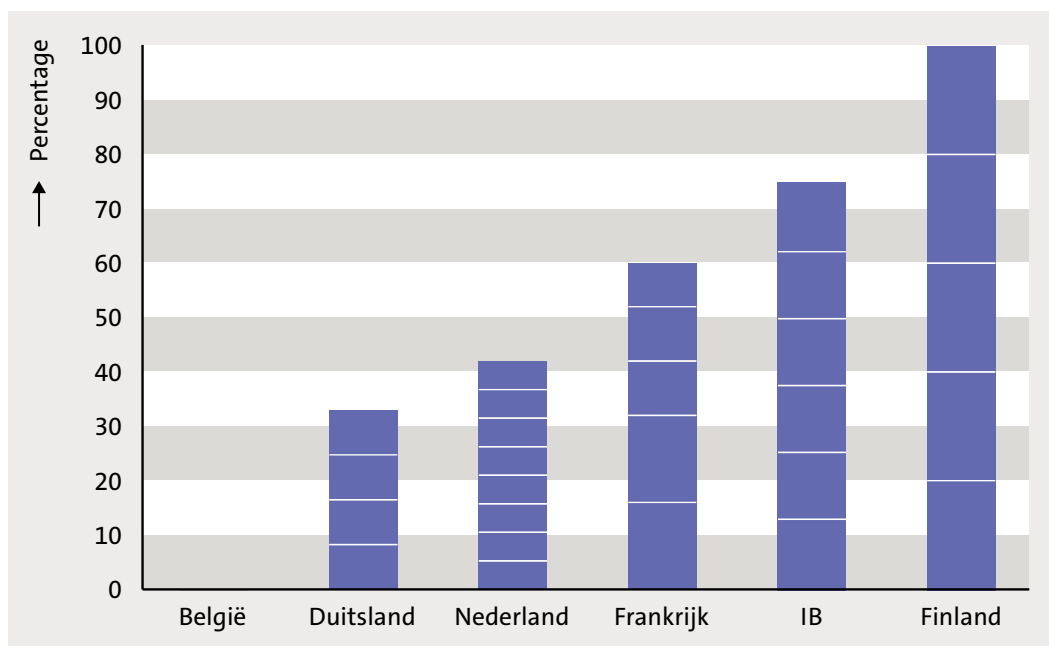
In België ten slotte wordt 100% van de diplomabeslissing bepaald door schoolgebonden toetsing.

5.4.2 Het aantal centrale examens

In Nederland worden sommige vakken wel en ander vakken niet centraal afgesloten. Dit is niet in alle landen zo. In Duitsland en Finland volgt de leerling een grote hoeveelheid vakken. De leerling kiest vervolgens zelf een aantal vakken waar hij of zij centraal examen in gaat doen. In Duitsland kiest de leerling vier vakken (de zogenaamde *Abitur*-vakken) waarbij drie vakken een schriftelijk centraal examen kennen en waarbij één vak mondeling wordt afgenomen⁶. Er zijn wel regels waar de leerling zich aan moet houden bij de keuze van deze vier vakken. In Finland bestaan er soortgelijke regels. De Finse leerling kiest vijf of meer vakken waarin hij of zij centraal examen doet. Sommige leerlingen kiezen ervoor om meer dan vijf centrale examens te doen om op die manier de kans te vergroten dat ze worden toegelaten tot de universiteit. In Frankrijk maakt elke leerling vier schriftelijke centrale examens. Daarnaast wordt bij elke leerling een mondeling afgenomen (het *grand oral*). Twee van de schriftelijke centrale examens zijn verplicht: Frans en filosofie. De andere twee schriftelijke centrale examens betreffen zogenaamde *spécialité*-vakken. De leerling kiest na het voorbereidingsjaar (dus aan het begin van het voorlaatste jaar) drie *spécialité*-vakken uit een lijst van dertien vakken. Aan het begin van het laatste jaar kiest de leerling twee van deze drie vakken waar hij of zij centraal examen in gaat doen. In het derde *spécialité*-vak volgt de leerling geen onderwijs meer in het laatste jaar. De resultaten van dat vak die tijdens het voorlaatste jaar in de klas zijn behaald, vallen hiermee automatisch onder de schoolgebonden toetsing (*contrôle continu*). De schoolgebonden toetsen van de andere twee *spécialité*-vakken tellen in het geheel niet mee voor de diplomering. Het onderwerp van het mondeling wordt gekozen uit de inhoud van een van de twee *spécialité*-vakken. Het gaat in het mondeling vooral om presentatievaardigheden en het correct gebruik van vakinhoudelijke termen.

Ten slotte worden in het IB alle vakken met een centraal examen afgesloten. Wat dit aspect betreft komt dat redelijk overeen met de situatie in Nederland. De IB-leerling volgt zes vakken en doet centraal examen in dezelfde zes vakken.

6 Er is in Noordrijn Westfalen sprake van de invoering van een vijfde examenvakken (Abitur-vak): [eckpunktepapier weiterentwicklung gymnasiale oberstufe](#)



Figuur 1 | Percentage van het gewicht van de centrale examens in de diplomabeslissing en het aantal centrale examens.

In figuur 1 is het gewicht van de centrale examens en het aantal centrale examens samen genomen. Hierin is duidelijk te zien hoe groot het gewicht van één centraal examen is. Bijvoorbeeld in Duitsland vormen de vier Abitur-examens samen 33% van het eindcijfer. Elk examen heeft dus een gewicht van ongeveer 8%. In Nederland telt elk centraal examencijfer voor ongeveer 5,5% mee. In Frankrijk varieert het van 8% voor een filosofie-examen tot 16% voor een spécialité-vak-examen. In het IB gaat het om 12,5% en in Finland 20%. Het belang van elk afzonderlijk centraal examen in de diplomering is in Nederland dus niet zo groot in vergelijking met de andere landen.

In Nederland doet de leerling centraal examen in alle vakken die hij of zij heeft gevolgd (op de vakken na die geen CE kennen). Dat is in het IB ook zo, maar in Frankrijk, Duitsland en Finland niet. In deze drie landen maakt de leerling een keuze in welk vak centraal examen wordt gedaan. In Duitsland en Finland wordt met de keuze van de vakken die centraal worden afgesloten een specialisatie of 'profielkeuze' gemaakt. Er spreekt uit waar de interesses van de leerling liggen. Overigens is de keuze wel weer beperkt omdat de leerling verplicht is om enkele basisvakken centraal af te sluiten. In Frankrijk geeft de keuze van de vakken die centraal worden afgesloten (de spécialité-vakken) op een soortgelijke manier de interesses van de leerling weer.

5.4.3 De vorm

In Nederland wordt bijna alle informatie die gebruikt wordt voor de diplomering schriftelijk verzameld. Het aantal digitale afnames is beperkt tot de kunstexamens. Ook het mondeling heeft in Nederland geen grote plek. Bij de talen wordt in het schoolexamen de spreekvaardigheid getoetst maar er is geen verplichting om bijvoorbeeld de presentatievaardigheden te beoordelen. In Frankrijk en Duitsland gebeurt dat wel. Binnen de onderzochte schooltypes worden alleen in Finland de centrale examens op grote schaal digitaal afgenomen. Hier worden sinds de invoering van de digitale examens de schoolgebonden toetsen steeds vaker digitaal afgenomen in dezelfde digitale omgeving als waarin de centrale examens worden afgenomen. In Nederland worden de kunstgerelateerde vakken niet volledig op papier afgenomen. De bronnen en opgaven worden met de computer aangeboden.

In Duitsland en Frankrijk is het binnen de schoolgebonden toetsing gebruikelijk dat er een mix is van grote afsluitende toetsen aan het eind van een onderwijsperiode en kleine overhoringen. Deze laatste vorm van afname kan tot wel de helft meewegen in het cijfer dat als input gebruikt wordt in de diplomering.

Dit laatste geldt ook voor België. Het aandeel van de kleine overhoringen fluctueert en is veelvuldig onderwerp van discussie.

Ten slotte kennen we in Nederland nog een profielwerkstuk. Iets dergelijks bestaat ook in Duitsland en in het IB. In het IB is het *extended essay* heel vergelijkbaar. In Duitsland moet de leerling één van de *Klausuren* vervangen door een werkstuk. De instructies en richtlijnen van dit werkstuk lijken op die van het profielwerkstuk.

5.4.4 De correctie

In Nederland worden de centrale examens eerst door de eigen docent nagekeken. Daarna gaat het leerlingwerk naar een andere school voor tweede correctie. Dit vier-ogen-principe geldt ook in Duitsland en Finland. In Duitsland is er vaak binnen dezelfde school nog een docent die het werk van de eerste corrector controleert. In Finland wordt het werk dat door de eigen docent is beoordeeld (digitaal) verzonden naar een centrale organisatie. Die organisatie laat elk werk nakijken door een zogenaamde *censor*. Deze censoren zijn docenten, oud-docenten en andere vakexperts. Ze worden betaald voor deze taak.

In Frankrijk en het IB kent men een externe correctie. In Frankrijk worden de werken van de leerlingen ingescand en vervolgens naar een centrale organisatie gezonden. Deze verdeelt de werken over alle docenten. De docenten kijken dus de werken van andere leerlingen na. In het IB worden correctoren aangesteld die tegen betaling de examens nakijken. Het werk van deze correctoren wordt steekproefsgewijs gecontroleerd door een *senior examiner*. Wanneer de eerste corrector te streng of te soepel heeft nagekeken naar het oordeel van de *senior examiner*, worden alle scores met een factor gecorrigeerd. Dit proces wordt *moderation* genoemd.

Voor zover bekend worden alle schoolgebonden toetsen door de eigen docent beoordeeld. In het IB wordt het internal assessment nog wel gemodereerd. Het Theory of knowledge essay en het Extended essay vallen qua organisatie tussen een SE en CE. Ze worden gedurende het schooljaar 'in de klas' afgenomen maar ze worden door een externe examiner beoordeeld.

5.4.5 Wanneer wordt de informatie verzameld

In Nederland kennen we voor de centrale examens één afnameperiode per jaar in de maand mei. Er is daarna in juni nog een schriftelijke herkansing. Het IB en Finland kennen twee afnameperiodes per jaar. De afnameperiodes van het IB vallen in april/mei en november. Die in Finland vallen in september en maart. In beide systemen worden geen aparte herkansingen georganiseerd. De volgende afnameperiode kan daarvoor gebruikt worden.

Frankrijk en Duitsland kennen, net als Nederland, één afnameperiode. In Frankrijk valt deze in juni. In Duitsland vallen de meeste examens in mei. In Frankrijk is er nog wel een inhaalperiode in september, maar die is alleen bedoeld voor de leerlingen die vanwege overmacht niet konden deelnemen aan de juni-periode. Beide landen kennen een herkansingsstelsel met mondelingen. Deze worden nog voor het begin van de zomervakantie gehouden zodat alle leerlingen een uitslag hebben voor ze op vakantie gaan.

In Nederland worden de schoolgebonden toetsen die meetellen voor de diplomering voor het grootste deel verzameld tijdens de laatste twee jaar. Voor vakken met een centraal examen ligt de nadruk vaak wel op het laatste jaar. Dit geldt ook voor België en het IB. In Duitsland en Frankrijk worden de cijfers van de schoolgebonden toetsing verzameld gedurende de laatste twee jaar. In Frankrijk tellen de twee jaarcijfers mee, in Duitsland de vier half-jaarcijfers of semestercijfers. In Finland zijn er geen schoolgebonden toetsen die meetellen voor de diplomering.

In België, Frankrijk en Duitsland bestaat er wel een plan dat beschrijft hoe de informatie verzameld wordt maar dit is niet zo nauwkeurig vastgelegd als in Nederland waar inhoud, gewicht en afnametijdstip nauwkeurig worden beschreven in een PTA. In het IB is de inhoud en het gewicht van de internal assessment wel nauwkeurig beschreven. Alleen het tijdstip van afname is minder strak vastgelegd. Er wordt een redelijk ruim tijdsinterval genoemd waarbinnen het internal assessment moet plaatsvinden. In Nederland geven veel scholen wel een vorm van herkansing op de cijfers die verzameld zijn voor het SE. In de andere landen is dat zeldzaam of onmogelijk.

5.5 De normering

Er zijn grofweg drie normeringsuitgangspunten: absoluut normeren streeft ernaar om elk jaar dezelfde prestatie met hetzelfde cijfer te waarderen, relatief normeren streeft ernaar om elk jaar de populatie gemiddeld dezelfde waardering te geven en de laatste methode noemen we hier 'direct normeren'. Daarbij wordt een vaste omzetting gebruikt afhankelijk van de score. Een voorbeeld van deze laatste vorm van normeren is de werkwijze zoals wij die in Nederland in de jaren '80 en '90 hadden. De score op het examen werd toen direct omgezet in een cijfer. Daarbij gold de regel dat een leerling die 50% van de punten op het examen behaald had, net een voldoende kreeg. In tabel 6 zijn de drie vormen van normering schematisch weergegeven

Tabel 6 | Onderscheidende eigenschappen van de drie typen normering.

Type normering	Is het gemiddeld cijfer afhankelijk van de gemiddelde vaardigheid van de leerlingen?	Is het gemiddeld cijfer afhankelijk van de moeilijkheid van de toets?
Directe normering	Ja	Ja
Relatieve normering	Nee	Nee
Absolute normering	Ja	Nee

In Nederland streven we naar een absolute normering op de centrale examens. Om dit te bereiken worden extra onderzoeken ingezet zoals pre- en posttest en er vindt bij een aantal vakken een vorm van standaardsetting plaats. Niet bij alle vakken zijn resultaten van extra onderzoeken voorhanden. Wel worden de docenten bij alle vakken gevraagd om een uitspraak te doen over de moeilijkheid. De methode die in het IB wordt gebruikt, streeft ook naar absoluut normeren. Hiervoor wordt een groot panel van experts ingezet. Zij buigen zich jaarlijks over de vraag welke score op het examen correspondeert met het oordeel 'net voldoende'. Het is theoretisch denkbaar dat de hoogte van de lat die de experts in hun hoofd hebben, over de tijd kan verschuiven mogelijk naar aanleiding van omgevingsfactoren. Toch mogen we er vanuit gaan dat zij, zeker binnen een tijdsspanne van ongeveer vijf jaar, redelijk goed in staat zijn om de lat die ze in hun hoofd hebben elk jaar op dezelfde hoogte te houden. Het instrument dat ze daarbij gebruiken, de standaardsetting, is alleen niet heel erg nauwkeurig. Dit heeft tot gevolg dat de resultaten van jaar tot jaar behoorlijk kunnen schommelen. In het IB wordt deze methode bij alle vakken toegepast.

In Finland wordt een vorm van relatieve normering gebruikt. Het aantal leerlingen en de gemiddelde vaardigheid van de leerlingen die aan een zitting deelnemen variëren aanzienlijk omdat er in Finland twee afnameperioden per jaar worden gehouden en de leerlingen zich niet willekeurig over de afnameperioden verspreiden. Ze doen examen wanneer ze er aan toe zijn. Dit resulteert erin dat voor sommige vakken de verdeling over de perioden redelijk 50/50 is, maar er zijn ook grote afwijkingen, vaak per vak verschillend. Om deze fluctuaties op te vangen worden, voorafgaand aan de normering, de resultaten van vier afnameperiodes (twee jaar) samengenomen waardoor enige vorm van vergelijkbaarheid tussen twee opeenvolgende jaren wordt bewerkstelligd. Ook hebben ze een systeem bedacht waardoor het gemiddeld cijfer bij een vak hoger wordt wanneer meer leerlingen dit vak in deze periode hebben gekozen die over de volle breedte van alle vakken hoog scoren. Hieronder zit de aanname dat de vaardigheid op een vak sterk correleert met de gemiddelde vaardigheid op alle vakken. Met andere woorden: de leerling bezit in meer of mindere mate een eigenschap waardoor hij of zij goed kan leren en hierdoor goed is in alle vakken of juist niet zo goed is in alle vakken. De variatie in cijfers binnen een leerling is klein ten opzichte van de variatie in cijfers tussen leerlingen. Voor de meeste vakken blijkt deze aanname heel redelijk. Een uitzondering is het vak Engels. Zowel in Finland als in Nederland is de correlatie laag tussen het cijfer op Engels en het gemiddeld cijfer voor de andere vakken.

In Duitsland wordt een vorm van directe normering gehanteerd. Elk examen bestaat uit 150 punten. Er geldt een vaste omzettingstabel van score naar cijfer. Zie de bijlagen. Daarbij geldt dat 68 punten (45% van de maximale score) een voldoende oplevert. Dit puntenaantal geldt altijd, of het examen nu makkelijk of moeilijk was.

In Frankrijk is de normering voornamelijk relatief. Er gelden bepaalde bandbreedtes voor het percentage leerlingen dat een bepaald cijfer krijgt. Dit zorgt voor een redelijk constante verdeling over de jaren heen. Bijzonder in Frankrijk is de aandacht voor bepaalde ‘achtergestelde regio’s’. Er wordt erkend dat het onderwijs in deze regio’s minder goed is omdat de betere docenten hier niet naar toe trekken. Daarom wordt in deze regio’s een soepeler normering gehanteerd.

5.6 De rationale van de diplomering

De diplomering gebeurt op basis van de cijfers zoals die uit de normering komen, behalve in Finland, daar gebruiken ze letters. Er zijn in het secundair onderwijs twee gangbare systemen om te diplomeren: Conjunctief en compensatorisch. De eerste betekent dat op alle onderdelen een voldoende behaald moet worden en de tweede betekent dat het gemiddelde van alle cijfers aan een minimumeis moet voldoen. In Nederland is het systeem compensatorisch met een aantal aanvullende eisen. De compensatorische elementen bestaan eruit dat het gemiddelde van alle eindcijfers een 6,0 moet zijn en het gemiddelde van de CE-cijfers minimaal een 5,50 moet zijn. De aanvullende eisen zijn bijvoorbeeld dat een leerling niet twee vienen of drie vijven mag hebben en maximaal één vier met één vijf gecombineerd. Ook de regel dat de cijfers op de kernvakken maximaal één vijf mogen bevatten is een aanvullende maatregel.

In België zijn de diplomeringsregels aan de school. De klassenraad is een vergadering van docenten en schoolleiding die beslist of de leerling gediplomeerd wordt of niet. Zij maakt niet openbaar welke criteria daarbij precies worden gehanteerd. In Frankrijk is het systeem volledig compensatorisch. Daar moet wel bij worden vermeld dat de vakken verschillende gewichten hebben in de berekening van het gemiddelde. Een onvoldoende bij een zwaar wegend vak is daarom moeilijker te compenseren dan een onvoldoende bij een ‘klein’ vak.

Duitsland hanteert ook grotendeels compensatorische regels. Om toegelaten te worden tot de centrale examens moet voor de schoolsemestercijfers gemiddeld een vijf (voldoende) worden behaald. Dit zijn meestal zo'n 35 verschillende cijfers. Daarbij geldt dat er maximaal zeven van deze semestercijfers onvoldoende mogen zijn. Vertaald naar de Nederlandse situatie betekent dit (groveweg) dat het gemiddelde van de onafgeronde SE-cijfers een 5,5 moet zijn waarbij slechts twee SE cijfers onvoldoende mogen zijn. Ook voor de vier Abitur-examens geldt dat er gemiddeld een vijf gescoord moet worden met daarbij één aanvullende eis: twee van de vier vakken moeten voldoende zijn waarbij hooguit één van deze twee vakken een vak op hoger niveau is. Vertaald naar de Nederlandse situatie betekent dit dat het gemiddelde van de onafgeronde CE-cijfers een 5,5 moet zijn en dat minimaal de helft van de CE-cijfers een voldoende moet zijn.

Finland hanteert letters maar voor de compensatiemaatregel hebben ze toch een omzetting naar punten. Een leerling mag maximaal één voldoende hebben zolang het gemiddelde maar een voldoende is. Bijzonder daarbij is dat de onvoldoende twee tekortpunten oplevert. Vertaald naar de Nederlandse situatie: Een leerling moet twee zevens hebben om één vijf te compenseren. Hier moet wel bij worden opgemerkt dat het percentage onvoldoendes op een individueel examen veel lager ligt dan in Nederland.

Het IB werkt net als Nederland voornamelijk compensatorisch maar met een aantal aanvullende eisen. Afgaande op het percentage onvoldoendes dat er wordt gescoord, zijn de aanvullende eisen redelijk vergelijkbaar met die in Nederland.

5.7 Herkansing

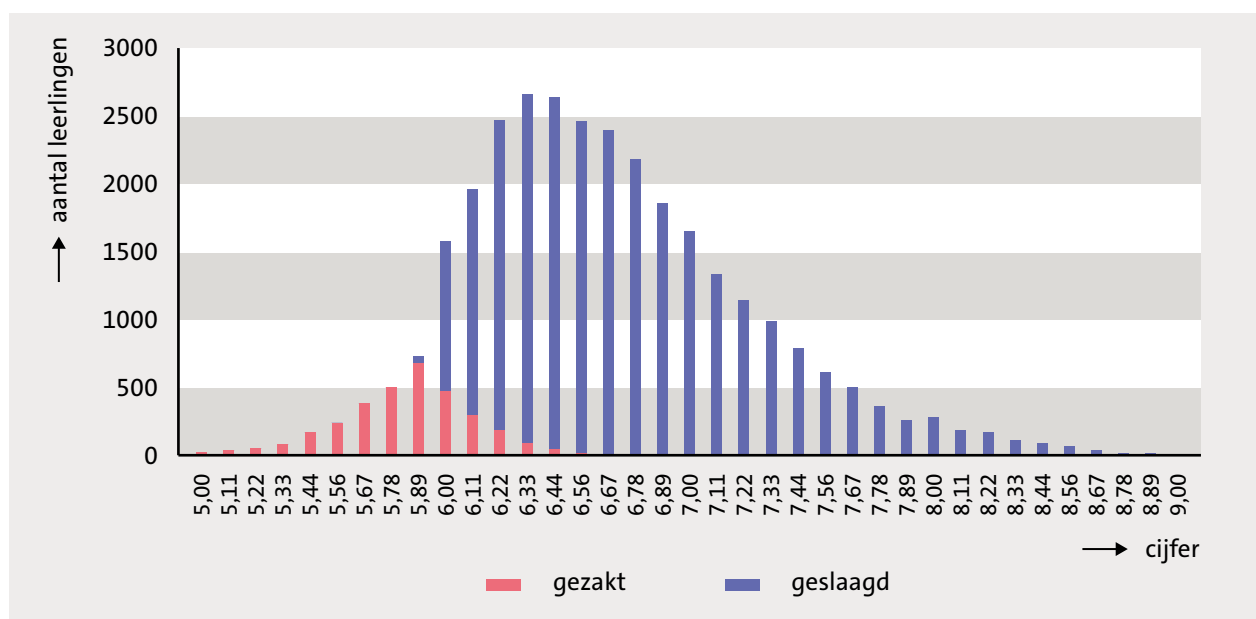
Leerlingen die niet in een keer geslaagd zijn of leerlingen die hun cijfer willen verbeteren wordt in veel landen, behalve België, de gelegenheid geboden om een herkansing te doen. In België krijgen leerlingen geen gelegenheid om hun cijfers te verbeteren. In Nederland kan een leerling ongeveer een maand na de eerste reguliere centrale afname een zelfde soort examen nogmaals maken. De herkansing van het CE is dus in de meeste gevallen schriftelijk. Frankrijk en Duitsland kennen een mondelinge herkansing. Dit is opmerkelijk omdat in deze twee landen het centraal examen ook al uit een mondeling bestond. In Frankrijk kiezen de leerlingen twee mondelingen uit de vier vakken waarin schriftelijk eindexamen is gedaan: Frans, filosofie en de twee spécialité-vakken. Alleen leerlingen die nog (net) niet geslaagd waren mogen zich voor een dergelijk mondeling aanmelden. Het cijfer van het mondeling wordt naast het cijfer voor het schriftelijk examen gelegd. Het hoogste telt en hiermee wordt opnieuw bepaald of de leerling is geslaagd. In Duitsland heeft de leerling die is gezakt de keuze om een herkansing te doen in één, twee of drie van de schriftelijke Abitur-vakken. Het mondelinge Abitur-examen kan niet herkanst worden. Hier wordt een nieuw eindcijfer berekend door het gemiddelde te nemen van het schriftelijk en het mondeling waarbij het schriftelijk twee keer zo zwaar meetelt. Met dit nieuwe eindcijfer wordt opnieuw bekeken of de leerling is geslaagd.

Finland en het IB kennen twee afnameperiodes per jaar. Leerlingen die gezakt zijn of die hun cijfer willen verbeteren mogen opnieuw examen doen in de volgende afnameperiode. Ze hebben dus een half jaar om zich daar op voor te bereiden.

5.8 Het eindresultaat: De cijfers van de examenleerlingen en de slagingspercentages

De diplomabeslissing gebeurt eigenlijk altijd op basis van cijfers, zelfs in Finland waar ze letters geven als prestatie-waardering op de centrale examens. In Finland worden de letters namelijk omgezet in cijfers om te bepalen of een leerling aan de diploma-eisen heeft voldaan. Cijfers lenen zich goed voor de diplomering: je kunt ze optellen, middelen en je kunt een minimum aantal punten stellen dat nodig is voor diplomering. In Finland gaan ze zelfs nog verder. Universiteiten hanteren een ingewikkeld puntensysteem waar bijvoorbeeld niet alleen een 'L' (hoogste waardering) meer punten waard is dan een 'E' (een na hoogste waardering) maar waar een 'L' bij het vak wiskunde meer punten oplevert dan een 'L' bij biologie. Op basis van de puntentotalen wordt vervolgens de toelating tot de opleiding gedaan. In deze paragraaf zullen we voor Finland de omzetting van letters in punten gebruiken zoals die bij de diplomering wordt gehanteerd. Zie 5.1 of de bijlage.

De cijfers bepalen dus in hoge mate de beslissing op slagen of zakken. We zullen daarom de cijfers nader bestuderen. Figuur 2 laat de verdeling zien van het gemiddelde cijfer per leerling. Dit zijn de gemiddelde cijfers van vwo-leerlingen met acht vakken (N= 31.265). Deze groep vertegenwoordigt ruim 80% van alle vwo-examenleerlingen. De gemiddelden zijn berekend door de som van de acht afgeronde eindcijfers en het combinatiecijfer te delen door 9.



Figuur 2 | Verdeling van de gemiddelde eindcijfers voor vwo-leerlingen met acht examenvakken in 2019.

In Figuur 2 kunnen we zien dat de eis om gemiddeld een eindcijfer 6,0 te halen, erg bepalend is: Bij gemiddeld een 5,89 slaagt 7%⁷, bij een gemiddelde van 6,0 slaagt 70%. Maar er zijn meer regels. Dat 30% van de leerlingen die een 6,0 gemiddeld haalt, toch zakt is het gevolg van deze aanvullende regels. Van de leerlingen die zijn gezakt met een gemiddeld cijfer 6,0 of hoger, zakt 45% vanwege de CE-eis⁸, 30% zakt vanwege teveel onvoldoendes en 20% zakt op beide. Slechts

⁷ Deze leerlingen zijn geslaagd op de regel dat een leerling met allemaal zessen en één vijf toch geslaagd is.

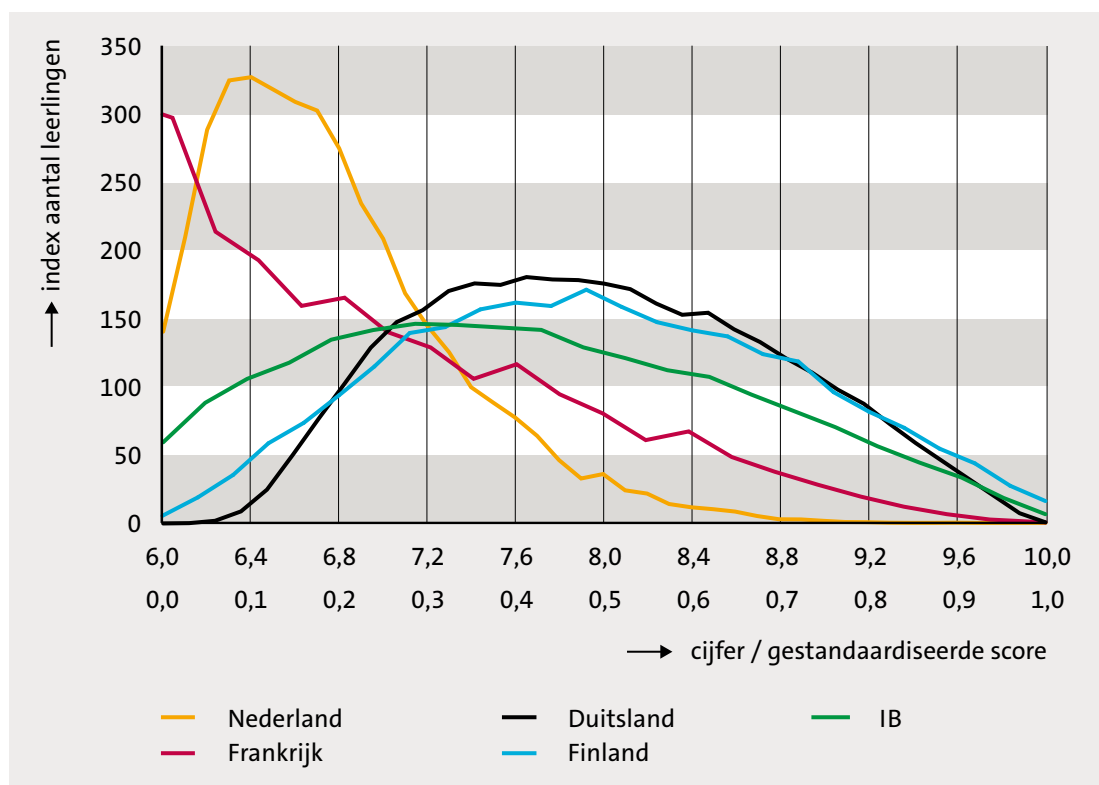
⁸ De CE-eis houdt in dat de cijfers op de centrale examens gemiddeld minimaal 5,50 moeten zijn.

5% zakt alleen op de kernvakkenregel⁹. Hadden deze aanvullende eisen niet bestaan, dan waren alle leerlingen met een gemiddelde van 6,0 of hoger geslaagd en was het percentage gezakte kandidaten met ongeveer een derde afgenomen. In Figuur 2 is een klein hobbeltje te zien bij de 8,00. Dit zijn de leerlingen die cum laude zijn geslaagd.

Van de andere vier examensystemen zijn vergelijkbare cijferverdelingen gemaakt (België heeft dergelijke data niet verzameld). Deze cijferverdelingen zijn opgenomen in de bijlage. Daar wordt ook een nadere toelichting gegeven. We bespreken hier de vergelijking tussen de vijf systemen waarbij de bijzondere kenmerken van elk land afzonderlijk niet meer worden benoemd.

Elk land heeft een cijferverdeling met een eigen cijferschaal. Om de verdelingen te kunnen vergelijken moeten ze 'gestandaardiseerd' worden. Vervolgens zijn bij alle landen alleen de geslaagde leerlingen meegenomen. In Duitsland heeft een deel van de kandidaten geen volledig examen afgelegd. Er kan dan ook geen totaalbeeld worden gegeven van alle examenleerlingen. In Finland is het zeer gebruikelijk dat de leerlingen hun examenresultaten verzamelen over meerdere afnameperiodes heen. Bovendien wordt er zeer regelmatig herkanst. Er is dus als het ware geen sprake van gezakte kandidaten maar van nog niet geslaagde kandidaten.

Voor de standaardisatie worden de gemiddelde eindcijfers waarmee de examenkandidaten zijn geslaagd met behulp van een transformatie op één schaal gebracht. Daartoe is het gemiddeld cijfer dat een leerling minimaal moet halen voor diplomering, gesteld op 0. De maximale score is gesteld op 1. De oppervlakte onder de curves dient gelijk te zijn om de vorm van de verdeling goed te kunnen vergelijken. In Figuur 3 zijn de vijf gestandaardiseerde verdelingen in een figuur samengebracht.



Figuur 3 | Cijferverdelingen van Nederland, Frankrijk, Duitsland, Finland en het IB. Om de nieuwe schaal goed te kunnen interpreteren volgt hier, als voorbeeld, de omzetting

⁹ De kernvakkenregel houdt in dat een vwo-leerling geen enkele vier of lager en maximaal één vijf mag hebben voor de vakken Nederlands, Engels en wiskunde.

voor Nederland. In Nederland geldt dat het laagste gemiddelde cijfer waarmee een diploma kan worden behaald een 6,0 is en het hoogst haalbare gemiddelde cijfer is een 10,0. De 6 getransformeerd naar een 0 en de 10 naar een 1. Een acht komt dan overeen met 0,5 en een 7,2 komt overeen met 0,3.

De verdelingen van Duitsland en Finland lijken veel op elkaar. Ze hebben beide een ronde verdeling met een maximum rond de 0,4. In Finland is het cijfersysteem zo geregeld dat 40% van de leerlingen een gemiddeld cijfer boven de 0,6 krijgt. Duitsland hanteert een vaste omzetting van score naar cijfer. Voor cijfers boven 0,6 moet een leerling minstens 75% van de maximale score behalen. Het lukt ruim een derde van de leerlingen om gemiddeld 75% van de scorepunten te behalen. (ter vergelijking: In Nederland moet een leerling 82% van het examen goed maken om een 8,4 te halen (bij N = 1,0). Het lukt minder dan 1% van de leerlingen om dat te halen). De populatie in Duitsland beslaat een grotere range aan vaardigheden. Het lukt goede leerlingen om op alle examens hele hoge scores op de examens te halen en dus hoge cijfers te halen.

De vorm van de verdeling van het IB komt redelijk dicht in de buurt van de verdelingen van Duitsland en Frankrijk. Alleen wordt het maximum bereikt bij een iets lager cijfer, rond de 0,3. De top is ook minder hoog wat duidt op een bredere verdeling (de oppervlaktes zijn gelijk). De verdelingen van Nederland en Frankrijk zijn totaal anders van vorm. Het lijkt erop dat alle verdelingen 'samen komen' bij 0,3. Hiervoor hebben we geen logische verklaring. Om duidelijk te maken wat bovenstaande betekent is de informatie uit bovenstaande grafiek ook weer-gegeven in Tabel 7.

Tabel 7 | Percentage leerlingen dat hoger scoort dan de getransformeerde scores 0,3, 0,5 en 0,7.

Gestandaardiseerde score:	> 0,3	> 0,5	> 0,7
Cijfer in de Nederlandse context:	> 7,2	> 8,0	> 8,8
Land	% lln	% lln	% lln
Nederland	19	4	0
Frankrijk	41	19	6
Duitsland	81	50	20
Finland	79	48	20
IB	62	36	15

Het percentage leerlingen dat hoger scoort dan een 8,0 gemiddeld is in Nederland 4%. In Duitsland en Finland is dat bijna de helft. De getallen in Tabel 7 laten zien dat de cijfers in Nederland heel dicht bij de slaag-zakgrens liggen en dat er zeer weinig hoge cijfers worden uitgedeeld.

Tabel 8 toont de slagingspercentages. Hierin is te zien dat België het hoogst scoort, hoewel we verwachten dat ook in Finland het percentage van de leerlingen met een diploma uiteindelijk hoog zal liggen. Het percentage in België komt in de buurt van het slagingspercentage dat we in Nederland in 2020 hadden. Dit was een jaar zonder centrale examens waarbij de diplomering alleen gebeurde op basis van het schoolexamen. Net als in België. Er zijn overigens wel geluiden dat in België de klassenraad het in toenemende mate lastig vindt om voldoende harde bewijzen te kunnen tonen waarom zij een leerling geen diploma toekennen. In het geval ouders en leerling het niet eens zijn met deze beslissing gaan zij hierover in discussie, soms zelfs langs juridisch weg.

In het IB ligt het slagingspercentage het laagst. Afgaande op de verdeling van de gemiddelde eindcijfers is de verwachting dat dit te maken heeft met de grote diversiteit van leerlingen. Er stromen leerlingen door vanuit het MYP maar er is ook een grote instroom van leerlingen uit zeer diverse andere onderwijssystemen. Dit maakt het lastig om aan de voorkant goed te voorspellen welke leerlingen het zullen halen en welke niet. In alle andere landen heeft de school al een hele schat aan ervaringen en beoordelingen die ze goed kunnen interpreteren. Hierdoor is de school beter in staat om aan de voorkant in te schatten of de leerling het zal gaan redden om een diploma te halen.

Tabel 8 | Slagingspercentages in de verschillende landen.

Land	slagingspercentage
Nederland	91
België	97
Frankrijk	91
Duitsland	95
Finland	?
IB	80

5.9 De waarde van het diploma

Met de waarde van het diploma wordt bedoeld welke mogelijkheden de leerling heeft om een vervolg te geven aan studie en/of loopbaan wanneer hij of zij in het bezit is van een diploma. In Nederland biedt het diploma breed toegang tot het vervolgonderwijs. In Nederland bestaat een laagdrempelige instroom in het vervolgonderwijs. Hiermee wordt bedoeld dat leerlingen met een diploma in bijna alle studierichtingen in kunnen stromen. Er bestaan slechts enkele studies met een decentrale selectie en er zijn slechts een paar studies (met name technische studies) die aanvullende eisen stellen aan het vakkenpakket en de cijfers. Het beleid van studies met een numerus fixus aangaande de selectie van leerlingen is niet nationaal vastgelegd en verandert snel. Het uitgebreid interviewen en extra toetsen afnemen leidt in beperkte mate tot een verbetering¹⁰. Ook België kent brede mogelijkheden om door te studeren. Het grootste deel van de gediplomeerden kan starten aan de studie waaraan de voorkeur werd gegeven. Deze drempelloze doorstroom is waarschijnlijk een van de redenen dat Nederland en België het hoogste percentage volwassenen kennen met een bachelor- of masterdiploma. Tabel 9 toont het percentage van 25-35-jarigen dat een bachelor of master heeft afgerond volgens de OECD statistieken in 2023¹¹.

10 [Effects of medical school selection: on the motivation of the student population and applicant pool - Vrije Universiteit Amsterdam](#) en [Selectie in het hoger onderwijs: criteria, instrumenten en de borging van kansengelijkheid | Rapport | Inspectie van het onderwijs](#)

11 <https://data-explorer.oecd.org/> (geraadpleegd februari 2025)

Tabel 9 | Gemiddelde leeftijd bij de start van de bacheloropleiding en het percentage van 25-35-jarigen dat een bachelor- of masteropleiding heeft afgerond.

	Leeftijd bij start bachelor	Bachelor %	Master %	Totaal %
Nederland	20	30	22	52
België	19	27	21	48
Frankrijk	20	14	25	39
Duitsland	23	22	15	37
Finland	24	25	14	39
OECD gemiddelde	22	26	14	40

Het percentage 25-35 jarigen dat een opleiding in het hoger onderwijs heeft afgerond, is het hoogst in Nederland en België. De andere landen kennen om verschillende redenen lagere percentages. In Finland heeft het lagere percentage duidelijk te maken met een beperkt aantal plaatsen op de Finse universiteiten. Ongeveer 80% van de net gediplomeerde leerlingen wil graag verder studeren. Er vindt echter een strenge selectie plaats die vooral gebaseerd is op de behaalde cijfers op het eindexamen. In 2023 ging daarom slechts 22% van de leerlingen direct na het behalen van het diploma naar de universiteit, 12% naar een hogere beroepsopleiding (HBO) en 2% studeerde verder in een gespecialiseerde beroepsopleiding. Bijna 64% ging niet meteen verder met studeren. Een deel hiervan (met name de jongens) besloten hun dienstplicht te gaan vervullen en een deel ging werken, al dan niet in combinatie met het opgaan voor een herkansing. Deze laatste groep hoopt met betere cijfers in een volgende ronde alsnog toegelaten te worden tot het vervolgonderwijs. Dit verklaart het hoge aantal herkansers. Veel Finnen kiezen ervoor om één of meerdere tussenjaren te nemen. De gemiddelde leeftijd van studenten die starten in het hoger onderwijs ligt daarom ook erg hoog (zie Tabel 9).

In Frankrijk wordt, net als in Finland, geselecteerd met behulp van een nationaal systeem waar de leerlingen zich in moeten schrijven om verder te kunnen studeren. Het bijzondere in Frankrijk is dat de opleidingen niet allemaal dezelfde status of aanzien hebben. Bepaalde universiteiten staan hoog aangeschreven en mogen zich verheugen in een grote belangstelling van pas gediplomeerden. Net als in Finland, is er in Frankrijk een landelijk selectie- en plaatsingssysteem dat de selectie en plaatsing regelt waarbij de cijfers een belangrijke basis vormen voor de selectie. In Frankrijk is niet zozeer het totaal aantal plaatsen beperkend, het zit hem meer in de populariteit van bepaalde universiteiten. Het aandeel volwassenen dat uiteindelijk met een hoger onderwijsdiploma afstudeert is in Frankrijk toch duidelijk lager dan in Nederland en België en zelfs iets onder het OECD gemiddelde. Dit kan te maken hebben met het bestaan van populaire programma's zoals het STS (sections de techniciens supérieurs) en IUT (instituts universitaires de technologie). Dit zijn ISCED-5 opleidingen vergelijkbaar met onze associate degree (2-jarig hbo). Deze opleidingen zijn behoorlijk praktijkgericht. De instroom is divers maar bestaat vooral uit leerlingen met een baccalauréat technologique.

In Duitsland verloopt de aanmelding voor de universiteit vergelijkbaar als in Nederland. Het aandeel studies met een selectie is wel iets groter (40% van de studieplaatsen valt onder selectievoorwaarden). Het aandeel jongvolwassenen met een hoger-onderwijs-diploma is ook hier iets onder het OECD gemiddelde. Vooral mannen die de middelbare school verlaten met een diploma dat recht geeft op hoger onderwijs behoorlijk kiezen niet vaak voor een dergelijke opleiding: slechts 34% van de mannen van 25-34 jaar heeft een hoger-onderwijs-diploma. Dit zou er op kunnen duiden dat mannen zich meer oriënteren op een praktische of beroeps-opleiding dan op een theoretische hoger-onderwijs-opleiding.

6 Discussie

6.1 Niveaudifferentiatie en het maatwerkdiploma

In Nederland zijn er (afgezien van praktijkonderwijs en speciaal onderwijs) in het middelbaar onderwijs zes verschillende schooltypen met vijf verschillende niveaus¹². De andere landen hebben minder niveaus. In België wordt toegewerkt naar drie niveaus, Frankrijk en Duitsland hebben er ook drie en Finland en het IB kennen slechts twee niveaus.

In Nederland is er weinig niveaudifferentiatie binnen een schooltype. Een leerling in Nederland die een diploma wil behalen op een bepaald niveau, volgt alle vakken op dat niveau. Dat zijn we zo gewend. Alleen bij het vak wiskunde kunnen havo- en vwo-leerlingen kiezen uit meerdere vormen van dit vak. Dat is in alle landen zo. We zullen daarom in de hier volgende discussie het vak wiskunde buiten beschouwing laten.

In het verleden is er wel niveaudifferentiatie per niveau per vak geweest in Nederland. Van 2000 tot 2007 waren er meerdere vakken die twee varianten kenden: een heelvak en een deelvak. Het kleine deelvak was een onderdeel van het grotere heelvak. Zo hadden we Duits 1 (het deelvak) dat verplicht was voor alle vwo-leerlingen en Duits 1,2 (het heelvak) dat gekozen kon worden. Deze situatie werd in 2007 bij de invoering van de vernieuwde tweede fase weer afgeschaft. Het leidde tot veel versnippering en ongelijkheid. Met dit laatste wordt bedoeld dat niet alle leerlingen met een diploma in een bepaald profiel dezelfde bagage hadden. Met name het vervolgonderwijs vond dit niet altijd even prettig. Niveauverschil bestaat in deze context uit verschil in omvang van de lesstof die is doorlopen en verschil in diepte en complexiteit waarmee de lesstof wordt behandeld en getoetst. Daarbij geldt dat naast een bredere ook een diepere kennis vereist is voor een voldoende.

De andere landen kennen verschillende manieren waarop niveaudifferentiatie wordt ingevuld. België kent een soort heelvak-deelvakstructuur voor de talen en de natuurwetenschappelijke vakken. Iedereen is verplicht een deelvak te volgen. Wanneer de leerling kiest voor een vakkenpakket dat zich focust op de talen, krijgt de leerling een uitbreiding en verdieping van onderwijs in dezelfde talen. Daarnaast krijgt de leerling meestal nog een taal extra. Hetzelfde geldt voor de natuurwetenschappelijke vakken. De mens & maatschappijvakken kennen een dergelijke opdeling niet. In Frankrijk kiest de leerling twee spécialité-vakken. Deze vormen vaak een uitbreiding van verplichte vakken zoals natuurwetenschappen, filosofie, aardrijkskunde of de talen. In Duitsland moet een leerling twee vakken kiezen op hoger niveau. Hij krijgt daarin dan vijf uur les per week in plaats van drie. In het IB gaat het ook ongeveer zo. Daar moet een leerling drie van zijn zes vakken op hoger niveau doen. In Finland volgen alle leerlingen wel 18 verplichte vakken. Dit vormt twee derde van de lestijd. Afhankelijk van de keuze in welke vakken de leerling centraal examen gaat doen, volgt de leerling in het niet-verplichte deel van het lesprogramma extra modules in een aantal van deze 18 vakken. Samenvattend kunnen we stellen dat de andere landen voor heel veel vakken twee niveau-varianten kennen.

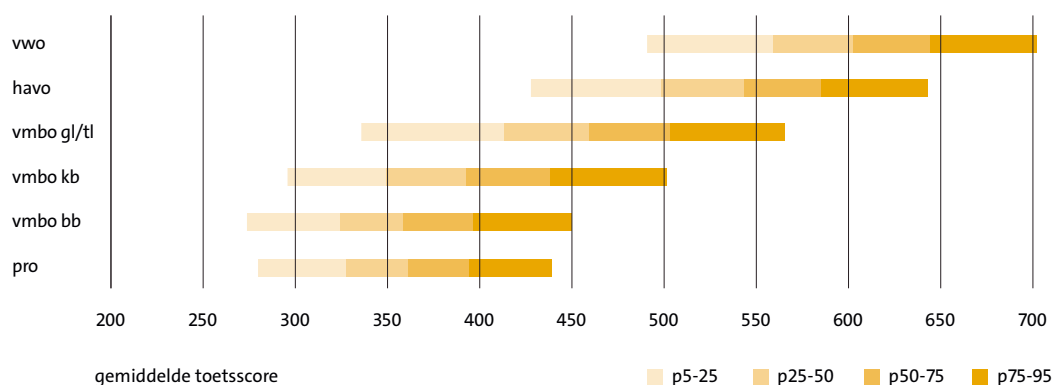
Niveaudifferentiatie is prettig voor de leerling. Hij kan daarmee bepalen hoe uitgebreid hij of zij een vak volgt. In het buitenland lukt het wel, maar in Nederland niet. Waarom niet? Een belangrijke reden wordt gevormd door het feit dat het onderwijs in Nederland al in verregaande mate is opgesplitst in verschillende niveaus, lees schooltypes. In heel veel landen

¹² De niveaus van de gemengde leerweg en de theoretische leerweg binnen het vmbo worden als gelijkwaardig beschouwd.

volgt 40-50% van de leerlingen van 16-18 jaar een theoretische en academische opleiding. In deze landen zitten deze leerlingen allemaal in hetzelfde schooltype. In Nederland zit ongeveer de helft van de leerlingen op een van de twee theoretische schooltypen die we hebben: havo en vwo. Om een vergelijking te maken met de andere landen ten aanzien van de niveaudifferentiatie moeten we dus eigenlijk havo en vwo samen nemen. Als we dat doen, hebben we in Nederland, net als in de andere landen, voor elk vak twee niveaus. Het verschil is dat we in Nederland van leerlingen vragen om óf alle vakken op hoog niveau te doen, óf om alle vakken op laag niveau te doen. En daar krijgt de leerling dan het bijbehorende diploma voor. In de andere landen volgen alle leerlingen een mix van niveaus, waarbij alle leerlingen hetzelfde diploma krijgen. Daardoor is de spreiding van de cijfers wel veel groter. Zie Figuur 3.

Als we de vergelijking doortrekken en het systeem van de andere landen op Nederland van toepassing verklaren (lees: alle havo- en vwo-leerlingen zitten samen in één schooltype) dan kunnen we een aantal voordelen en een aantal nadelen benoemen. In een dergelijk systeem wordt van alle havo- en vwo-leerlingen gevraagd om minimaal een aantal vakken op vwo-niveau te doen. Dit zal voor een aantal leerlingen die in het huidige systeem op de havo zitten, een uitdaging zijn. Het hangt dan van de diplomeringregels af of alle huidige havoleerlingen in die situatie ook een diploma zouden halen. In het IB en in Duitsland zie je bijvoorbeeld dat er aanvullende specifieke (lees: hoge) eisen gesteld worden aan de vakken die op hoger niveau zijn gevolgd. Mogelijk zullen er in die situatie dus minder leerlingen kiezen voor een dergelijke leerroute omdat het hogere niveau te hoog gegrepen is. Er zullen minder leerlingen via deze route naar een bacheloropleiding gaan en meer leerlingen een praktijk- of beroepsgerichte leerroute kiezen. Wanneer vervolgopleidingen alleen naar het diploma kijken, zullen ze minder zicht hebben op de vaardigheden van de aankomende studenten. Ze zullen meer aandacht moeten vestigen op de cijferlijsten van de aankomende studenten om een goede inschatting te kunnen maken van hun cognitieve vaardigheden. In dit nieuwe systeem zullen cijfers dus een grotere rol gaan spelen wat als nadeel beschouwd kan worden. Het zou er toe kunnen leiden dat universiteiten aanvullende cijfereisen willen stellen. De andere kant van deze medaille is wel dat er minder sprake zal zijn van een zesjescultuur.

In veel landen geldt dus dat leerlingen met behulp van hun vakkenpakketkeuze ervoor kunnen kiezen om de vakken waar ze goed in zijn op een hoger niveau en de vakken waar ze minder goed in zijn, op een lager niveau te volgen en af te sluiten. Een maatwerkdiploma beoogt dit ook. Leerlingen met een groot verschil tussen hun sterke en zwakke vakken, zouden gebaat kunnen zijn bij een maatwerkdiploma. Het niveau waarop de lesstof wordt aangeboden is dan beter afgestemd op de vaardigheid van de leerling in dat vak. Wanneer het niveau van de lesstof op een te hoog niveau wordt aangeboden, leert de leerling erg weinig en door een dalend zelfvertrouwen ontstaat er een neerwaartse spiraal. Dit effect treedt op wanneer er een groot verschil zit tussen het niveau van de lesstof en de vaardigheid van de leerling. Nu blijkt dat het verschil in vaardigheidsniveau tussen twee aangrenzende schooltypen, helemaal niet zo groot is. Er is een grote overlap in vaardigheid tussen aangrenzende schooltypes. Als voorbeeld wordt in Figuur 4 de wiskundige vaardigheid getoond zoals die is gemeten in het PISA-onderzoek in 2022 (PISA, 2023).



Figuur 4 | Wiskundige vaardigheid in de verschillende schooltypen.

(Bron: [Resultaten – PISA Nederland](#))

In Nederland zijn er zoveel schooltypen dat de vaardigheden van de leerlingen in naastgelegen schooltypen in grote mate overlappen. Hierbij moet nog wel een kanttekening worden gemaakt: Omdat het vwo-onderwijs één jaar langer duurt dan het havo-onderwijs is het niveauverschil op het eindexamen wel groter dan het verschil zoals dat in Figuur 4 wordt getoond. Het verschil tussen aangrenzende schooltypen kan ook worden uitgedrukt in een verschil in cijfer. Het is een in de praktijk vaak gehoord ervaringsfeit dat er tussen het niveau van twee aangrenzende schooltypen één cijferpunt of iets meer dan één cijferpunt verschil zit.

De vraag die nu opkomt: wat zijn de voor- en nadelen van een systeem waarbij de leerling elk vak op het best passende niveau heeft kunnen afsluiten versus een systeem waarin alle vakken op hetzelfde niveau zijn aangeboden en afgesloten? Een voordeel van het eerste systeem is dat het voor de leerling prettiger is om onderwijs op maat te krijgen. Nadeel is dat daarmee het diploma diverser wordt. Het diploma kan niet meer één op één vertaald worden naar het onderwijs dat de leerling gevolgd heeft. Bij de inschatting van de vaardigheid moet naast het cijfer ook gekeken worden naar het niveau waarop dat cijfer is behaald. Ander nadeel is de organiseerbaarheid voor scholen. Het klassensysteem moet worden losgelaten of er moeten kleinere klassen gemaakt worden of er zal meer gedifferentieerd moeten worden binnen de klas. Je zou kunnen zeggen dat verschillen in vaardigheden van leerlingen niet per se doorgetrokken hoeven te worden naar verschillen in niveau waarop het vak wordt aangeboden. Een vwo-leerling die een vier of vijf scoort op een vwo-examen zou mogelijk een zes scoren wanneer hij of zij het vak op havoniveau zou afleggen. Voor de leerling is dit prettig omdat hij een voldoende haalt, maar voor het rendement van onderwijs levert het weinig voordelen op. Bij gelijkblijvende diploma-eisen betekent het toestaan van het examen doen op een lager niveau een verlaging van de waarde van het diploma. Bij aangepaste diploma-eisen, door bijvoorbeeld te eisen dat alle vakken voldoende moeten zijn, verandert er weinig ten opzichte van de huidige situatie. In de andere landen worden vaak extra eisen gesteld aan de vakken op hoger niveau zoals in het IB en in Duitsland. Deze eisen laten zich enigszins vergelijken met onze kernvakkenregel. Vakken op een ander niveau aanbieden zou dus goed ingebed moeten zijn in een curriculum-visie. De vakken moeten op elkaar worden afgestemd om een goed en samenhangend geheel te vormen waar ook het vervolgonderwijs goed mee uit de voeten kan. Vakken van verschillende omvang en diepgang aanbieden kan soms helpen om een goede invulling aan deze visie te geven.

6.2 Bepaalt het slechtste vak van een leerling het niveau van diens vervolgonderwijs?

Scholen proberen leerlingen zo goed mogelijk te laten doorstromen naar het hoogste niveau waarop de leerling nog een goede kans van slagen heeft. Dat het slechtste vak soms een doorslaggevende rol heeft in de bepaling van dat niveau wordt door menigeen ervaren als een ongewenste situatie. Dat het slechtste vak het onderwijsniveau van de leerling bepaalt wordt voor een belangrijk deel veroorzaakt door de overgangsnormen. Op veel scholen vertonen de overgangsnormen sterke gelijkenis met de slaag-zakregels. Zo hanteren veel scholen de kernvakkenregel of een variant daarvan ook al in de onderbouw. Dat betekent dat een leerling met een vier voor een kernvak niet bevorderd kan worden wat er vaak toe leidt dat de leerling zijn schoolloopbaan op een niveau lager moet voortzetten. Dat het slechtste vak zo bepalend is, treedt vooral op bij de kernvakken omdat deze verplicht zijn en onder de strenge extra eis van de kernvakkenregel vallen. Bij andere vakken treedt het fenomeen ook wel eens op, maar minder vaak. Daarbij speelt mee dat een leerling in veel gevallen het slechte vak kan omzeilen door het niet op te nemen in het vakkenpakket. We zullen nagaan in hoeverre dit slechtste-vak-fenomeen in andere landen speelt en, afgaande op de ervaringen in andere landen, nagaan welke maatregelen tegemoet komen aan de ongewenste situatie.

In België besluit de klassenraad over de diplomering. In hoeverre zij het onoverkomelijk vinden dat een leerling op één of twee vakken niet goed scoort is niet officieel bekend. In Frankrijk is het gemiddelde cijfer allesbepalend. Zolang slechte prestaties worden gecompenseerd met goede prestaties, krijgt de leerling zijn diploma. Hier speelt het fenomeen dus niet. In Duitsland is de situatie een beetje vergelijkbaar met de situatie in Nederland. Met één slecht vak kun je in Duitsland nog wel prima een diploma halen, ook als dit vak Duits of wiskunde is. Een leerling moet weliswaar één van deze twee vakken kiezen als centraal-examenvak, maar een onvoldoende kan gecompenseerd worden. Er is wel een ondergrens. Een cijfer 0 zorgt ervoor dat de leerling direct gezakt is. Om een nul te halen moet de leerling minder dan 20% van de punten op het examen scoren. Dat is vergelijkbaar met een 3- in de Nederlandse context. De minimale eis ligt dus vrij laag. Bij twee slechte vakken heeft de Duitse leerling weinig kans om te slagen. Als er in de laatste twee jaar op het schoolexamen meer dan zeven halfjaarcijfers onvoldoende zijn, mag de leerling geen centraal examen doen en haalt dus ook geen diploma. Met twee zwakke vakken zijn er al 8 halfjaarcijfers onvoldoende en zakt de leerling dus.

In Finland lijkt het onderwijs de laatste drie jaar op een vorm van blokonderwijs. Een jaar bestaat uit vijf blokken. Als een leerling twee achtereenvolgende blokken een onvoldoende scoort voor een vak, moet de leerling een herkansing doen op de eindtoets van dat blok. Als het de leerling niet lukt om de onvoldoende weg te werken, moet de leerling opnieuw de lessen van de twee blokken doorlopen. Als het dan nog niet lukt om voldoende te halen, loopt de leerling vast. Op deze manier is één vak dus allesbepalend. Hierbij moet wel bedacht worden dat het Finse systeem maar twee schooltypen heeft en dat leerlingen wel 18 vakken hebben. Het komt niet veel voor dat een leerling op één vak vastloopt en de opleiding moet voortzetten in het beroepsgerichte onderwijs. Wat hier mogelijk ook meespeelt is de minimale eis waaraan leerlingen moeten voldoen bij toelating tot het theoretische onderwijstype. De leerling moet in het basisonderwijs gemiddeld minstens een 7 hebben gescoord op een schaal van 4 tot 10 om toegelaten te worden. In Finland kan de leerling bij de keuze van de centraal-examenvakken het vak wiskunde omzeilen wanneer de leerling daar niet goed in is. Moedertaal kan de leerling niet omheen. Een onvoldoende op moedertaal kan wel gecompenseerd worden. Met één slecht vak is de leerling in Finland dus nog zeker niet kansloos op het centraal examen, maar wanneer twee van de vijf vakken onvoldoende zijn, krijgt de leerling geen diploma. In het IB kiest de leerling 'slechts' 6 vakken. De keuzevrijheid is zodanig dat een leerling een pakket kan kiezen waarmee de leerling zijn slechte vakken omzeilt. Dit geldt alleen niet voor moedertaal en wiskunde. Met

een 1 is een leerling direct gezakt. Het cijfer 1 komt in het IB vaker voor dan het cijfer 4 op het vwo. We kunnen dus wel stellen dat een leerling die zwak is in wiskunde en/of moedertaal, moeite zal hebben om een IB diploma te behalen.

De meest voor de hand liggende manier om het slechtste-vak-fenomeen op te lossen is met een compensatorisch systeem zoals in Frankrijk. Een dergelijk systeem heeft wel als risico dat een leerling zijn best niet meer doet voor zijn slechte vakken. Het is een uitdaging om een niveau te vinden waarmee het diploma een voldoende stevige minimale beheersing garandeert maar waarbij tegelijkertijd niet te hard wordt afgerekend met een leerling die dat niveau niet beheerst.

Stereotypen in deze discussie zijn de leerlingen die uitermate begaafd zijn in de technische vakken maar de taal niet goed beheersen of de leerlingen die zeer taalvaardig zijn maar enorme moeite hebben met wiskunde. Een fundamentele vraag die beantwoord zou moeten worden, is of we vinden dat de twee genoemde stereotype leerlingen een diploma verdienen op het niveau van hun sterke vakken, of dat we vinden dat we vast moeten houden aan een minimum-eis, zeker ten aanzien van de basisvaardigheden. Een compromis zou kunnen zijn door een tekort op de kernvakken zwaar aan te rekenen door veel compensatie te eisen.

6.3 Het aantal centrale examens

Een van de gegevens die we in dit rapport zijn tegengekomen is dat het aantal vakken waarin de leerling centraal examen moet doen, in Nederland hoog is in vergelijking met de andere landen. Dit leidt tot de vraag: Kan het ook met minder? En wat zijn de consequenties daarvan? Een mogelijke invulling van het verminderen van het aantal vakken met een centraal examen is de Duitse en Finse aanpak. Leerlingen mogen binnen bepaalde grenzen kiezen in welke vakken ze centraal examen willen doen. Randvoorwaarden die passen binnen de Nederlandse context zouden kunnen zijn dat het verplicht is om een centraal examen te maken in de verplichte vakken en in de verplichte profielvakken. In het keuzevak en/of in een van de profielkeuzevakken zou dan geen centraal examen afgelegd te hoeven worden. Daarmee kan de leerling zich in de loop naar de centrale examens beter focussen op de andere vakken.

Dit alles lijkt misschien een aardige gedachte maar heeft ook een keerzijde. Ten eerste wordt de betrouwbaarheid van de diplomabeslissing lager en neemt het aantal misclassificaties toe. Hiermee wordt bedoeld dat door verminderde borging van het nationale vereiste niveau het aantal leerlingen dat onterecht een diploma krijgt of juist geen diploma krijgt, toeneemt. Een ander nadeel is dat de afname van het aantal centrale examens ertoe zal leiden dat het belang van elk examen apart weer groter wordt. Denk bijvoorbeeld aan het gemiddelde van de CE-cijfers dat voldoende moet zijn. De druk die er gevoeld wordt bij elk examen om geen uitglijder te maken, wordt daarmee groter.

6.4 De slaag-zakregeling

De manier waarop de ons omringende landen hun slaag-zakregeling hebben vormgegeven kan inspiratie opleveren bij het nadenken over verbeteringen in het Nederlandse systeem. Zo heeft de Franse werkwijze een aantal interessante kanten. Zij proberen invulling te geven aan een bredere kijk op diplomering. Niet alleen de cijfers zijn bepalend maar voor de uiteindelijke diplomabeslissing worden meer factoren meegenomen. Het compensatorische systeem geeft ook meer ruimte voor talentontwikkeling. De leerling wordt niet gedwongen om vooral aandacht te geven aan de vakken waar de leerling onvoldoende voor staat.

Ook interessant is de manier waarop Duitsland een grote betekenis geeft aan het schoolexamen. In Nederland willen we graag dat het schoolexamen een eigenstandige positie heeft en dat het als een volwaardig en complementair examen gezien wordt. In Duitsland wordt eerst bekeken of een leerling aan de eisen voldoet die aan de cijfers van het schoolexamen gesteld zijn. Pas als de leerling daarvoor slaagt mag hij meedoen aan het centrale examen. Dit lijkt een beetje op het voorstel van de commissie Dijsselbloem uit 2008. Deze commissie stelde voor om de volledige slaag-zakregeling op zowel het CE als het SE van toepassing te laten zijn. Onderzoekers van Cito hebben dit systeem toen afgeraden. Het SE-cijfer en het CE-cijfer afzonderlijk zijn minder betrouwbaar dan het gemiddelde van die twee. Om elk afzonderlijk examen dan te onderwerpen aan alle slaag-zakeisen zou teveel misclassificaties opleveren. Dit zou ten koste gaan van de nauwkeurigheid van de slaag-zakbeslissing. Maar misschien is het wel een idee om het voorstel van de commissie Dijsselbloem in een afgeslankte vorm te overwegen. Daarbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het stellen van een eis aan het gemiddelde van de SE-vakken. Dat zou bijvoorbeeld minimaal 5,50 moeten zijn. Dit soort regels heeft wel tot gevolg dat, net als in Duitsland, leerlingen al voorafgaand aan de centrale examens weten dat ze gezakt zijn. Ze worden daarmee dus uitgesloten van deelname aan het centraal examen.

Een ander aspect wat het overdenken waard is, is het blokkensysteem zoals dat in Finland werkt. Deze werkwijze sluit nauwer aan bij de werkwijze in het vervolgonderwijs. Het legt ook een groot gewicht en belang bij het schoolexamen. Dit vergt echter wel een totaal andere organisatie van de bovenbouw. De vraag is of het echt zoveel oplevert dat het deze grote transitie rechtvaardigt.

Het IB kent ook enkele interessante elementen. Het verkrijgen van extra punten uit essays is interessant. In Nederland zijn dit soort essay-opdrachten in het verleden uit het centraal examen verdwenen mede door gebrekkige interbeoordelaarsovereenstemming en werkdruk. Maar met nieuwe technieken en met een ander correctie-regime zou het wel weer van toegevoegde waarde kunnen zijn. Een ander aspect van deze werkwijze is het verzamelen van punten in plaats van het voorkomen van onvoldoendes. Psychologisch werkt dit vaak beter: beloond worden voor goede prestaties in plaats van gestraft worden voor slechte prestaties. De extra punten zouden bijvoorbeeld ook van andersoortige activiteiten kunnen komen. Hierin schuilen veel mogelijkheden.

6.5 De zesjescultuur

In Nederland gebruiken we het begrip zesjescultuur voor de houding van de leerling die vindt dat een zes voldoende en dus goed genoeg is. Als dit klopt zouden er veel leerlingen moeten zijn die een zes gemiddeld staan. Figuur 3 biedt de mogelijkheid om zicht te krijgen op de Nederlandse cijferverdeling in vergelijking met de andere landen. De figuur laat zien dat het aandeel zessen in Nederland inderdaad zeer groot is.

Ook in Frankrijk zien we dat er veel leerlingen een diploma halen met cijfers die gemiddeld genomen vlak boven de slaag-zakgrens liggen. Er lijkt dus in Frankrijk, althans voor een deel van de leerlingen, ook sprake van een soort zesjescultuur.

In Finland zorgt het cijfersysteem ervoor dat de cijfers netjes gespreid zijn. Het percentage van de leerlingen dat een bepaald cijfer haalt, ligt min of meer vast. De top van de Finse cijferverdeling in Figuur 3 ligt ergens in het midden bij 0,5 (halverwege de ondergrens voor een voldoende en het maximum haalbare). Dit geldt ook voor Duitsland. De Duitse cijfergeving wordt in zekere mate beïnvloed door de vaste omzettingstabel die ze gebruiken voor het omzetten van een score in een cijfer. Het IB heeft ook een hele brede cijferverdeling. De grenzen

die tijdens de standaardsetting worden bepaald dragen hier aan bij. Dat betekent dat de omzetting van scores naar cijfers zodanig is dat ook de uiteinden van de schaal substantiële hoeveelheden leerlingen bevatten. Ook de heterogene populatie draagt bij aan de brede verdeling.

Wat maakt nu dat Frankrijk en Nederland zo'n andere verdeling hebben dan Duitsland, Finland en het IB? Welke maatregelen zou Nederland kunnen nemen om de cijferverdeling meer te laten lijken op die van Duitsland, Finland en het IB? Daarmee bedoelen we dat de hoogte van de piek die optreedt wat verlaagd moet worden en dat deze iets op zou moeten schuiven weg van de slaag-zakgrens. Impliciet zoeken we dus naar mogelijkheden om het effect van de zesjescultuur te verkleinen. We zien een vijftal mogelijkheden om dit te bereiken.

De eerste manier is om de spreiding van de cijfers te verhogen door een andere omzetting van scores in cijfers. In Nederland kennen we een lineaire omzetting. Dit zorgt ervoor dat de uiteinden van de scoreschaal weinig voorkomen. Er zijn over het algemeen maar weinig leerlingen die 90% van het examen correct beantwoorden. Daarmee wordt alleen aan dit zeer selecte groepje een cijfer gegeven dat op 90% van de scoreschaal ligt. De spreiding van de cijfers kan kunstmatig verhoogd worden door de cijferovergangen zo te kiezen dat er meer leerlingen een hoger cijfer halen. De score naar cijfer omzettingstabel wordt daarmee non-lineair. Met name voor de bezetting van de uiteinden van de scoreschaal kan dit een oplossing kunnen zijn. Maar de meetfout in cijferpunten wordt hiermee ook groter. Het is dus geen maatregel met alleen maar voordelen.

De tweede mogelijkheid werkt ook met een aanpassing van de omzettingstabel van scores naar cijfers. Het gaat nu niet om de spreiding te verhogen maar om de cijfers zelf te verhogen. Hierdoor komt de top van de cijferverdeling bij hogere cijfers te liggen. Wanneer de slaag-zakregels niet worden aangepast, zal dit ertoe leiden dat meer vwo-leerlingen slagen. Omdat hiermee impliciet de eisen verlaagd zijn, zullen er meer havoleerlingen naar het vwo gaan. Wanneer de slaag-zakregels wel worden aangepast (mee worden verhoogd) blijft de piek van de cijferverdeling vlak boven de slaag-zakgrens (en lost het dus niets op). Mocht overwogen worden om de score naar cijfer omzettingstabel aan te passen dan lijkt het dus verstandig om zowel de hoogte als de spreiding aan te passen.

Een derde manier bestaat uit heterogener maken van de populatie. Hierdoor wordt de spreiding groter. De smalle piek in Figuur 3 wordt voor een groot deel veroorzaakt door de homogeniteit van de vwo-populatie. Een manier om de populatie heterogener te maken is door havo en vwo samen te voegen. Dit idee is in hoofdstuk 6.1 al uitgewerkt.

Een vierde manier om de hoogte van de piek bij 6,3 te verlagen en iets naar rechts te verplaatsen, is door hogere eisen te stellen aan de toegang tot de universiteit. De competitie om een plek op de universiteit te bemachtigen, zoals dat in Finland het geval is, zal er dan voor zorgen dat leerlingen zich bijzonder gaan inspannen om zo hoog mogelijke cijfers te halen. Dit brengt wel weer het risico met zich mee dat de grotere competitie zal leiden tot verhoging van de prestatiedruk.

De vijfde en laatste manier is door een meer compensatorisch systeem. In een compensatorisch systeem is de verwachting dat de cijfers meer zullen spreiden. Immers, een slaag-zakregel die grenzen stelt aan het aantal onvoldoendes dat de leerling mag halen, zal er voor zorgen dat leerlingen hun uiterste best doen om te voorkomen dat ze een onvoldoende halen. Hierdoor zullen veel leerlingen net een voldoende halen. Een compensatorisch systeem zorgt er ook voor dat leerlingen die een vak leuk vinden, juist energie in dit vak zullen steken om voldoende compensatie op te bouwen. De verwachting is dus dat er meer spreiding zal optreden in de cijfers per vak. Of het gemiddeld cijfer over vakken heen ook zo sterk zal reageren is de vraag.

De verwachting is wel dat de vrijheid om als leerling zelf te kunnen kiezen voor welk hij extra zijn best wil doen, leidt tot een grotere motivatie en dus ook tot gemiddeld hogere cijfers. Frankrijk kent een compensatorisch systeem maar heeft wel een piek in de cijfers vlak boven de slaag-zakgrens. De verwachting is dat de vorm van de Franse cijferverdeling deels te maken met de regels en organisatie rond de diplomabeslissing en deels met de tijd en energie die leerlingen besteden aan het leren.

Bovenstaande maatregelen zijn tot op zekere hoogte vormen van symptoombestrijding. Toch kunnen ze wel invloed hebben op de motivatie van leerlingen. De zesjescultuur refereert vooral aan het gebrek aan intrinsieke motivatie van leerlingen om alles eruit te halen wat er in zit. Bovenstaande maatregelen werken vooral in op de extrinsieke motivatie, niet op de intrinsieke motivatie en leiden daarom niet noodzakelijkwijs tot een verbetering rond de zesjescultuur. Voor een cultuurverandering zijn andere maatregelen nodig.

Literatuur

Britton, E., Hawkins, S., Gandal, M. (1996). Comparing Examination Systems. In: Britton, E.D., Raizen, S.A. (eds) Examining the Examinations. Evaluation in Education and Human Services, vol 44. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-009-0363-0_9

Cito (2024). Het onderwijssysteem in Nederland en de ons omringende landen. Cito, Arnhem. [cito-rapport-onderwijssysteem-nl-omringende-landen.pdf](https://www.cito.nl/cito-rapport-onderwijssysteem-nl-omringende-landen.pdf)

Eckstein, M. A., & Noah, H. J. (1993). *Secondary School Examinations: International Perspectives on Policies and Practice*. Yale University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt211qvfm>

Nusche, D., Braun, H., Halasz, G., & Santiago, P. (2014). OECD reviews of evaluation and assessment in education: Netherlands 2014. Paris, France: OECD

PISA (2023). Resultaten PISA 2022 in vogelvlucht. Geraadpleegd op 9 december 2024, van [Resultaten – PISA Nederland](https://www.pisa.nl/2023/01/10/resultaten-pisa-2022-in-vogelvlucht)

Stanley, G. (2011). Secondary school external examination systems. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(1), 137–139. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.558324>

Vlaardingerbroek, B. & Taylor, N. (2009). *Secondary School External Examination Systems: Reliability, Robustness and Resilience*. Cambria Press, New York.

Heel veel feitelijke informatie over de onderwijssystemen is te vinden op de websites van de overheden in de betreffende landen:

België	Onderwijskiezer
Frankrijk	Le baccalauréat général en éduscol Ministère de l'Éducation Nationale
Duitsland	Standardsicherung NRW
Finland	Frontpage The Matriculation Examination Board
IB	What is the Diploma Programme? - International Baccalaureate®

Cito

Amsterdamseweg 13
6814 CM Arnhem
Postbus 1034
6801 MG Arnhem
T (026) 352 11 11
www.cito.nl

Fotografie: Gijs Versteeg
© Cito B.V. Arnhem (2025)

