

Scheiding van opleiden en examineren in Nederland en omringende landen

**Studie verricht door Dr. J.B. Kuhlemeier, Dr. J van Weeren en
Prof. Dr. M.P.C. van der Werf in opdracht van de Onderwijsraad**

De studie *Scheiding van opleiden en examineren in Nederland en omliggende landen* is in opdracht van de Onderwijsraad uitgevoerd door Cito met medewerking van GION van de Rijksuniversiteit Groningen. Hans Kuhlemeier onderzocht daarbij het algemeen vormend onderwijs, Jan van Weeren het BVE-veld en Greetje van der Werf het hoger onderwijs. Erna Meijer en Anneke van Roosmalen van het Kenniscentrum van Cito assisteerden bij het bronnenonderzoek. De eindverantwoordelijkheid voor dit rapport berust bij Cito.

Inhoudsopgave

1.	<i>Inleiding</i>	4
2.	<i>Samenvattingen</i>	7
2.1	<i>Het algemeen voortgezet onderwijs</i>	7
2.2	<i>Het BVE-veld</i>	12
2.3	<i>Het hoger onderwijs</i>	15
3.	<i>Analyse en conclusies</i>	17
3.1	<i>Het algemeen voortgezet onderwijs</i>	17
3.2	<i>Het BVE-veld</i>	21
3.3	<i>Het hoger onderwijs</i>	24
	<i>Bijlage 1</i>	28
	<i>Bijlage 2</i>	29

1. Inleiding

De Onderwijsraad heeft Cito gevraagd om een internationaal vergelijkend onderzoek te doen naar examinering (inclusief erkenning van eerder verworven competenties) in sectoren die vergelijkbaar zijn met het Nederlandse vo, bve, hbo en wo in België, Vlaamse Gemeenschap, Denemarken, Engeland, Frankrijk en Nederland.

Het onderzoek zou zich moeten richten op twee punten:

Per land zouden, zo mogelijk, drie *varianten van afstand tussen opleiden en examineren* moeten worden beschreven en onderzocht op hun positieve en negatieve effecten.

1.1 Probleemcontext

In het Nederlandse onderwijs – met name in vmbo, mbo en hbo – zijn er tegenstrijdige trends. De huidige trend van *de leerling centraal* of *de student als eigenaar van zijn leerproces* impliceert een integratie van leren en toetsen. Toetsing is geen eindafrekening meer na een onderwijsleerproces, maar staat doorlopend in dienst van de persoonlijke ontwikkeling. Toetsing helpt deelnemer en docent een optimale leerweg uit te stippelen. Deze formatieve toetsing volgt de trend dat maatwerk met nog meer kracht moet worden doorgevoerd. Leerlingen worden niet alleen grondiger bevraagd op hun voorkeuren, maar ook onderzocht op hun vorderingen en mogelijkheden.

Daar komt bij dat de meer formele toetsing voor grote aantallen deelnemers aan de onderkant van de beroepskolom ongeschikt lijkt. Slechte toetsresultaten werken demotiverend en laten leerlingen afhaken. Meer stimulerende leeromgevingen, waarin wordt getracht het beste uit de mensen te halen door te benadrukken wat iemand wél kan, zouden uitval kunnen tegengaan.

Aan de andere kant moet de uitstroom uit het beroepsonderwijs wel gekwalificeerd zijn. De maatschappelijke waarde van een diploma of certificaat wordt voor een belangrijk deel bepaald door de kwaliteit van de examens. Immers, alleen als de examens goed zijn, kunnen toekomstige werkgevers of vervolgopleidingen erop vertrouwen dat een gediplomeerde de vereiste kennis en vaardigheden in huis heeft. We hebben hier te maken met conflicterende eisen.

De tegenstelling kan ook worden gezien als een confrontatie tussen school en werkveld. De school heeft belang bij weinig uitval en bij binding van de deelnemers, terwijl de werkgevers belang hebben bij voorgeselecteerd en ondubbelzinnig gekwalificeerd personeel.

Bij deze tegenstrijdige trends ontstaat het vraagstuk van de verantwoordelijkheidsverdeling bij kwalificering, waarbij rendementsdenken en niveaubewaking enerzijds en aantrekkelijk onderwijs en maatschappelijke samenhang anderzijds met elkaar op gespannen voet lijken te staan.

1.1.1 Doorlopende leerlijnen

Tot het vraagstuk van de verantwoordelijkheidsverdeling behoort ook het probleem van de segmentatie van de beroeps(onderwijs)kolom. Examens vormen een barrière voor doorlopende leerlijnen. Aan de examens in de diverse sectoren liggen geheel andere eindtermen ten grondslag, waardoor de doorstroming wordt belemmerd. De grote verschillen in examensystemen en de verschillende toezichtkaders in de diverse sectoren staan deze in de weg.

Bij doorlopende leerwegen moet de functie van de kwalificatiestructuur educatie, exameneisen avo/vmbo, kwalificatiestructuur mbo en eindtermen hbo/wo worden aangepast. Hierbij kan gedacht worden aan vormen van *trajectcertificering*: delen van het leertraject worden gecertificeerd, waarbij het (deels) leerwegaafhankelijk certificeren plaatsvindt in het geheel van een kwalificatielijn avo/vmbo-mbo-hbo/wo met bijbehorende leerstandaarden. Dit leidt tot een scheiding van certificering en opleiden.

Een dergelijk systeem van externe examinering lijkt echter strijdig te zijn met een vorm van onderwijs die de leerlingen in een cyclisch proces van leren, reflecteren, beoordelen en leren op een zo hoog mogelijk niveau tracht te brengen en waarbij de school zelf diplomeert.

1.1.2 EVC

Een belangrijk aspect van leerwegaafhankelijk examineren is de inzetbaarheid bij het erkennen van eerder en elders verworven competenties. Een gestandaardiseerde bekwaamheidsproef kan EVC-procedures een meer solide basis geven en een groter civiel effect verlenen.

1.2 Centrale onderzoeksvragen

De centrale vragen bij het onderzoek luiden als volgt:

Welke voorbeelden van afstand tussen opleiden en examineren zijn er te vinden in onderwijsstelsels in de genoemde landen op verschillende niveaus?

Welke positieve effecten worden aan deze examineringsvormen toegekend, bijvoorbeeld op het gebied van toegankelijkheid en kwaliteitsbewaking?

Welke negatieve effecten worden aan deze examineringsvormen toegekend, bijvoorbeeld op het gebied van ongekwalificeerd schoolverlaten?

1.3 Gevolgde aanpak

Een inventarisatie van situaties waarbij sprake is van examinering is uitgevoerd door de medewerkers van het Kenniscentrum van Cito. Zij zijn voor een search naar schriftelijke en digitale bronnen uitgegaan van de overzichtsmatrix in bijlage 1. Dit leverde per land een aantal informatiebronnen op die door de auteurs zijn nagetrokken op bruikbaarheid en vervolgens, per land en onderwijssector, een ingevulde matrix hebben opgeleverd. Daarbij konden niet altijd alle cellen worden ingevuld door het ontbreken van relevante informatie. Een gerichte verdere search werd op basis van de volgende vragen ondernomen:

- Valt er iets te zeggen over de kostendoelmatigheid van examens die min of meer gescheiden van onderwijs worden afgenomen?
- Valt er iets te zeggen over de inzet van personeel en middelen voor het beheer en de organisatie van de examens?
- Zijn er uitstroomgegevens beschikbaar (aantallen kandidaten in de loop der jaren, percentage geslaagden)?
- Valt er nog iets bijzonders te zeggen over de invloed/uitwerking van de examens op de kandidaten, docenten, scholen en samenleving?
- Zijn er personen/informatiepunten te vinden (overkoepelend of per land) aan wie wij deze vragen kunnen voorleggen?

Deze search leverde nauwelijks nieuwe gegevens op. Reeds in een eerder stadium was immers met de eerste vier van de bovenstaande vragen rekening gehouden in het kader van het vullen van de cellen van de matrix (zie bijlage 1). De gezochte informatie is niet beschikbaar op het web en in literatuurbronnen, of laat zich niet of moeilijk vinden. Voor een gericht antwoord op de gestelde vragen kan waarschijnlijk het beste contact worden gezocht met instellingen/deskundigen in binnen- en buitenland op dit gebied. Zulke adressen zijn bij de tweede search wel verzameld, maar de budgettering en het tijdsbestek van het onderzoek sloten verdere consultatie uit.

De ingevulde overzichtsmatrices zijn geredigeerd tot drie aparte overzichten per onderwijssector en per land. Deze zijn samengevat in hoofdstuk 2 van dit rapport. Opvallend is dat ten aanzien van examinering het meeste over het algemeen vormend onderwijs te vinden is, minder over het secundair beroepsonderwijs en nog minder over het hoger onderwijs, hetgeen wordt weerspiegeld door de lengte van de overzichten. Dit is niet bevreemdend, omdat de omvang en impact van examens in het algemeen vormend onderwijs het grootst zijn.¹

¹ Zo is examinering in het accreditatiekader van de NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie) slechts één enkel facet van de vijftien facetten van het onderwerp Programma. Dit is symptomatisch voor het feit dat examens in het hoger onderwijs, althans in Vlaanderen en Nederland, nauwelijks een issue zijn.

In een eerder stadium, namelijk bij zijn advies *Examinering in ontwikkeling. Een ontwikkelingsperspectief voor examens in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs* stelde de Onderwijsraad (2002, p. 93) dat de kennisbasis over examinering in het hoger onderwijs nog beperkt is en dat daarom voor die sector geen specifieke aanbevelingen worden gedaan.

Ten slotte hebben de transnationale bevindingen geleid tot een analyse en conclusies per onderwijssector in hoofdstuk 3.

1.4 Definities

Onder *examinering* verstaan wij het beoordelen of een kandidaat over bepaalde kennis of kunde beschikt, en het bij een positieve uitkomst certificeren daarvan. De beoordeling en certificering vinden plaats aan de hand van competentiebewijzen van de kandidaat die worden afgezet tegen een bepaalde standaard.

De erkenning van eerder of elders verworven competenties (EVC) valt binnen deze definitie.

Bij examinering kan een *wisselende afstand tot het onderwijs* worden geconstateerd. De afstand is nihil, indien de personen die met het onderwijs zijn belast zelf geheel verantwoordelijk zijn voor de examinering. Daarbij zijn er zekere nuances te onderscheiden, afhankelijk van de mate waarin examendoelstellingen zijn voorgeschreven en de mate waarin wordt gecontroleerd of deze worden gerealiseerd. Het principiële punt is echter dat de personen die een leerling, deelnemer of student hebben onderwezen of begeleid, deze ook op eigen wijze examineren.

De afstand wordt groter als er binnen de onderwijsinstelling is geregeld dat degene die examineert een ander moet zijn dan degenen die het onderwijs of de begeleiding van de kandidaat hebben verzorgd.

Nog groter is de afstand als examinatoren van buiten de onderwijsinstelling het examen mede afnemen. Het kan daarbij gaan om door een exameninstelling aangewezen assessoren, om vertegenwoordigers van een beroepenveld of om geëngageerden uit het vervolgonderwijs. Ook kan het gaan om het gebruik van exameninstrumenten die niet of niet alleen door de onderwijsinstelling zijn ontwikkeld en vastgesteld. De opgaven, het beoordelingsvoorschrift en de normering worden extern opgesteld en door het personeel van de onderwijsinstelling toegepast, al dan niet onder extern toezicht.

Van totale ontkoppeling van examinering en onderwijs is sprake als de examinering geheel in handen is van een instelling die onafhankelijk is van de onderwijsaanbieder. De laatste heeft de verantwoordelijkheid dan vrijwillig of als gevolg van regelgeving gedelegeerd aan een samenwerkingsverband of aan een externe instantie die geheel losstaat van de onderwijsaanbieders. In dit laatste geval is de afstand tot het onderwijs het grootst.

Onder het *civiele effect* van een certificaat of diploma verstaan wij enerzijds het recht dat een houder daaraan kan ontlene, bijvoorbeeld het toelatingsrecht tot een opleiding of een beroep, anderzijds de bekendheid en erkenning die een certificaat of diploma genieten binnen een werk- of beroepenveld als bewijs van vakbekwaamheid of employability.

2. Samenvattingen

2.1 Het algemeen voortgezet onderwijs

België

Vlaanderen is in velerlei opzichten een buitenbeentje. Op de dimensie interne versus externe examinering slaat de balans duidelijk door naar de interne examinering. Aan het einde van het voortgezet onderwijs kent het gewest geen systeem van landelijke examinering. Het onderwijs wordt uitdrukkelijk beschouwd als meer dan alleen maar opleiden en onderwijzen en dat meerdere leent zich niet bijzonder goed voor outputmeting. Tegelijkertijd wil men ongewenste neveneffecten van centrale examinering voorkomen. In het Vlaamse model zijn de eindtermen en ontwikkelingsdoelen het voornaamste instrument om te bevorderen dat de maatschappelijk gestelde normen inzake kwaliteit worden nagestreefd en bereikt. De school heeft de vrijheid van eigen toetsen. De examinering is vooral een zaak van de inrichtende machten (schoolbesturen). Tot op heden stelt de overheid vrijwel geen eisen aan de inhoud en vorm van de schoolexamens. De schoolexamens worden door de vakdocent zelf opgesteld en gecorrigeerd, onder de verantwoordelijkheid van het schoolbestuur. De klassenraad beslist of de kandidaat al dan niet slaagt. Als een elementaire vorm van kwaliteitscontrole heeft de Vlaamse overheid voor een gedeelte van het onderwijsprogramma globale eindtermen met een inspannings- of resultaatverplichting geformuleerd. De inspectie controleert de examenresultaten echter vrijwel uitsluitend aan de hand van een bureauanalyse van de kwaliteit van het door de school ontwikkelde examenmateriaal. Wij hebben geen indicaties gevonden dat het ontbreken van een high-stakes centraal examensysteem het civiel effect van de diploma's ernstig zou aantasten. Wel lijkt het gebrek aan centrale examens bij te dragen aan de gesignaleerde onvergelykbaarheid van de vier diploma's voor secundair onderwijs. Vlaanderen kent overigens wel andere mechanismen van kwaliteitscontrole. De leerlingresultaten worden op systeemniveau gemonitord door middel van landelijke niveaupeilingen. Daarbij is deelname voor scholen niet verplicht. Er wordt gebruik gemaakt van zuinige steekproefontwerpen op een manier die vergelijkbaar is met NAEP in de VS en PPON in ons land. De anonimiteit van deelnemende scholen, docenten en leerlingen wordt volledig gewaarborgd. Er wordt geen oordeel uitgesproken over een specifieke school of een bepaalde leerling. De peilingresultaten van individuele scholen, docenten en leerlingen worden niet beschikbaar gesteld aan derden (geen ranglijsten van scholen). Onbedoelde en onwenselijke neveneffecten van landelijke niveaupeilingen en centrale examens lijken in Vlaanderen grotendeels afwezig, zoals hoge toets- en examendruk, curriculumreductie door examentraining, gedemotiveerde docenten en ineffectieve concurrentie tussen scholen en examenfraude. De welbewuste afwijzing van centrale examens en verplichte niveaupeilingen heeft echter ook nadelen. Geconstateerd is dat Vlaanderen in onvoldoende mate beschikt over harde gegevens met betrekking tot de leerlingenprestaties per vakgebied, school en docent. Hierin verschilt Vlaanderen bijvoorbeeld van Engeland en Frankrijk waar de overheid de scholen, docenten, leerlingen en ouders jaarlijks voorziet van diagnostische informatie over de progressie van de leerlingen. Hiermee laat Vlaanderen een belangrijk aangrijpingspunt voor schoolverbetering onbenut. Het zelfevaluerend vermogen van scholen geldt mede daardoor als zwak ontwikkeld. Het beleid van de Vlaamse overheid is tegenwoordig gericht op het vinden van een meer evenwichtige balans tussen centrale sturing en lokale autonomie.

In het beroepsgerichte secundair onderwijs wordt reeds enkele jaren geëxperimenteerd met een lossere koppeling tussen opleiden en examineren waarbij het onderwijs- en examensysteem gemodulariseerd en geflexibiliseerd is. De modules leiden tot aparte (deel)certificaten die door de overheid erkend zijn. In het modulair onderwijs is het mogelijk dezelfde studiebewijzen te behalen als in het zogeheten lineair systeem. Zo wordt geprobeerd ongekwalficeerde uitval tegen te gaan en bij leerlingen succeservaringen te stimuleren. De eerste ervaringen zijn niet onverdeeld gunstig. Onderzoek na twee jaar experimenteren laat zien dat het schoolwelbevinden niet toeneemt en de drop-out niet afneemt. Een ander probleem is dat scholen de modules niet voortdurend kunnen aanbieden waardoor leerlingen die een module niet halen toch gewoon doorstromen. Hierdoor kan het niveau van de opleiding dalen. Het ministerie wil het experiment pas in een organieke regeling omzetten als de voordelen sterk naar voren treden, rekening houdend met de meerkosten, de effectiviteit voor leerlingen, de taakspanning van de leerkrachten, het maatschappelijke rendement en de administratieve last voor scholen.

In het algemeen secundair onderwijs is de Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap de belangrijkste vorm van leerwegaafhankelijke examinering. Leerlingen kunnen vanaf dat zij negen jaar zijn zonder verdere voorwaarden onder meer het *diploma secundair onderwijs* behalen.

Denemarken

Denemarken neemt op de dimensie interne versus externe examinering een middenpositie in. Het Deense onderwijs- en examensysteem staat bekend als flexibel, goed georganiseerd, rijk geschakeerd en breed toegankelijk. De overheid stuurt tegenwoordig overwegend op afstand via globale kaders, streefdoelen en output management in plaats van via gedetailleerde centrale regelgeving van input en processen. Kenmerkend voor het examensysteem is de grootschalige inzet van gestandaardiseerde schriftelijke examens met externe examinatoren. Dit wordt gezien als een garantie voor kansengelijkheid en landelijke vergelijkbaarheid van de diploma's.

Het *Gymnasium* biedt toegang tot het hoger onderwijs en leidt in drie jaar op tot het *Studentereksamen*. Vanuit het perspectief van de leerling is de examinering sterk opleidingsgestuurd. De leerling doet examen in tien vakken waarvan sommige keuzevakken op twee niveaus worden afgesloten. Het eindexamen bestaat uit drie onderdelen. Mondeling examens worden beoordeeld door de eigen docent en een externe examiner die samen tot een cijfer moeten komen. Schriftelijke examens worden extern ontwikkeld en beoordeeld door twee externe examinatoren. Het derde onderdeel is een omvangrijke schriftelijke opdracht die wordt beoordeeld door de eigen docent en een externe examiner. Het uiteindelijke examenresultaat wordt niet alleen bepaald door de cijfers op de drie onderdelen die samen het eindexamen vormen, maar ook door de cijfers van docenten aan het einde van de opleiding. Deze oordelen zijn gebaseerd op het werk van de kandidaat gedurende het schooljaar. Om te slagen voor het *Studentereksamen* moet de kandidaat zowel voor het eindexamen als voor de permanente evaluatie door de docent minimaal een gemiddelde van zes behalen (op een schaal van 0-13). Een leerwegaafhankelijke route naar het *Studentereksamen* is via zelfstudie. Dit kan onder begeleiding van een leraar die examenvoorbereidend onderwijs geeft.

Een alternatieve route naar het hoger onderwijs is via het *Højere Forberedelseseksamen (HF)*. De HF-opleiding kent een deelnemergestuurde variant met een flexibele tijdsduur en onderwijsprogramma. De opleiding bestaat dan uit losse cursussen of zelfstudieonderdelen. De behaalde certificaten kunnen worden samengesteld tot een volledig diploma. Het HF is breder toegankelijk dan het Gymnasium. Het richt zich onder meer op jongeren en volwassenen die het onderwijs hebben verlaten en weer willen terugkeren. Het HF examen is in grote lijnen vergelijkbaar met dat van het Gymnasium. Wel is de beoordeling volledig extern. Het docentenoordeel over het werk van de kandidaat gedurende het schooljaar speelt in de afsluitende examinering geen rol.

Tot op heden zijn er voor leerlingen in het voortgezet onderwijs nog weinig mogelijkheden om competenties te verzilveren die buiten het formele onderwijs zijn verworven. Om hierin verandering te brengen is er recentelijk in het voortgezet onderwijs een credit transfer systeem ingevoerd. De nieuwe regels voor credit transfer moeten de uitwisseling en doorstroom tussen de opleidingen bevorderen. Het is daarbij de bedoeling dat elke leerling in de gelegenheid wordt gesteld om competenties die bijvoorbeeld zijn opgedaan tijdens eerdere studies of verblijf in het buitenland door middel van een individueel assessment te laten vaststellen. Dit kan leiden tot soepelere toelatingsprocedures of tot een verkorting van de opleidingsduur in het voortgezet en hoger onderwijs. Bij de toelating tot het lang tertiair onderwijs kan een leerling zonder een officieel Gymnasium-diploma nu reeds voor verschillende buitenschoolse activiteiten punten verdienen.

De resultaten van het *Gymnasium* en het *HF* worden gebruikt om de output van de scholen te controleren. In de rapportage zijn individuele scholen identificeerbaar. Er zijn extra subsidies als beloning voor kwaliteitsbeleid. Andere invloedrijke mechanismen van kwaliteitscontrole en -verbetering zijn het landelijke netwerk van onderwijsbegeleiders en de schoolinspecties door het nationale evaluatie-instituut *EVA*.

Engeland

Engeland neemt op de dimensie interne versus externe examinering een middenpositie in, met dien verstande dat beide vormen van examinering zeer sterk ontwikkeld zijn. Het land kent een prescriptief nationaal curriculum dat relatief leerwegaafhankelijk is opgezet. De algemene onderwijsdoelen - *attainment targets* - zijn gespecificeerd in tien vaardigheidsniveaus die de *key stages*, leerjaren en leeftijden overstijgen. De laatste decennia heeft de overheid de controle op het onderwijs aanmerkelijk vergroot, onder meer door landelijke kwaliteitsstandaarden en streefniveaus te formuleren, door verplichte landelijke niveauepingen bij 7-, 11- en 14-jarigen te organiseren en door scholen te verplichten tot *target setting*, *performance management* en zelfevaluatie. De publicatie van de resultaten van de niveauepingen en examinering in de vorm van *league tables* dwingt scholen tot onderlinge concurrentie en kwaliteitsverbetering. Tegelijkertijd gaat de sterke overheidsdruk gepaard met een hoog niveau van ondersteuning en begeleiding. Zo heeft de overheid zwaar geïnvesteerd in diensten die scholen begeleiden, trainen en adviseren.

Het voortgezet onderwijs wordt afgesloten met het *General Certificate of Education (GCE)*. Dit examen is niet alleen bedoeld voor middelbare scholieren die hoger onderwijs willen volgen, maar ook voor volwassenen die hun horizon willen verbreden of hun *employability* willen verbeteren. Het *GCE* omvat een extern ontwikkeld en gecorrigeerd examen en een intern gedeelte gebaseerd op docentoordeel over het *coursework* gedurende het schooljaar. Bij de meeste vakken bepaalt het *coursework* 20% à 30% van het uiteindelijke examenresultaat. Een sterk punt vormen de *moderation procedures* waarmee de *awarding bodies* controleren of de interne en externe examinatoren het schriftelijk werk en het *coursework* volgens de landelijke richtlijnen beoordelen. Een ander pluspunt is de training en begeleiding die interne en externe examinatoren ontvangen.

De resultaten van de leerlingen op de landelijke niveaubeoordelingen en examens gaan de laatste jaren gestaag omhoog. Hiermee is de waarde van het *GCE* als selectie-instrument afgenomen. De overheid heeft inmiddels besloten om deze examens voor de betere leerlingen te verzwaren. Op verzoek van universiteiten en werkgevers worden er vanaf 2002 voor zeventien vakken *Advanced Extension Awards (AEA)* uitgereikt. Dit examen is uiterst selectief en gericht op differentiatie tussen de beste 10% van de A-level kandidaten. Het *AEA* is een volledig extern ontwikkeld en beoordeeld examen.

Sinds 2000 kent Engeland een landelijk systeem voor het ontwikkelen, beoordelen en certificeren van *key skills* (kerncompetenties). Het gaat daarbij om *communication, application of number, information and information technology, working with others, improving own learning and performance* en *problem solving*. De certificering is leerwegaafhankelijk en staat in beginsel open voor iedereen. Niet alleen voor scholieren vanaf veertien jaar in scholen en *colleges*, maar ook voor lerenden op de werkplek. De examinering omvat zowel gestandaardiseerde schriftelijke toetsen als interne portfoliobeoordeling. Het certificeringssysteem is vooral een initiatief van werkgevers die behoefte hebben aan breder opgeleide en flexibeler inzetbare medewerkers. De eerste ervaringen zijn overwegend positief. De certificaten hebben een duidelijk civiel effect in de toelating tot het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt.

Frankrijk

Het Franse examensysteem in het voortgezet onderwijs kan eerder als extern dan als intern gekarakteriseerd worden. De overheid heeft nog steeds een grote invloed op de onderwijs- en examenpraktijk, ook al hebben regionale autoriteiten wat meer bevoegdheden gekregen, vooral op administratief en financieel gebied. Frankrijk kent een ver uitgewerkt en prescriptief nationaal curriculum. Anders dan in Engeland, waar gekozen is voor een relatief leerwegaafhankelijke opzet, zijn de onderwijsdoelen en -inhouden per onderwijsfase gespecificeerd.

Na het *Collège* gaat ongeveer tweederde van alle leerlingen naar een *Lycée* (15-18 jaar). Het *Lycée* kan worden afgesloten met een *baccalauréat général*, een *bac technologique* of een *bac professionnel*. Deze drie differentiaties verschillen niet alleen qua vakken, maar ook qua niveau. Het *bac* kent een grote mate van overheidscontrole op afnametijdstip, inhoud en organisatie. Het examen wordt jaarlijks bij meer dan 600.000 leerlingen afgenomen. Van deze leerlingen kiest ruim de helft voor het algemene *bac*, bijna een derde voor het technologische *bac* en bijna een vijfde voor het beroepsgerichte *bac*. In 2005 slaagde 84% voor het algemene *bac*, 76% voor het technologische *bac* en 75% voor het beroepsgerichte *bac*. Het beroepsgerichte *bac* vormt sinds 1985 de afsluiting van de première en terminale klassen van het beroepsgerichte *lycée*. Leerlingen die geen *bac* kunnen of willen halen kunnen tussentijds uitstromen naar de arbeidsmarkt of een vervolgopleiding met een *BT (Brevet de Technicien)*. Afhankelijk van het type *bac* omvat het examen schriftelijke, mondelinge en praktische tests. Het schriftelijk werk van de kandidaten wordt gecorrigeerd door lokale teams van docenten. Bij deze correctie zijn meer dan 130.000 personen betrokken. Voor docenten is de correctie een onderdeel van hun normale werk. Een sterk punt is dat het schriftelijk werk van de kandidaat volledig anoniem beoordeeld wordt door externe examinatoren.

Het aantal en percentage geslaagde kandidaten op de *bacs* worden jaarlijks per *Lycée* gepubliceerd. Het ministerie verstrekt ook *value-added* indicatoren van schooleffectiviteit. De overheid hoopt hiermee het gebruik voor onderwijsverbetering te bevorderen. Het beleid van het ministerie is erop gericht de scholen te helpen bij het analyseren van hun eigen examengegevens, niet op het in de openbaarheid brengen van de examenresultaten. De goede bedoelingen van het ministerie worden enigszins doorkruist door publicatie van *league tables* door de regionale en landelijke pers.

De examens zijn niet het enige mechanisme om de kwaliteit te borgen. Sinds 1989 worden er jaarlijks voor belangrijke vakken grootschalige landelijke niveaubeoordelingen gehouden bij alle acht- en elfjarigen (de peiling voor 15-jarigen is voorlopig afgeschaft). De massale afnames zijn verplicht, vinden plaats aan het begin van het schooljaar en hebben een diagnostische functie op leerling-, klas-, school-, regionaal en landelijk niveau. De meerderheid van de leraren gebruikt de resultaten ter verbetering van hun onderwijs.

Het civiel effect van het bac pro is duidelijk minder groot dan dat van de beide andere bacs. In theorie geven bieden alle drie bacs toegang tot hoger onderwijs, maar in de praktijk leidt het bac pro vooral direct op voor de arbeidsmarkt. De vergelijkbaarheid wordt ook beperkt door het sterk gedifferentieerde onderwijs- en examensysteem met vele séries, lignes en options. Ook het gegeven dat eenzelfde prestatie afhankelijk van de gekozen richting een verschillend gewicht krijgt, heeft de vergelijkbaarheid van de diploma's aangetast.

Hoewel het geloof in de waarde van het bac nog steeds relatief groot is, heeft de enorme toename van het aantal kandidaten en het opnemen van beroepsvoorbereidende elementen tot een zekere devaluatie van het diploma geleid. Mede daardoor wordt het belang van het parallelle onderwijs- en examensysteem gericht op toelating tot de prestigieuze vormen van hoger onderwijs steeds groter. De externe en volledig anonieme correctie van het schriftelijke werk wordt algemeen als een sterk punt gezien. De minister van onderwijs stelde vorig jaar voor om vijf à zes van de twaalf verplichte landelijke schriftelijke eindtoetsen met ingang van 2007 te vervangen door leerkrachtbeoordelingen van prestaties gedurende het schooljaar. Dit onder meer met het doel de druk op de examenkandidaten te verlichten. Bij leerlingen leeft de vrees dat de toenemende afhankelijkheid van subjectieve leerkrachtoordelen de waarde van het bac als symbool van nationale eenheid en gelijke kansen verder zal aantasten. Daarnaast bestaat de angst dat de bestaande tweedeling in elite- en tweederangsscholen nog verder versterkt zal worden. Het voorstel is zeer omstreden en heeft aanleiding gegeven tot stakingen, schoolblokkades en massale demonstraties in de grote steden.

Nederland

In het voortgezet onderwijs lijkt Nederland een redelijke balans gevonden te hebben tussen externe en interne examinering, al zijn er aanwijzingen dat de interne component de komende jaren belangrijker zal worden. In vmbo, havo en vwo vormen de landelijke eindexamens belangrijke instrumenten van kwaliteitsbepaling en -bewaking. De overheid organiseert afzonderlijke eindexamens voor de basisberoepsgerichte leerweg, kaderberoepsgerichte leerweg, gemengde leerweg, theoretische leerweg, havo en vwo.

Voor de meeste vakken bestaat het examen uit een extern *centraal examen* en een intern *schoolexamen*. Het schoolexamen en het centraal examen tellen even zwaar mee in de einduitslag (met uitzondering van de basisberoepsgerichte leerweg waar het centraal examen slechts voor een derde meetelt).

In de *centrale examens* zijn de opgaven en de normen voor alle kandidaten gelijk, maar de afname en correctie voert de school zelf uit volgens landelijke richtlijnen. Het werk van de kandidaten op de centraal schriftelijke examens wordt behalve door de eigen docent ook nagekeken door een tweede corrector van een andere school. Uit onderzoek van de inspectie blijkt dat de eerste en tweede correctie vaak onvoldoende zorgvuldig worden uitgevoerd.

De toetsen, werkstukken en praktische opdrachten voor het *schoolexamen* maakt of kiest de school geheel zelf. De docenten moeten zich daarbij ten aanzien van de inhoud wel houden aan het examenprogramma. De school kan de afname van het schoolexamen spreiden over het (voor)laatste examenjaar. Het schoolexamen biedt scholen een grote mate van vrijheid om te bepalen wanneer zij welke vakken toetsen, welke toetsvormen zij daarbij gebruiken en hoe zij de prestaties van de kandidaten nakijken en beoordelen. Het werk van de kandidaten wordt bijvoorbeeld alleen nagekeken door de docent van de eigen school en er worden geen *moderation procedures* toegepast.

Vanaf 1998 brengt de Inspectie jaarlijks kwaliteitskaarten uit met onder meer de gemiddelde examenresultaten en slaagpercentages per examen per school. De Inspectie heeft de publicatie van ranglijsten van scholen niet kunnen voorkomen. Die worden jaarlijks gepubliceerd in het landelijke dagblad *Trouw* en het tijdschrift *Elsevier*, zonder evenwel al te veel ophef en druk op scholen te veroorzaken.

Het beleid van de Nederlandse overheid is de laatste jaren gericht op deregulering en autonomievergroting. De overheid stuurt steeds minder van bovenaf, maar stimuleert en financiert in toenemende mate decentraal geïnitieerde projecten en ondersteunende netwerken. De centrale examens staan daarbij enigszins onder druk.

Net als andere landen worstelt Nederland met het dilemma tussen enerzijds landelijk uniforme examens als garantie voor landelijke vergelijkbaarheid en civiel effect en anderzijds lokale autonomie, verantwoordelijkheid, professionaliteit en variatie. Daarbij worden de centrale examens zowel gezien als een middel voor kwaliteitsbewaking en –verbetering, een hefboom voor de vernieuwing van het onderwijsprogramma als een sta-in-de-weg voor onderwijsvernieuwing en regionale variatie. In het onderwijs wordt de roep om meer invloed op de inhoud en organisatie van de centrale examinering steeds luider. Volgens velen staan de huidige centrale examens op gespannen voet met de toenemende autonomie van de scholen, de inhoudelijke en pedagogisch-didactische vernieuwing ('het nieuwe leren'), de toenemende individualisering van de leertrajecten en de wens tot afstemming van het onderwijsprogramma op het regionale vervolgonderwijs en bedrijfsleven. Scholen willen hun leerlingen meer maatwerk bieden. En dat maakt het wenselijk flexibeler om te kunnen gaan met het tijdstip, de inhoud en de vorm van de centrale examinering. Een grotere betrokkenheid van de school zelf bij de uitvoering van het examensysteem kan hiertoe bijdragen. Een belangrijke vraag daarbij is hoe scholen meer maatwerk te bieden zonder dat het civiele effect dat de diploma's nu nog in hoge mate bezitten verloren gaat. Een andere vraag is in hoeverre flexibilisering van de examens mogelijk is zonder concessies te doen aan het nog sterk leerwegafhankelijke systeem van opleiden en examineren. De geconstateerde tekortkomingen bij de schoolinterne correctie van de centraal schriftelijke examens havo/vwo en de afname en beoordeling van de centrale praktijkexamens in het vmbo geven volgens sommige toetsdeskundigen reden tot voorzichtigheid bij de flexibilisering van de centrale examens.

Het *Staatsexamen* is de belangrijkste mogelijkheid om buiten de school om een diploma vmbo theoretische leerweg, havo of vwo te behalen. EVC-procedures spelen eigenlijk alleen een rol bij de overgang van vmbo en mbo en bij de intake in het mbo. In het voortgezet onderwijs wordt nog zeer weinig ingespeeld op de werk- en levenservaring die leerlingen buiten de school opdoen. Een projectgroep ingesteld door de *Werkgeversvereniging Onderwijsinstellingen (WVOI)* heeft voorgesteld om het Engelse systeem voor het ontwikkelen, beoordelen en certificeren van kerncompetenties op zijn bruikbaarheid in de Nederlandse situatie te beproeven.

2.2 Het BVE-veld

België

In vrijwel alle onderzochte landen zijn diverse vormen van externe examinering te vinden. Alleen België - Vlaamse Gemeenschap steekt hierbij schril af. België verleent relatief grote autonomie aan leerkrachten en scholen bij evaluatie en examens. Het civiel effect van attesten en diploma's wordt afhankelijk gemaakt van een onderzoek door de inspectie. Dat onderzoek moet leiden tot een advies betreffende de erkenning van een school. In die zin is er sprake van externe controle van de examenkwaliteit, echter op het niveau van de instelling en *niet* op dat van het individu.

Het BSO (beroepssecundair onderwijs) wordt afgesloten met een GIP (geïntegreerde proef). De directeur stelt bij het begin van het schooljaar voor elke studierichting een GIP-jury (examencommissie) samen bestaande uit leraren en juryleden van buiten de school, gekozen op basis van hun deskundigheid. Meestal zijn dit vakmensen uit het regionale beroepsleven of leden van koepelorganisaties. In de jury is het aantal externen steeds kleiner dan het aantal eigen personeelsleden.

De GIP is niet alleen toegankelijk voor voltijdsleerlingen, maar ook deeltijdsleerlingen uit het leerwezen kunnen eraan deelnemen en aldus een eind- of doorstroomkwalificatie verwerven.

In het voltijds BSO vindt men niet enkel jongeren met een praktische aanleg terug die een beroep willen leren, maar ook leerlingen wier vroegere schoolcarrière - soms al van het lager onderwijs af - wordt gekenmerkt door een reeks mislukkingen of leermoeilijkheden. In het afgelopen schooljaar lag het aantal leerlingen met vertraging onder niet-Belgen 2,5 keer zo hoog als onder Belgen (67,7% tegenover 27,5%, genomen over alle leerjaren in het gewoon secundair onderwijs). In vergelijking met de andere landen zijn er weinig mogelijkheden om buiten een cursus om via externe examinering een kwalificatie te behalen. Wel lijkt men op zoek naar EVC-toepassingen.²

Denemarken

In Denemarken treffen we een vorm van volwassenenonderwijs aan (GVU) waarbij de school wettelijk verplicht is om de praktische en theoretische bekwaamheden van de deelnemer vast te stellen in relatie tot een wettelijk vastgestelde kwalificatie. Naast bewijsstukken kan een assessmentprogramma van één tot drie weken worden gebruikt bij deze vorm van EVC. Het doel is altijd om een scholingsplan op te stellen. Opmerkelijk was het groeiend aantal deelnemers: in 1999 13.776 personen en in 2002 22.000. Het scholingsplan is zes jaar geldig. Binnen die tijd moet het worden afgerond. Het traject wordt afgesloten met een proeve van vakbekwaamheid. Leden van plaatselijke werkveldcommissies treden op als (mede)examinatoren. In deze commissies zijn werkgevers en werknemers paritair vertegenwoordigd. Hier is dus sprake van externe examinering. Doelstelling is niet zozeer het herkennen van eerder verworven competenties, maar het opscholen van werknemers. Naast bekostiging door het Rijk is altijd lesgeld verschuldigd. Een diploma met civiel effect naast het innen van lesgeld draagt ertoe bij dat een opleiding wordt gekozen die beantwoordt aan de eisen van de arbeidsmarkt.

² P. de Coninck (2000), *Buitenlandse modellen, regelgeving en praktijken van (h)erkenning van competenties – Op zoek naar toepassingsmogelijkheden voor Vlaanderen*, Onderzoeksgroep sociaal recht, Universiteit van Antwerpen.

VLOR – Vlaamse Onderwijsraad (2002), *Elders verworven competenties – Vergelijkende studie van systemen voor erkenning in Groot-Brittannië, Frankrijk, Nederland, Duitsland en Finland*, Garant, Leuven/Apeldoorn. Onderzoek uitgevoerd door Paulette de Coninck en Dominique Kiekens.

I. Vanhove (2002), *Van herkennen naar erkennen. Praktijken en ontwikkelingen rond 'de (h)erkenning van verworven competenties' in Vlaanderen*, Katholieke Universiteit Leuven, hoger instituut voor de arbeid.

Engeland

In Engeland worstelt men al jaren met de wildgroei aan kwalificaties. Vanaf de Commissie Hastlegreave in 1969, via het NQF (*National Qualification Framework*) en het nieuwe FfA (*Framework for Achievement*) probeert men ordening en transparantie te creëren. Ondoorzichtigheid van kwalificaties verkleint ongetwijfeld het civiel effect. Pluspunt van de kwalificatiestructuur is de modulaire opbouw, waardoor deelcertificaten kunnen worden verworven.

Externe examinering is regel. Beoordeling bij de VCEs (*Vocational Certificates of Education*) bestaat uit interne portfoliobeoordeling conform bepaalde richtlijnen om aan landelijke normen te voldoen, en externe toetsing door een *awarding body*. Bij de beroepsgerichte GNVQs (*General National Vocational Qualifications*) worden vier van de modules intern beoordeeld en twee extern. De docenten zijn gehouden aan richtlijnen van de *awarding bodies*. Bij de NVQs (*National Vocational Qualifications*) wordt de beoordeling verzorgd door een gekwalificeerde interne beoordelaar die niet bij het onderwijs aan de kandidaat is betrokken. De systematiek is in wezen een vorm van portfoliobeoordeling, maar ook observatie op de werkplek, mondelinge toetsing, praktijktoetsen en schriftelijke opgaven worden gebruikt. De QCA (*Qualifications and Curriculum Authority*) moet de NVQs die door de *'awarding bodies'* worden aangeboden erkennen, en ervoor zorgen dat ze aan bepaalde criteria voldoen en vergelijkbaar zijn over de verschillende sectoren heen. Ondanks de dubbele kwaliteitsbewaking – door *'awarding bodies'* die op hun beurt worden gecontroleerd door de QCA, zijn er twijfels over de gelijkwaardigheid van de examens. De werkzaamheden van de *awarding bodies* worden in hoofdzaak bekostigd uit examengelden.

Voor veel volwassenen vervult de FE (*further education*) een duidelijke tweedekansfunctie. Mensen zonder schooldiploma's hebben financieel profijt van een vakdiploma *boven* NVQ 1- en 2-niveau. Van een NVQ2-kwalificatie hebben mensen geen of nauwelijks profijt, met uitzondering van vrouwen werkzaam bij de overheid, in het onderwijs of in de gezondheidszorg, en personen die op initiatief van hun werkgever een NVQ2 halen. 'However, the great majority of our findings suggest that NVQ2s offer no benefit to most recipients'.³

Ondanks de ontbrekende impact van lagere kwalificaties voor het individuele inkomen, vergroten zij de onmiskenbaar de kans op het verkrijgen en behouden van werk. Men zie hiervoor ook de grafieken in bijlage 2.

Frankrijk

In Frankrijk gaat na de eerste fase ongeveer tweederde van alle leerlingen naar een *Lycée*. Dit kan worden afgesloten met een *bac (baccalauréat) général*, een *bac professionnel* of een *bac technologique*. Deze differentiaties hebben niet alleen te maken met een verschil in vakken, maar ook met een onderscheid in kwalificatieniveaus. Leerlingen die geen bac kunnen of willen halen, kunnen tussentijds uitstromen met een *BT (Brevet de Technicien)*. Het *Lycée Professionnel* leidt op voor het *CAP (Certificat d'Aptitude Professionnel)* of het *BEP (Brevet d' Etudes Professionnelles)*. Het CAP is een kwalificatie om een beroep te kunnen uitoefenen. Het BEP kwalificeert een leerling als basisberoepsbeoefenaar. Deze opleiding is sterker beroepsgericht dan bij het CAP. Al deze diploma's hebben een evidente maatschappelijke herkenbaarheid en civiel effect.

In 1991 werd een wet van kracht die inhield dat werknemers of werkzoekenden met ten minste vijf jaar werkervaring een *bilan de compétences* mochten laten opmaken. Het opmaken van de *bilan* en het aansluitend adviseren over een opleiding of een beroep kwam in handen van een aantal *CIBC (Centres Interinstitutionnelles de Bilans de Compétences, ook wel genoemd Centres de Bilan Personnel et Professionnel)*, als publiekrechtelijke organen, naast andere door de overheid erkende centra.

In 1992 werd de *VAP (Validation des Acquis Professionnelles)* wettelijk van kracht. Personen met vijf jaar werkervaring werden in de gelegenheid gesteld om op basis daarvan zonder examen een kwalificatie secundair en tertiair onderwijs te verkrijgen.

³ L. Dearden et al. (December 2004), *An In-Depth Analysis of the Returns to National Vocational Qualifications Obtained at Level 2*, Centre for the Economics of Education, London, p.18.

In 2002 werd het zelfs mogelijk om op basis van werkervaring volledige kwalificaties te verwerven. VAP werd uitgebreid tot VAE (*Validation des Acquis de l'Expérience*). Het vereiste aantal jaren werkervaring werd van vijf teruggebracht naar drie.

In Frankrijk wordt wel de vraag gesteld of de kwaliteit van de procedure en de assessoren voldoende geborgd is, en of de procedures voldoende gestandaardiseerd zijn. In 2003 werden 14.374 VAE-kandidaten geëxamineerd voor een diploma, bijna een verdubbeling vergeleken met het jaar daarvoor. Bij een VAE-procedure ontvangt ca. de helft van de kandidaten een volledig diploma, 10% wordt afgewezen en de rest krijgt deelcertificaten. Ongeveer driekwart van de personen die een *bilan de compétences* laten opmaken, zijn werkzoekend. Het systeem is dus niet alleen gericht op het stimuleren van *éducation permanente*, maar vooral ook op het bestrijden van werkloosheid. Het VAE-systeem moet zich nog bewijzen in een cultuur waarin diploma's die langs traditionele weg zijn behaald een evident civiel effect hebben. VAE-getuigschriften kunnen door de samenleving niet alleen worden gezien als 'tweedekansdiploma's', maar ook als 'tweedekeusdiploma's'. Evenals in Engeland worden de beroepskwalificaties beschreven in een framework dat hier *RNCP (Répertoire National des Certifications Professionnelles)* heet. Voorwaarde voor opname van een kwalificatie in het RNCP is dat deze bestaat uit certificeerbare eenheden, net als in Engeland en Nederland. Deze noodzaak is ingegeven door de VAE. Het RNCP omvat ca. 13.000 kwalificaties. Als kritiek op het grote aantal kwalificaties kan gelden dat zij gericht zijn op specifieke operationele vaardigheden en sterk verschillen in doelstellingen. Er wordt geen algemene knowhow gevraagd, behalve voor zover die gerelateerd is aan een bepaalde werkplek. Verder geldt dat sommige kwalificaties wel zijn opgenomen in de CAO's en andere niet.

Nederland

In Nederland zijn de onderwijsinstellingen verantwoordelijk voor de examinering. In een aantal gevallen maken zij gebruik van examenproducten die door brancheorganisaties (KBB's) worden aangeboden of besteden zij de examinering uit. Kwaliteitsbewaking van de examens vormt al jaren een probleem. Noch externe legitimering, noch de instelling van het Kwaliteitscentrum Examinering hebben tot dusver de beoogde kwaliteitsborging gebracht. Gelet op enerzijds de schier ondoenlijke taak om alle examentoetsen mbo te controleren, en anderzijds de beschikbaarheid van branche-examens in een aantal sectoren en het bestaan van regionale examencentra, is het de vraag of niet beter op volledige externe examinering kan worden ingezet. Hiermee kan ook de EVC-functie worden versterkt. Door hun relatie met de KBB's genieten de branche-examens welhaast per definitie het vertrouwen van het beroepenveld.

Standaarden voor examinering worden geleverd door de Kwalificatiestructuur Beroepsonderwijs, vergelijkbaar met het *National Vocational Qualifications Framework* in Engeland en het *Répertoire National des Certifications Professionnelles* in Frankrijk. Het aantal mbo-kwalificaties wordt momenteel gereduceerd tot één derde, vanuit het perspectief van brede inzetbaarheid van gediplomeerden. Competenties vormen daarbij het *buzzword*.

Verder lijkt de markt goed bediend met een groot aantal onafhankelijke examencentra voor diverse kwalificaties op het gebied van onder meer veiligheid en milieu, opsporing en ICT die onder toezicht van de *stakeholders* dan wel de Examenkamer staan.

2.3. Het hoger onderwijs

Vooraf

In drie van de onderzochte landen, namelijk in Frankrijk, Engeland en Nederland, is het hoger onderwijs georganiseerd binnen één enkele sector van hoger en universitair onderwijs, in België en Denemarken zijn het hoger en universitair onderwijs ondergebracht in twee gescheiden sectoren. In het hiernavolgende worden de belangrijkste bevindingen per land samengevat, waarbij alleen in relevante gevallen een onderscheid in sectoren wordt gemaakt.

België

Samen met Nederland is België het enige van de onderzochte landen dat geen externe examinering kent voor het hoger en wetenschappelijk onderwijs. Beide landen kennen ook geen toelatingsexamen, met uitzondering van de medische studies, waarvoor in België wel een toelatingsexamen bestaat. Dit examen wordt georganiseerd op interuniversitair niveau en is dus eigenlijk een nationaal examen. Alle andere examens binnen het hoger en universitair onderwijs worden afgenomen door de docenten van de instellingen, die daarbij een redelijk grote autonomie hebben. Wel zijn er meestal regels vastgelegd door een examencommissie. Het niveau van de diploma's die hogescholen en universiteiten mogen afgeven is bij wet geregeld. Hogescholen mogen professionele bachelordiploma's verstrekken, en eventueel – in samenwerking met een universiteit – masterdiploma's. Universiteiten mogen academische bachelordiploma's, masterdiploma's en PhD diploma's verstrekken. De inhoud van het onderwijs ten behoeve van de verschillende afgegeven diploma's wordt door de instellingen zelf vastgesteld.

Met betrekking tot EVC in het hoger en universitair onderwijs is gevonden dat dit vooralsnog beperkt blijft tot het verlenen van vrijstellingen voor bepaalde opleidingsonderdelen. Ook hierin zijn de instellingen behoorlijk autonoom. Wel heeft de overheid een procedure en referentiekader beschreven.

Denemarken

In Denemarken is er een sector voor hoger onderwijs en een sector voor universitair onderwijs. In het hoger onderwijs wordt korte- en middellange cyclus onderwijs aangeboden, in het universitair onderwijs middellange- en lange cyclus onderwijs (en PhD-onderwijs). Elke sector en daarbinnen elk type opleiding kent zijn eigen examensysteem. Het gemeenschappelijke daarin is dat veel examens externe examens zijn, die worden afgenomen door een docent en een externe examiner die is aangewezen door de minister. Er zijn door de minister vrij specifieke regels en standaarden opgesteld voor de afname en beoordeling van de examens, en ook de doelen van elke opleiding zijn vrij specifiek omschreven. Daarnaast is het bijzonder dat ook bij de interne examens altijd een externe examiner aanwezig is, die is aangewezen door de instelling. Naast deze vorm van examens zijn er ook externe eindexamens aan het eind van het eerste studiejaar waarin getoetst wordt of de doelen van dat jaar zijn gehaald. Voor de lerarenopleidingen gelden nog striktere richtlijnen voor de inhoud en wijze van examinering. Ook is er een nationaal model van de inhoud van elke lerarenopleiding en de daarbij behorende kwalificaties. Voor de opleiding van leraren voor het primair onderwijs en voor de *Folkeskole* (eerste fase voortgezet onderwijs) zijn er nationale examens waarvoor de toetsen worden opgesteld door een nationale commissie of door de minister. Voor alle opleidingen geldt verder dat bij alle examens een externe examiner betrokken is, zelfs bij het praktijkexamen en bij het afstudeerwerkstuk.

Wat betreft EVC moet worden opgemerkt dat dit nog niet erg van de grond is gekomen.

Engeland

In Engeland is het hoger en universitair onderwijs ondergebracht in één sector voor verder en hoger onderwijs, waarbinnen verschillende instituten opereren. Binnen deze instituten wordt een veelheid aan kwalificaties toegekend. De universiteiten mogen zelf hun kwalificaties vaststellen, de kwalificaties van de overige instituten dienen te worden geaccrediteerd door een universitair of nationaal accrediteringsorgaan. Om uniformering te garanderen heeft de *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA) een kwalificatiemodel opgesteld waarin vijf kwalificatieniveaus zijn vastgesteld. Binnen de bachelorkwalificatie worden ook nog drie subniveaus onderscheiden.

Daarnaast zijn er professionele kwalificaties die worden geaccrediteerd door beroepsgroepen. Alle examens in het hoger onderwijs worden door de instellingen zelf opgesteld en afgenomen, maar altijd zijn er een of meerdere externe examinatoren bij betrokken. Dit om zeker te stellen dat de kwalificaties die worden afgegeven door de instellingen op nationaal niveau vergelijkbaar zijn. Voor de externe examinering is een code ontwikkeld door de QAA. Het examensysteem wordt thans bekritiseerd vanwege de kosten en tijdrovende procedures, twijfels aan de kwaliteit van de externe examinatoren en vooral ook twijfels aan een daadwerkelijke mogelijkheid tot uniformering van de kwalificaties. Engeland kent ook al geruime tijd een EVC-procedure voor het hoger onderwijs, waarin credits worden gegeven voor eerdere leer- en werkervaring. Beslissingen hierover worden genomen door de instellingen. De beoordelingsprocedures zijn gelijk aan die van de reguliere opleidingstrajecten, zodat dus daarbij ook altijd externe examinatoren aanwezig zijn.

Frankrijk

Het hoger onderwijs in Frankrijk is ondergebracht in één sector, maar wordt gekenmerkt door een groot aantal instellingen die alle hun eigen toelatingscriteria, regels en structuren kennen. Voor toelating tot alle instellingen is een *bac* verplicht. Sommige instituten, zoals de Grandes Écoles, stellen aanvullende toelatingseisen en kennen selectieve toelatingsprocedures op basis van toelatingsexamens na twee jaar extra training na het behalen van het *bac*. Na toelating tot een instelling kunnen korte of lange opleidingen gevolgd worden. Elke instelling is verantwoordelijk voor zijn eigen studieprogramma, en ook voor de exameninhoud en afname. De meeste examens zijn cursusspecifiek en worden afgenomen door de docent. Uitzondering hierop zijn een aantal examens in de medische opleiding en in de lerarenopleidingen. In de medische opleiding is er aan het eind van het jaar een selectie-examen voor toelating tot het tweede jaar, en aan het eind van het tweede jaar worden cursusoverstijgende kennistoetsen afgenomen voor toelating tot de volgende fase. Voor de lerarenopleidingen zijn nationale curricula opgesteld. Studenten moeten na een jaar voorbereiding een examen doen voor toelating tot het tweede jaar. Voor de opleiding tot leraar voor het primair onderwijs wordt dit examen georganiseerd door de instelling. Dit examen bestaat uit een algemene kennistoets in de domeinen arts en science. Voor de opleiding tot leraar voor het secundair onderwijs is dit een nationaal examen. In beide gevallen is hier sprake van leerwegaafhankelijke toetsing. Daarnaast kent Frankrijk al een vergevorderd systeem van EVC in het hoger onderwijs, waarmee kandidaten op grond van elders verworven competenties (VAE) of kwalificaties (VAP) kunnen worden toegelaten tot het hoger onderwijs, vrijstellingen kunnen krijgen voor bepaalde onderdelen, of zelfs een volledig diploma van het hoger onderwijs kunnen verwerven. De kandidaten die opteren voor een VAP van het hoger onderwijs worden beoordeeld door een jury die wordt gevormd door de instelling. Voor het verkrijgen van een VAP van een ingenieursdiploma wordt een nationale jury samengesteld.

Nederland

Het hoger onderwijs in Nederland is ondergebracht in één sector voor hoger beroepsonderwijs en universitair onderwijs. De instellingen voor hoger beroepsonderwijs en universiteiten stellen zelf de opleidingsprogramma's op, die vervolgens moeten worden geaccrediteerd om in aanmerking te komen voor bekostiging. Het toezicht op de kwaliteit van de opleidingen vindt plaats door zelfrapportage en visitaties. Toelating tot de opleidingen stelt eisen aan de diploma's van het voortgezet onderwijs. Studenten die niet de juiste vooropleiding hebben kunnen naar de Open Universiteit, of als ze minimaal 21 jaar zijn, een colloquium doctum doen voor toelating tot een hogeschool of universiteit. Dit examen is het enige voorbeeld van opleidingsafhankelijke examinering binnen het hoger onderwijs in Nederland. Daarnaast kunnen studenten vrijstellingen krijgen voor bepaalde onderdelen van een opleidingsprogramma op grond van EVC's. Alle overige examinering tijdens de opleidingen is sterk opleidingsafhankelijk. De docenten binnen de instellingen stellen de tentamens op, nemen die af en beoordelen of de studenten aan de normen voldoen. Dit alles geschiedt onder verantwoordelijkheid van de examencommissies die zijn samengesteld uit docenten en studenten van de opleiding. De overheid heeft regels opgesteld omtrent examineringsprocedures, maar uit onderzoek van de inspectie blijkt dat deze regels niet altijd worden nageleefd.

3. Analyse en conclusies

3.1 Het algemeen vormend onderwijs

Het dilemma van de interne versus externe examinering

Examinering vervult in het onderwijs en de samenleving verschillende functies, zoals selectie en allocatie, ondersteuning van het leren, kwaliteitsbewaking op systeem- en schoolniveau, prognose van succes in vervolgopleiding en beroep, communicatie, operationalisatie, en kwalificering en certificering. In veel landen heeft het examensysteem ook een accountability functie in de zin dat individuele scholen zich moeten verantwoorden voor de bereikte examenresultaten. Wil het examensysteem deze functies vervullen, dan is het van belang dat de examens een juiste en constante moeilijkheidsgraad hebben, dat ze betrouwbaar, valide en organiseerbaar zijn en voldoen aan eisen van landelijke vergelijkbaarheid. Op basis hiervan kan de samenleving de rechtsgelijkheid voor leerlingen garanderen. In alle vijf bestudeerde landen hebben de diploma's voor voortgezet onderwijs nog steeds een grote persoonlijke, maatschappelijke en economische waarde die door vervolgopleidingen, werkgevers, docenten, ouders en kandidaten ook als zodanig wordt erkend.

Met uitzondering van Vlaanderen, waar een extern examen ontbreekt, omvat de examinering zowel een schoolintern als een extern gedeelte. In alle landen blijken docenten in de verschillende fasen van het examenproces een belangrijke rol te spelen, variërend van het ontwikkelen van opgaven voor externe, leerwegaafhankelijke examens tot het grotendeels naar eigen inzicht beoordelen van leerlingen in een schoolexamen. De rol van de docent in de examinering verschilt sterk afhankelijk van het opleidingstype (algemeen vormend versus meer beroepsgericht), de geëxamineerde leerstof (kennis, vaardigheden, competenties en/of attituden) en de toetsvorm (schriftelijke toetsen, praktijkopdrachten, portfolio en/of permanente evaluatie van leerlingenprestaties gedurende het schooljaar). Voor de algemene vakken zijn de centrale schriftelijke examinering en de onafhankelijke externe correctie van het schriftelijk werk de beide pijlers waarop het examengebouw in de meeste landen rust (waarbij er daarnaast voor de beroepsgerichte vakken in sommige gevallen nog een min of meer gestandaardiseerd praktijkexamen wordt georganiseerd).

Het gewicht van de schoolinterne beoordeling in de einduitslag varieert, afhankelijk van het land en het examen, van 0% tot 100%. Interne beoordeling is bijvoorbeeld geheel afwezig in de flexibele Deense HF-opleiding, maar van het Deense Gymnasium is de einduitslag voor de helft afhankelijk van de oordelen van de docent over de prestaties van de kandidaat gedurende het laatste examenjaar. In de Engelse eindexamens bepaalt het oordeel van de docent over de kwaliteit van het *coursework* meestal 20% à 30% van de einduitslag. In Nederland heeft de interne examinering de vorm van een grootschalig schoolexamen dat docenten zelf ontwikkelen, beoordelen en normeren en dat de einduitslag voor minimaal de helft bepaalt. In Vlaams België is de examinering in wezen een volledig schoolinterne aangelegenheid. Interne examinering heeft verschillende voordelen. Het draagt ertoe bij dat docenten zich betrokken voelen bij 'hun' examen en uiting kunnen geven aan hun professionele deskundigheid en verantwoordelijkheid. Daarnaast wordt het gemakkelijker om recht te doen aan de eigenheid van de school en kan het onderwijs beter worden afgestemd op de wensen van individuele docenten en leerlingen en de behoeften van het regionale vervolgonderwijs en bedrijfsleven. De gespreide examinering over een langere periode maakt het mogelijk om onderwijsdoelen te examineren die in een gestandaardiseerd one-shot examen waarschijnlijk niet valide getoetst kunnen worden. Een voorbeeld hiervan is de portfoliobeoordeling van algemene vaardigheden zoals samenwerken, reflecteren en zelfstandig werken. Een sterke nadruk op interne examinering heeft echter ook een keerzijde. De vakinhoudelijke en toetstechnische kwaliteit van het door docenten ontwikkelde examenmateriaal is doorgaans minder dan dat van het extern ontwikkelde materiaal. Problemen zoals plagiarisme en variatie in de hoeveelheid hulp die leerlingen krijgen, kunnen de validiteit en de vergelijkbaarheid van de docentenoordelen aantasten. In alle landen met uitzondering van Vlaanderen bestaat bezorgdheid over de subjectiviteit van de docentenoordelen en het daarmee samenhangende verlies aan kansgelijkheid en civiel effect. In Frankrijk hebben de plannen om het systeem van centrale schriftelijke examens met een volledig anonieme externe correctie gedeeltelijk te vervangen door een systeem van permanente evaluatie gebaseerd op subjectieve oordelen van docenten zelfs geleid tot grote maatschappelijke onrust.

In Vlaanderen is de ontwikkeling van het examen en de beoordeling en normering van de prestaties van de kandidaten vrijwel volledig in handen van de individuele school. Onbedoelde neveneffecten van centrale examinering, zoals hoge toets- en examendruk, curriculumreductie door examentraining, gedemotiveerde docenten, ineffectieve concurrentie tussen scholen en

examenfraude, doen zich in Vlaanderen dan ook niet voor. Met het ontbreken van centrale examens mist Vlaanderen echter ook een belangrijk mechanisme van kwaliteitsbewaking en –verbetering. Zo beschikt het gewest over onvoldoende harde gegevens met betrekking tot de prestaties van individuele scholen en leerlingen. Dit wordt gezien als een belangrijke oorzaak voor de trage ontwikkeling van het zelfevaluerend vermogen van scholen. Ook lijkt de afwezigheid van centrale examens de gesignaleerde onvergelijkbaarheid van de vier diploma's voor secundair onderwijs nog verder te versterken. Het Nederlandse examensysteem lijkt in vergelijking met sommige andere landen relatief doelmatig, goedkoop en onbureaucratisch. Het schoolexamen, dat ten minste de helft van het eindcijfer bepaalt, wordt volledig door de school zelf verzorgd. De toetsen en praktische opdrachten worden door de docenten zelf ontwikkeld en beoordeeld. De rollen en verantwoordelijkheden van docent, begeleider, ontwikkelaar en beoordelaar vallen hier dus volledig samen. Net als in Vlaanderen wordt de kwaliteit van de schoolinterne examinering en beoordeling hooguit summier geborgd. Afgezien van een globale toetsing door de inspectie, ontbreken mechanismen van formatieve feedback op de kwaliteit van het zelf ontwikkelde examenmateriaal. Anders dan in Engeland wordt er geen interne en externe moderatie toegepast op de oordelen van de docenten. De centraal schriftelijke examens zijn daarentegen gestandaardiseerd. Voor de afname van het centraal examen en de beoordeling van de prestaties van de kandidaten levert de overheid bindende voorschriften. Het schriftelijke werk van de kandidaten wordt niet alleen nagekeken door de eigen docent, maar ook door een tweede corrector die afkomstig is van een andere school. Uit onderzoek van de Inspectie blijkt overigens dat de eerste en tweede correctie van de centraal schriftelijke examens vmbo-t, havo en vwo vaak niet naar behoren worden uitgevoerd. Ander onderzoek maakt aannemelijk dat scholen voor vmbo “creatief” omgaan met de verplichte landelijke voorschriften voor de afname, organisatie en beoordeling van de centrale praktijkexamens. Op termijn zouden deze ontwikkelingen kunnen leiden tot een vermindering van het nu nog grote civiel effect van de diploma's. Inmiddels is met de Inspectie overeenstemming bereikt over een samenhangend pakket van maatregelen. Zo zullen schoolleiders en docenten in een communicatieoffensief worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid voor de eerste en tweede correctie. Verder wordt de onafhankelijkheid van de correctie bevorderd door de tweede corrector te voorzien van een kopie van het originele werk van de kandidaat zonder aantekeningen en correcties van de eerste corrector. Ook moet het examenwerk opnieuw gecorrigeerd worden door een onafhankelijke corrector als er sprake is van een verschil van meer dan tien procent tussen de eerste en tweede corrector. Mochten deze en andere maatregelen de komende jaren geen effect sorteren, dan lijkt aanpassing van het huidige systeem van kwaliteitsbepaling en –verbetering wenselijk. Daarbij kan men niet alleen denken aan een versterking van het proportionele inspectietoezicht op de examens, ondersteuning en training van docenten bij de examinering en de toepassing van moderatieprocedures, maar wellicht ook aan een wat lossere koppeling tussen opleiden en examineren. Wij zijn ons er overigens van bewust dat dit laatste op gespannen voet staat met het overheidsbeleid dat erop gericht is de verantwoordelijkheid voor de examinering sterker bij de scholen te leggen.

Kwaliteitszorg en controle interne examinering van land tot land verschillend

Hoewel de problematiek grotendeels vergelijkbaar is, verschillen de maatregelen die worden genomen om de kwaliteit van de schoolinterne examinering te waarborgen sterk van land tot land. Een eerste mogelijkheid van controle en ondersteuning van de schoolinterne examinering is via inspectie. Dit varieert van zwakke methoden zoals bureauanalyse van het door docenten ontwikkelde examenmateriaal tot sterkere methoden waarbij inspecteurs regelmatig scholen bezoeken, allerlei examenmateriaal bekijken, gesprekken voeren met schoolleiders, docenten en leerlingen en zo nodig voorstellen voor verbetering doen. Engeland is wat betreft de interne en externe moderatie de onbetwiste koploper. Er worden complexe en tijdrovende moderatieprocedures gehanteerd om de oordelen van de docenten binnen en tussen scholen te standaardiseren.

Een tweede mogelijkheid is statistische moderatie, d.w.z. standaardisatie van de oordelen van docenten via een externe gestandaardiseerde landelijke test (Wilmot & Tuson, 2005). Deze vorm van moderatie wordt met succes toegepast bij de volledig schoolinterne examinering aan het einde van het twaalfde schooljaar in Queensland (Australië). Daar gebruikt men de landelijke *Queensland Core Skills Test* om te corrigeren voor beoordelingsverschillen tussen docenten en scholen. In geen van de vijf onderzochte landen worden de uitkomsten van de externe examinering systematisch gebruikt om de oordelen van de docenten te standaardiseren (al zou men de analyse van de verschillen tussen het CE-SE-cijfer door de Nederlandse inspectie met enige goede wil kunnen beschouwen als een elementaire vorm van externe controle op de kwaliteit van de docentenoordelen).

Een derde mogelijkheid is consensus moderatie. Naast de externe calibratie van de docentenoordelen via statische moderatie worden in Queensland regelmatig zogeheten *consensus meetings* gehouden. Daarbij bouwen docenten onder deskundige begeleiding expertise op in de toepassing van de landelijke beoordelingscriteria op het werk van hun leerlingen.

Een vierde mogelijkheid is accreditatie waarbij de inspectie de school na een uitvoerige en diepgaande analyse van de examenpraktijk het recht verleent om een aantal jaren diploma's uit te reiken. In het algemeen voortgezet onderwijs wordt deze methode nog in geen van de vijf onderzochte landen systematisch toegepast.

Lossere koppeling van opleiden en examineren en flexibilisering

Kenmerkend voor een lossere koppeling tussen opleiden en examineren is dat de examinering en de verantwoordelijkheid ervoor meer buiten de school komen te liggen. Voor leerlingen betekent leerwegonafhankelijke examinering dat zij het tijdstip, de inhoud, het niveau, de vorm en/of de locatie van de examinering sterker zelf kunnen bepalen. Bevraging van Nederlandse deskundigen laat zien dat aan flexibilisering van de examinering vele voor- en nadelen verbonden zijn die zonder nader onderzoek moeilijk tegen elkaar zijn af te wegen. In het Nederlandse voortgezet onderwijs betekent flexibilisering van de examinering dat de school meer verantwoordelijk krijgt toebedeeld voor onder meer het tijdstip van de afname, de organisatie, het beleid ten aanzien van inhalen en herkansen en de beoordeling van de leerlingenprestaties. Hierin verschilt ons land van andere landen waar meer flexibiliteit in de opleiding gepaard gaat met een versterking van de externe examinering en/of standaardisering van de schoolinterne beoordeling door bijvoorbeeld moderatie. In het Nederlandse voortgezet onderwijs loopt nu een experiment waarin getracht wordt meer maatwerk te realiseren binnen het huidige, nog sterk leerwegafhankelijke systeem van opleiden en examineren. Een open vraag is in hoeverre meer flexibiliteit binnen het huidige systeem mogelijk is zonder het civiel effect van het diploma en de organiseerbaarheid van de examens aan te tasten. Men kan zich afvragen of een wat lossere koppeling tussen opleiden en examineren op termijn wellicht een betere optie is.

In de vijf landen zijn verschillende vormen van een lossere koppeling tussen opleiden en examinering aangetroffen. De Nederlandse *Staatsexamens* en de examens die worden georganiseerd door de *Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap* zijn de meest verregaande vormen van leerwegonafhankelijke examinering. De Engelse ervaringen met het certificeren van kerncompetenties in scholen en arbeidssituaties laten zien dat leerwegonafhankelijke examinering mogelijk en zinvol is, maar dan moet er wel fors geïnvesteerd worden in kwaliteitsbewaking, moderatie, ondersteuning, begeleiding en training.

Leerwegonafhankelijke examinering en EVC in het voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs kunnen leerlingen hun kennis, vaardigheden en competenties op verschillende manieren ontwikkelen. Dat kan onder meer door middel van het volgen van regulier voortgezet onderwijs, het opdoen van werkervaring in de beroepspraktijk (baantjes; stages) en individuele studie of hobby's. In een leerwegonafhankelijk examensysteem doet het er niet toe hoe of waar een kandidaat het geleerde verworven heeft. Wat vooral telt, is dat hij of zij het geleerde kan aantonen. Dit betekent dat de leerling onafhankelijk van de gekozen leerweg getoetst en beoordeeld wordt. Met uitzondering van Engeland wordt in het voortgezet onderwijs nog zeer weinig ingespeeld op werk- en levenservaring die leerplichtige leerlingen buiten de school opdoen. Door buiten de school ontwikkelde competenties te benutten en te honoreren zou EVC echter een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan het realiseren van boeiend en voor leerlingen betekenisvol en belonend onderwijs, niet alleen binnen de school, maar ook daarbuiten. Daarbij speelt uiteraard de vraag hoe men buitenschoolse ervaringen en competenties zou moeten ontwikkelen, herkennen en certificeren. Onder meer op basis van recente ervaringen met de *key skills* in Engeland denken wij dat EVC voor leerplichtige leerlingen alleen van de grond kan komen als minimaal aan vier voorwaarden is voldaan: een leerwegonafhankelijke kwalificatiestructuur met landelijke onderwijsdoelen, streefniveaus en kwaliteitseisen, een leerwegonafhankelijk certificeringssysteem, een proactief landelijk beleid en een kwalitatief hoogwaardige ondersteuningsstructuur.

In het voortgezet onderwijs bieden de algemene vaardigheden die leerlingen deels buiten de school verwerven in beginsel goede aangrijpingspunten voor EVC. Een open vraag is of EVC beter binnen of buiten de reguliere examenstructuur kan worden opgezet. Vakdocenten vinden algemene vaardigheden doorgaans minder belangrijk dan vakgerichte kennis en vaardigheden. Uit onderzoek van de Inspectie blijkt dat nog maar weinig scholen de algemene vaardigheden op een systematische en over de vakken heen gecoördineerde wijze onderwijzen. In het hoger onderwijs heeft de Inspectie onlangs geconstateerd dat studenten soms tot een opleiding worden toegelaten en vrijstellingen verkrijgen op grond van elders verworven competenties die vaak niet controleerbaar zijn. Hiermee kan het vertrouwen in de diploma's afnemen. Om het civiel effect van de diploma's voortgezet onderwijs op peil te houden kan worden overwogen de certificering van EVC los van de reguliere examensystematiek op te zetten.

3.2 Het BVE-veld

Voordelen van interne examinering?

België Vlaams levert het bewijs dat examinering in handen van onderwijsgeevenden, waar dus de afstand tussen onderwijzen en leren praktisch nul is, niet noodzakelijk tot inferieure resultaten leidt (deelrapport BVE – voortaan DBVE - , p.4). Dit is wel in tegenspraak met een aantal andere bevindingen. Zo heeft een nadere analyse van de gegevens uit het TIMMS-onderzoek (*Third International Mathematics and Science Study*) tot uitkomst gehad dat leerlingen uit landen waar *medium* tot *high stakes* curriculumgeoriënteerde, dus op studieprestaties gerichte externe eindexamens worden afgenomen, leerlingen uit landen met een overeenkomstig economisch ontwikkelingspeil in prestaties overtreffen.⁴ We mogen de mogelijkheid niet uitsluiten dat de relatief hoge economische ontwikkelingsstatus van het Vlaamse gewest (mede) debet is aan de goede leerlingprestaties.

In het gedeelte over het algemeen vormend onderwijs hebben we kennis kunnen nemen van een aantal voordelen van interne examinering (p. 17). Voor BVE kunnen we er daar nog een aan toevoegen. Bij het vernieuwde competentiegerichte onderwijs is de scheiding tussen leren en toetsen aan het vervagen. De toetsing heeft tot doel de deelnemer voortdurend feedback te geven op zijn ontwikkeling (formatieve toetsing), totdat een gewenst professioneel niveau is bereikt en het opgebouwde portfolio voldoende bewijzen van vakbekwaamheid omvat. In het leerproces geïntegreerde toetsing pleit voor interne examinering (vergelijk paragraaf 1.1, p. 4). Ook is interne examinering goedkoop, als deze tot de normale (jaar)taak van de docent wordt gerekend. Aan de andere kant: een docent die zelf de examinering verzorgt, geniet weliswaar meer gezag, maar kan zich minder goed profileren als kameraad en coach.

Voordelen van leerwegaafhankelijke examinering

Leerwegaafhankelijke examinering voorkomt niet alleen de spagaat van de docent als censor en begeleider, maar biedt daarnaast een aantal onmiskenbare voordelen. De kwaliteitsbeheersing van het examensysteem wordt eenvoudiger en goedkoper. Een controlerende instantie kan het toezicht beperken tot een aantal examens en examenlocaties. We gaan hier nader op in. Externe kwaliteitsbewaking van schoolexamens is zowel logistiek als technisch een arbeidsintensieve aangelegenheid, zoals in Nederland de ervaring met externe legitimering en daarna met het Kwaliteitscentrum Examinering (KCE) leert. Een enigszins ander systeem is te vinden in Engeland, waar particuliere *awarding bodies* – de diplomaverschaffers - de onderwijsinstellingen controleren en ondersteunen bij de examinering. Overgedragen op de Nederlandse situatie zouden aan de Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (KBB) gelieerde exameninstellingen deze rol kunnen vervullen, waarbij KCE de functie van de *Qualifications and Curriculum Authority* als overkoepelende toezichthouder zou kunnen overnemen. Goedkoper echter en meer voortbouwend op de Nederlandse situatie is een verdere uitbouw van de bestaande systematiek waarbij onderwijsinstellingen examenproducten en –diensten bij exameninstellingen inkopen. De rolverdeling tussen docenten en examinatoren wordt dan meteen ook duidelijker. Koppeling aan de KBB bevordert ook de herkenning en erkenning van de examens door het werkveld.

De Regionale Opleidingencentra (ROC) en vakinstellingen zijn wettelijk verantwoordelijk voor de examinering, maar er wordt wel gecontroleerd of deze aan een aantal basisstandaarden voldoet. In feite kan ieder ROC dus voor zijn eigen examens zorgen, wat niet erg doelmatig lijkt.

⁴ Meer in detail: het verschil bedroeg 1.3 *U.S. grade equivalents* bij natuurkunde en 1.0 *U.S. grade equivalents* bij wiskunde. Zie J. Bishop, *Why do students learn more when achievement is examined externally* voor meer empirische gegevens die in deze richting wijzen (DBVE, bronvermelding onder België, p. 22).

Aan de kwaliteit van de examens in het mbo wordt al sedert 1996 getwijfeld, toen de Inspectie van het Onderwijs haar opwachting maakte met een eerste kritisch rapport uit een reeks die een aantal jaren werd voortgezet. Externe legitimering leidde niet echt tot kwaliteitsverbetering en uiteindelijk werd de kwaliteitsbewaking overgedragen aan het Kwaliteitscentrum Examinering. In het cursusjaar 2004 – 2005 kreeg de helft van de examens een ‘voorwaardelijke verklaring’, hetgeen zeggen wil: voldoet niet aan één of meer standaarden, maar is binnen afzienbare tijd te verbeteren. Deze voorwaardelijke verklaringen zijn met een zekere coulance afgegeven, en de komende jaren zal de lat vermoedelijk hoger liggen. In ieder geval is kwaliteitszorg door extern toezicht een moeizame aangelegenheid gebleken. Door proliferatie van opgaven en examenvormen is het een arbeidsintensieve en dus kostbare aangelegenheid.

Door samenwerkingsprojecten en initiatieven van de KBB's zijn er echter examenbanken ontstaan waarvan een aantal sectoren van de ROC's gebruik maken. Na een aanzienlijke aanvangsinvestering beginnen deze banken hun vrucht af te werpen en kunnen de deelnamekosten worden beperkt tot onderhoud. Kwaliteitszorg kan zich wat de examenproducten (toetsen in KCE-jargon) betreft, beperken tot deze banken, en er hoeft geen grote hoeveelheid schooleigen materiaal meer te worden onderzocht.

Hier hebben we dus te maken met een vorm van leerwegaafhankelijkheid waarbij exameninstrumenten worden gebruikt die niet of niet alleen door de onderwijsinstelling zijn ontwikkeld en vastgesteld en waarbij de opgaven en normen extern worden opgesteld en door het personeel van de onderwijsinstelling toegepast (zie paragraaf 1.4, p. 6). Deze vorm van leerwegaafhankelijke examinering vinden we ook in andere onderzochte landen. Een goed voorbeeld is het Franse *baccalauréat*.

Collectieve ontwikkeling en gebruik van examenbanken – waarin zich niet alleen schriftelijke toetsen, maar ook beroepspraktijkopdrachten bevinden -, al dan niet on-line, verhoogt de efficiency van de examinering en vergemakkelijkt de kwaliteitsbewaking. De noodzaak tot deelname is echter niet geboden, zolang toetsen en examineren tot de normale (jaar)taak van docent worden gerekend. Een andere, efficiency- en kwaliteitsverhogende maatregel kan het intensiveren van het gebruik van landelijke of regionale examencentra zijn. Bij een groot aantal technische branches wordt de praktijkexaminering aan zulke centra uitbesteed, die aan de Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (KBB's) zijn verbonden. Deze centralisatie vergemakkelijkt de kwaliteitszorg en verzekert de geslaagden van een diploma met civiel effect. Deze ‘sterke’ vorm van leerwegaafhankelijke examinering treffen we ook elders aan. Een voorbeeld zijn de Engelse *Vocationally Related Qualifications* (VQ).

Een ander belangrijk voordeel van leerwegaafhankelijke examinering is dat deze de systeemscheiding en doorstroomproblematiek doorbreekt, zoals die momenteel voor de beroepsonderwijskolom gelden. Onafhankelijk van het stelsel waarin de leerling wordt opgeleid, kan hij zich kwalificeren voor de arbeidsmarkt of voor bepaalde vervolgopleidingen door herkenbare deelcertificaten of diploma's te behalen.

EVC

Leerwegaafhankelijke examinering biedt ook kansen om werkervaring of vrijwilligerservaring na de leerplicht te verzilveren door Erkenning van eerder of elders Verworven Competenties. Diploma's en certificaten vergroten de kans op (behoud van) werk⁵ en bewerkstelligen - vanaf een bepaald niveau - een individuele inkomensstijging.

Afhandeling van EVC-procedures door dezelfde instellingen die de reguliere examens afnemen, bevordert het civiel effect van de diploma's (*parity of esteem*). Dat een wettelijk geregelde EVC in een

⁵ ‘Een groot aantal mensen zonder startkwalificatie, een diploma op ten minste mbo-niveau 2, zit niet in onze bakken en werkt wellicht wel, maar valt in onze continu veranderende maatschappij snel buiten de boot. Mensen moeten daarom naar school om hun diploma's alsnog te bemachtigen, al dan niet na een EVC-procedure. Dat erkennen van verworven competenties motiveert en activeert. Mensen zien hun potentie.’ (CWI-voorzitter Rens de Groot in *Praktijk – Vakblad voor praktijkleren in het beroepsonderwijs*, januari 2006).

maatschappelijke behoefte voorziet, bewijzen ervaringen in Frankrijk, Engeland en Denemarken. Wel is het noodzakelijk dat de beoordelingsprocedures valide, betrouwbaar en transparant worden uitgevoerd. Een overeenkomstige proeve van vakbekwaamheid zowel bij reguliere als bij EVC-trajecten net als in Denemarken kan daarvoor een geschikt middel zijn.

Op dit moment worden EVC-stappen analoog aan de vroegere Franse VAE gezet door Centra voor Werk en Inkomen. Er zijn inmiddels dertien 'competentietestcentra' en het moeten er 30 à 40 worden. Als een systeem overeenkomstig de Franse VAP wordt opgezet, dus met zicht op diplomering en certificering, bijvoorbeeld bij de exameninstellingen van de KBB, dan ligt het voor de hand dat kandidaten daarvoor betalen, net als in Frankrijk. Dit is voor werklozen moeilijk op te brengen. Een zeker percentage tweedekansgegadigden – naar verwachting minimaal 10%, dat vermoedelijk zal stijgen naarmate de procedures en vereisten stringenter worden toegepast - zal met lege handen achterblijven.

Het interne rendement is in het Nederlandse mbo relatief laag, zeker bij de kortere opleidingen. Dit gegeven en het grote aandeel van zij-instromers wijzen in de richting van EVC. Instromers kunnen hun werkervaring laten verzilveren en een kwalificatie in gedeelten behalen. Een gespreid diploma vormt wellicht minder een barrière. Daarbij tekenen we aan dat onderwijsinstellingen door de wijze van bekostiging geen belang hebben bij EVC. Immers, zodra deze vrijstellingen oplevert, vermindert de verblijfsduur van de deelnemer, en het is de vraag of dit kan worden gecompenseerd door een toenemende scholingsvraag.

Kwalificatiestructuur

In het algemeen geldt dat een examen- en kwalificatiesysteem moeilijker te beheersen is naarmate er een grotere diversiteit aan certificaten en diploma's bestaat. Daarbij gaat het zowel om kwaliteits- als om kostenbeheersing. Zowel in Engeland als Frankrijk probeert men de systemen te reguleren of transparanter te maken. Ook in Nederland is men doende het aantal kwalificaties in te perken. Een tegengestelde kracht komt wellicht uit de hoek van de werkgevers, die behoefte hebben aan een brede schakering van gespecialiseerde en gekwalificeerde werknemers.

Een kwalificatiestructuur moet een aantal tegenstrijdige doelen dienen. Aan de ene kant dienen de opzet en inhoud transparant te zijn voor onderwijsdeelnemers en werkgevers. Dit pleit voor een reductie van het aantal kwalificaties – in Nederland gaat men van circa 700 'smalle' kwalificaties terug naar circa 280 'brede'. Aanvankelijk was het de intentie om op een nog geringer aantal uit te komen. Deze reductie staat echter weer op gespannen voet met de behoefte om bijvoorbeeld de succesvolle deelname aan een bedrijfscursus in een certificaat met civiel effect om te zetten, of om kennis en ervaring te laten erkennen die buiten de kwalificatiestructuur vallen. Het is raadzaam om de ontwikkelingen rond het nieuwe Engelse *Framework for Achievement* (FfA, DBVE, p. 10) en de nieuwe kwalificatiestructuur in Nederland, zoals deze momenteel wordt voorbereid (DBVE, p. 19), te blijven volgen om te zien of en hoe de gesignaleerde problemen worden opgelost.

3.3 Het hoger onderwijs

Varianten van examinering tussen en binnen landen

De wijze van examinering binnen het hoger onderwijs in de vijf onderzochte landen varieert van volledig opleidingsafhankelijk tot examinering op een redelijke mate van afstand. Volledig opleidingsonafhankelijke examinering, waarbij sprake is van examinering die in handen is van een instelling die onafhankelijk is van de aanbieder van onderwijs, komt sporadisch voor.

Gesteld zou kunnen worden dat in het hoger onderwijs in Denemarken in zijn algemeenheid het meeste sprake is van situaties waarin een vrij grote afstand bestaat tussen opleiden en examineren. Immers, er vindt vaak examinering plaats met participatie van externe examinatoren die zijn aangewezen door de minister, en verder is bij alle andere examens altijd een externe examiner aanwezig die is aangewezen door de instelling. Daarnaast is in Denemarken in alle opleidingen sprake van jaarlijkse integrale examinering van de opgedane kennis en vaardigheden gedurende de opleiding. Deze examens zijn wel extern, in de zin dat externe examinatoren aanwezig zijn, maar zijn niet nationaal, omdat ze door de instellingen zelf worden georganiseerd. Er is echter wel een nationaal model van kwalificaties en exameninhouden voor alle opleidingen, zodat een bepaalde mate van uniformering gegarandeerd is. Verder is in Denemarken een voorbeeld aangetroffen van volledig opleidingsonafhankelijke examinering, namelijk in de lerarenopleiding voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Voor die opleiding is er een nationaal, schriftelijk examen, onder verantwoordelijkheid van de minister.

In Engeland is in zijn algemeenheid de afstand tussen opleiden en examineren minder groot dan in Denemarken. Alle examens worden afgenomen met participatie van een externe examiner, maar deze is nooit aangewezen door de minister. Echter, anders dan in Denemarken is er geen sprake van een nationaal model van kwalificaties en exameninhouden voor alle opleidingen. De instellingen in Engeland zijn autonoom, en de kwalificaties zijn geen nationale diploma's. Wel is er een *qualifications framework* opgesteld, om uniformiteit van de kwalificaties te garanderen.

In Frankrijk is in het algemeen geen sprake van externe examinering in het hoger onderwijs. Door vrijwel alle opleidingen wordt de examinering door docenten georganiseerd, zodat de afstand tussen opleiden en examinering zeer gering is. Maar aan de andere kant zijn er ook voorbeelden te vinden van een grotere afstand tussen opleiden en examineren, zoals sommige examens in de lerarenopleiding die nationaal zijn, en dus extern. Bij deze examens is bovendien sprake van integrale examinering van de belangrijkste opleidingsonderdelen. Een ander voorbeeld van integrale examens is te vinden in de medische opleiding in Frankrijk, waar na het eerste jaar een cursusoverstijgende selectietoets wordt afgenomen, die echter niet nationaal is, maar door de instellingen zelf wordt georganiseerd.

In België en Nederland is de afstand tussen opleiden en examineren het kleinst. De instellingen zijn zelf verantwoordelijk voor de inhoud van de opleiding en de examens. Wel is er sprake van wettelijke regelgeving rond de examinering en het toezicht daarop dat is gedelegeerd naar de examencommissies. Op de naleving van deze regels is echter – in ieder geval in Nederland – ernstige kritiek, evenals op het toezicht op de kwaliteit van de examinering door de inspectie van het onderwijs en de visitatiecommissies.

Voor- en nadelen van externe examinering

In zowel Denemarken als in Engeland wordt het systeem van externe examens gelegitimeerd door te verwijzen naar het handhaven van de standaarden en het verantwoording afleggen over de besteding van de publieke middelen. In Denemarken wordt daarnaast als argument aangevoerd dat de externe examens garanderen dat de examinering eerlijk en transparant is. In beide landen is een centrale instelling verantwoordelijk voor de handhaving van de kwaliteit van de examens. Algemeen wordt in beide landen het examensysteem beschouwd als een groot goed, hoewel het systeem in Engeland steeds meer onder druk komt te staan. Als nadeel van het externe examensysteem wordt genoemd dat het tijdrovend is en inefficiënt is. In Denemarken wordt het systeem positief gewaardeerd, mede wellicht omdat hier externe examinatoren maar in een beperkt aantal gevallen van buiten de instelling zijn, en omdat in Denemarken de frequentie van de examens minder hoog ligt dan in de andere landen. Opvallend is dat in geen van beide landen gesproken wordt over de kwaliteit van het examensysteem in relatie tot de kwaliteit van het onderwijs in termen van opbrengsten. Algemeen wordt aangenomen dat een extern examensysteem beter dan een intern systeem garandeert dat de standaarden worden gehandhaafd, maar er zijn geen gegevens bekend of dit ook daadwerkelijk zo is.

In het voortgezet onderwijs is gebleken is dat in landen met centrale examinering leerlingen hoger scoren op curriculumafhankelijke toetsen dan in landen met schoolafhankelijke toetsing; In staten binnen de US waar externe examens worden afgenomen is het rendement in het hoger onderwijs hoger dan in staten met schoolafhankelijke examinering⁶. Voor het hoger onderwijs is hierover niets bekend. Wel zijn er cijfers over het aantal studenten met een hoger onderwijsdiploma en over het aantal van deze studenten die werkloos zijn. Op basis van deze cijfers valt nauwelijks iets te zeggen omtrent de effecten van externe versus interne examinering. Vlaanderen scoort het hoogst op het aantal hoger onderwijs gediplomeerden en Nederland scoort het laagst. Beide landen hebben een volledig leerwegafhankelijke wijze van examinering. De andere drie landen zitten hiertussen in, dus ook Denemarken en Engeland die beide een externe examinering hebben. Wat betreft de werkloosheidscijfers is het beeld even diffuus: Nederland heeft de minste werklozen onder afgestudeerden, Frankrijk de meeste⁷. Al met al is dus niet duidelijk of externe examinering tot betere resultaten leidt en daarmee daadwerkelijk de standaarden garandeert dan interne examinering. Wel kunnen we stellen dat bij een systeem van externe examinering meer controle is op naleving van de examenprocedures en op de kwaliteit van de examens in relatie tot de standaarden. Ook is wellicht een betere vergelijking tussen de kwaliteit van dezelfde opleidingen tussen verschillende instellingen mogelijk. Een dergelijke functie hoeft echter niet te betekenen dat bij alle examens een externe examinerator aanwezig is, zoals in Denemarken het geval is. Aanwijzing van externe examineratoren die het recht hebben de examens in te zien en eventueel bij te wonen, en die rapporteren over de kwaliteit van de examens in relatie tot de opleidingsprogramma's naar de instellingen en naar een centrale exameninstelling (zoals thans in Engeland) zou dezelfde functie kunnen vervullen. Daarnaast kan een jaarlijkse integrale toetsing van kennis en vaardigheden die de studenten tijdens de opleiding opdoen, zoals in Denemarken het geval is, interessante mogelijkheden bieden voor een meer curriculumoverstijgende peiling van het onderwijsniveau. Deze examens zijn in Denemarken wel extern in de zin dat er een externe examinerator aanwezig is, maar niet nationaal. Ze worden door de instellingen zelf georganiseerd. Omdat er in Denemarken echter vrij gedetailleerde nationale voorschriften zijn voor de inhoud van de programma's kan aangenomen worden dat de inhoud en beoordelingscriteria vergelijkbaar zijn tussen de instellingen, zodat daarmee toch in redelijke mate een indruk kan worden verkregen van de handhaving en vergelijkbaarheid van de standaarden binnen en tussen de instellingen.

Voordelen en nadelen van interne examinering

Vlaanderen, Nederland en Frankrijk (voor de meeste opleidingen) hebben een systeem van examinering waarbij de instellingen en docenten volledig autonoom zijn. Dit systeem erkent de professionele autonomie van de docenten die belast zijn met het onderwijs, de toetsing van het geleerde, de selectie en de uiteindelijke diplomering. Het toezicht op de naleving van procedures ligt bij de examencommissie. Het voordeel van een dergelijk systeem is dat het efficiënt is, en dicht blijft bij de inhoud van de onderwijsprogramma's en de competenties die daarmee worden beoogd. Het systeem maakt het ook beter mogelijk om andere vormen van examinering toe te passen dan schriftelijke toetsing. Het nadeel is echter dat het weinig transparant is, dat er nauwelijks is gegarandeerd dat de standaarden worden gehandhaafd, en dat alle studenten onderworpen zijn aan dezelfde criteria. Het leggen van de verantwoordelijkheid voor en het toezicht op de examens bij de opleidingscommissie van de instellingen, die meestal bestaan uit docenten en studenten van dezelfde opleiding garandeert garandeert in zekere zin dat de procedures worden nageleefd, maar zeker niet dat de examens ook daadwerkelijk de kennis en vaardigheden toetsen die in de opleidingsonderdelen worden beoogd, dat de standaarden worden gehandhaafd en dat de beoordeling eerlijk geschiedt. Daarvoor hebben de commissies, evenals de docenten die de examens afnemen, over het algemeen te weinig deskundigheid op het gebied van toetsing en examinering. Bovendien is hier sprake van belangenverstrengeling omdat alle betrokken in de instellingen baat hebben bij een zo hoog mogelijk

⁶ Zie Bishop, J. (2001). *A steeper road to graduation*. Hoover Institute: Board of Trustees of Leland Stanford Junior University.

⁷ Eurydice (2005). *Key data on education in Europe*. Brussel: Eurydice.

rendement⁸. In een systeem van interne examinering is ook het vergelijken van de kwaliteit van opleidingen niet goed mogelijk. Door de visitatiecommissies in Nederland en Vlaanderen worden opleidingen meestal beoordeeld op grond van de cursussen die ze aanbieden. Evaluatie van de examens maakt vaak wel deel uit van de visitaties, maar hebben meestal betrekking op de vorm van examinering en beoordeling, en minder op de kwaliteit van de toetsing in relatie tot de standaarden. Van daadwerkelijk toezicht op de examens komt in de praktijk maar weinig van terecht⁹. Dit leidt ertoe dat –althans in Nederland – voortdurend twijfels zijn of de opleidingen wel aan de standaarden voldoen. Daarnaast rijzen bij studenten steeds meer twijfels of de examinering en beoordeling wel altijd eerlijk verloopt. In Groningen hebben studenten onlangs geëist dat schriftelijke tentamens anoniem worden afgenomen en nagekeken.

Elders verworven competenties

Een bijzondere vorm van opleidingsonafhankelijke examinering betreft de EVC-procedures in het hoger onderwijs. Deze beperken zich in de meeste landen echter vooralsnog tot het verlenen van vrijstellingen voor onderdelen van opleidingsprogramma's. De EVC procedures zijn in Engeland en Frankrijk het verst gevorderd. Bovendien is in die landen in zekere mate ook sprake van een externe toetsing van EVC's, in Frankrijk omdat er een jury wordt samengesteld, in Engeland omdat er een externe examinerator bij is betrokken. In Denemarken zijn de EVC-procedures in het hoger onderwijs nog nauwelijks van de grond gekomen. In Nederland en België geldt in principe hetzelfde, hoewel de EVC-mogelijkheden daar wat verder zijn dan in Denemarken. Voor sommige opleidingen in het hoger beroepsonderwijs worden elders verworven competenties gecertificeerd, maar meestal is slechts sprake van het verlenen van vrijstellingen voor bepaalde opleidingsonderdelen. Maar daarbij is geen sprake van externe beoordeling. De vrijstellingen worden formeel verleend door de examencommissie, maar feitelijk meestal door een staf lid die is belast met de studieadviesing. Hiervoor gelden dezelfde voor- en nadelen die ook hierboven zijn genoemd. Een systeem waarbij toetsing van kandidaten voor vrijstellingen meer onafhankelijk plaatsvindt van de opleiding waarvoor vrijstellingen worden gevraagd, zou de transparantie en eerlijkheid van de procedures ten goede komen, en een betere controle op de kwaliteit van de instromende studenten mogelijk maken.

Conclusie

Over de voor- en nadelen van de verschillende wijzen van examinering kan op basis van de literatuurstudie nauwelijks iets worden gezegd. In het algemeen wordt een geringe afstand tussen opleiden en examineren in het hoger onderwijs als een groot goed beschouwd, enerzijds omdat daarmee de professionaliteit van de instellingen en de docenten erkend wordt, anderzijds omdat het een eenvoudig en efficiënt systeem is. Anderzijds kan men zich afvragen of de kwaliteit en het niveau van de opleidingen voldoende gegarandeerd zijn door een systeem van volledige interne examinering. Op grond van de vergelijking tussen de landen kunnen hierover geen conclusies worden getrokken. Het feit dat naleving van de regelgeving door de instellingen en het externe toezicht op de kwaliteit van de examinering aan kritiek onderhevig zijn, maakt deze vraag des te klemmender. Een zekere mate van afstand tussen opleiden en examineren zou wenselijk zijn om de kwaliteit van de opleidingen te bewaken, en ook om tegemoet te komen aan twijfels in de samenleving over handhaving van de standaarden. De ervaringen in Engeland met het betrekken van externe examineratoren bij alle examens wijst echter uit dat ook hieraan nadelen kleven. Het systeem is duur en tijdrovend, en er dient een nieuw systeem te worden ontwikkeld om de kwaliteit van de externe examineratoren te garanderen. Een tussenmodel vinden we in het systeem van Denemarken, waar een beperkt aantal examens plaatsvindt met externe examineratoren van buiten de instelling, en verder bij alle andere examens een door de instelling aangewezen examinerator aanwezig is. Ook de jaarlijkse integrale examinering in Denemarken is interessant omdat hiermee een meer vakkenoverstijgende

⁸ Onderwijsraad (2004). *Examinering in het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

⁹ Inspectie van het onderwijs (2006). *De betrouwbaarheid van getuigschriften. Risico's rond de wettelijke bepalingen bij de afgifte van getuigschriften in het hoger onderwijs*. Den Haag: Inspectie van het onderwijs.

peiling van het niveau van een opleiding plaatsvindt. Een dergelijke integrale toetsing zou ook op nationaal niveau kunnen plaatsvinden voor min of meer vergelijkbare opleidingen in de verschillende instellingen. In feite is hier dan sprake van periodieke peilingen van het niveau van het hoger onderwijs. Bij de beleidsvorming over de examinering in het hoger onderwijs zou het verstandig zijn om oog te hebben voor de verschillende functies van examinering, namelijk examinering ten behoeve van beoordeling en selectie van studenten, en examinering ten behoeve van het peilen en bewaken van de standaarden¹⁰. In de examineringssystemen van Denemarken en Engeland wordt getracht beide functies in één systeem te integreren, waarvan de doelmatigheid en efficiëntie betwijfeld kan worden. Verbetering van het examensysteem in Nederland ten behoeve van beoordeling en selectie van studenten zou bereikt kunnen worden door de procedures van de interne examens op instellingsniveau te versterken en extern toezicht hierop aan te scherpen. Examinering ten behoeve van de peiling en bewaking van de standaarden van de opleidingen zou bereikt kunnen worden door een beperkt aantal nationale examens te organiseren over meer curriculumoverstijgende kennis en vaardigheden die door alle vergelijkbare opleidingen van de instellingen worden nagestreefd.

¹⁰ Worldbank (2001). *The Nature of Public Examinations*. <http://www1.worldbank.org/education/exams>

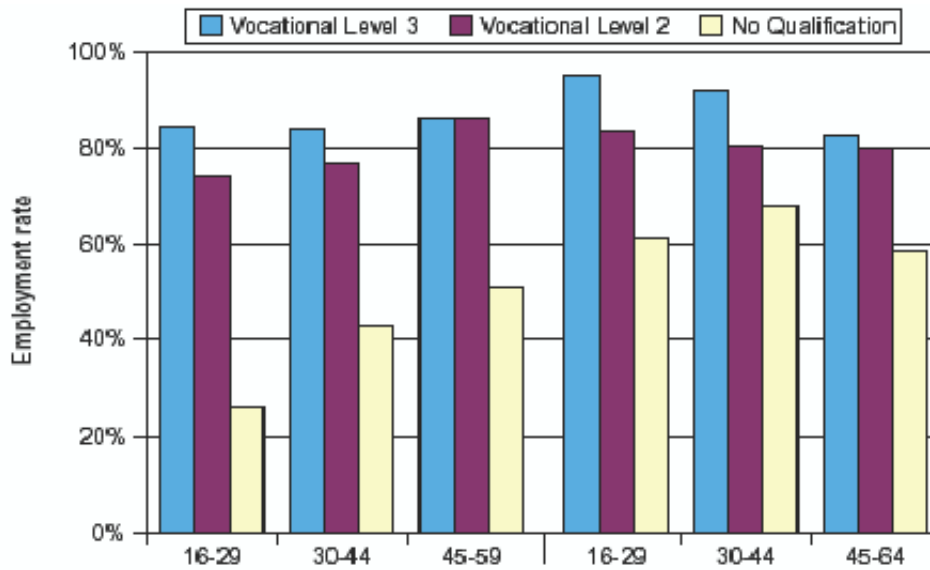
Bijlage 1

Overzichtsmatrix onderzoek opleidingsonafhankelijke examinering

Land/regio	Denemarken	Engeland	Frankrijk	België Vlaams	Nederland
Zo mogelijk drie varianten van opleidingsonafhankelijke examinering					
Sectoren					
- Vo					
- Bve					
- Hbo					
- Wo (N.B.: opleidingsoverstijgende toetsen voor geneeskunde)					
Mate van opleidingsonafhankelijkheid					
- Extern toezicht (gecommitteerden)					
- Externe instrumentontwikkeling					
- Externe normering					
- Externe beoordeling					
- Externe afname					
Verantwoordelijkheid voor					
- Doelstellingen en inhoud					
- Toezicht					
- Initiatief					
- Bekostiging					
- Ondersteuning					
Effecten op					
- Leerlingen/studenten					
- Docenten					
- Instellingen					
- Samenleving					
- Economie					
Aspecten					
- Kwaliteit					
- Toegankelijkheid					
- Doelmatigheid					
- Keuzevrijheid					
- Sociale cohesie (uitsluiting, tweedeling)					

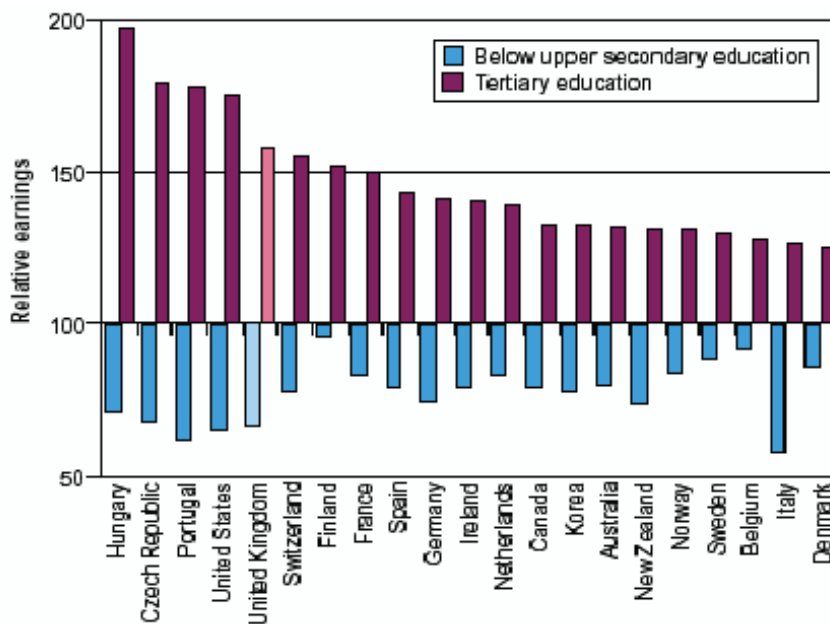
Bijlage 2: Grafieken Engeland

People with vocational qualifications are much more likely to be employed throughout their working age lifetimes...



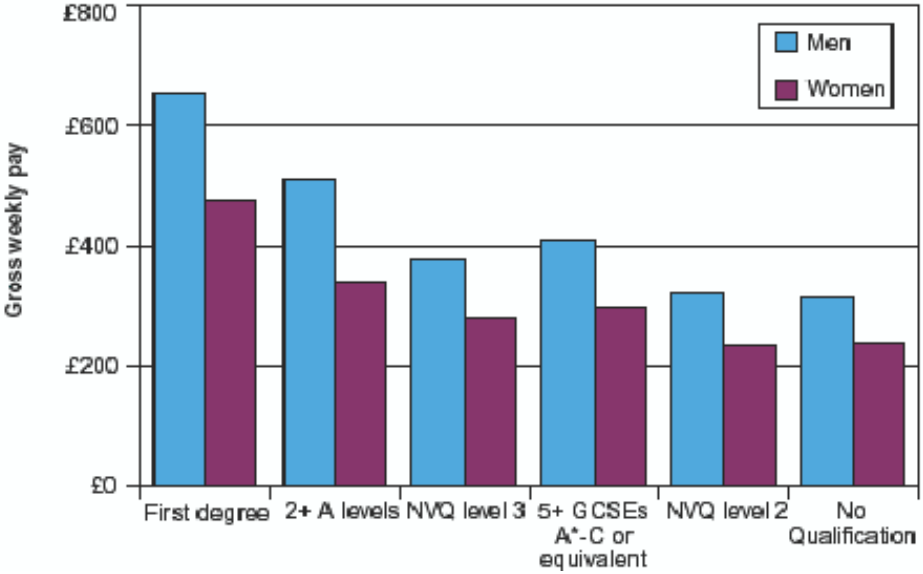
Employment rates of people with vocational qualifications, England & Wales, 2001 (Labour Force Survey, Winter 2001)

The link between education and earnings is especially strong in the UK...



Relative earnings by level of education for 25 to 64-year-olds (OECD Education at a Glance, 2002); Upper secondary is defined as a level 2 vocational qualification or any GCSE passes.

Education is a good investment for the individual as it generally leads to higher earnings...



Gross weekly pay of full-time workers by highest qualification, England & Wales, 2001 (Labour Force Survey, Winter 2001)