

Passend examineren in het vo, vavo en vso

Een onderzoek naar het gebruik van
mogelijkheden en informatiebehoeften
rond passend examineren

Annet Jager
Rita Kennis
Britt Visser

17 maart 2026

Projectnummer: K2025036

© 2026 KBA Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van KBA Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoudsopgave

1	Inleiding	5
1.1	Aanleiding en context	5
1.2	Onderzoeksvragen	5
1.3	Onderzoeksaanpak en respons	6
1.4	Leeswijzer	9
2	Kaders en context van passend examineren	10
2.1	Beleidscontext van passend examineren	10
2.2	Examinering in vo, vso en vavo	10
2.3	Wettelijk kader voor passend examineren	12
2.3.1	Verantwoordelijkheid van scholen	12
2.3.2	Het afwegingskader bij algemene hulpmiddelen en examenaanpassingen	13
2.3.3	Wettelijke grondslagen	14
3	Passend examineren in de praktijk van vo en vavo	16
3.1	Wat weten scholen?	16
3.1.1	Bekendheid met type aanpassingen	16
3.1.2	Wanneer een deskundigenverklaring nodig is	17
3.1.3	Bekendheid met mogelijkheden van aangepast PTA	19
3.2	Gebruik van mogelijkheden van passend examineren	19
3.2.1	Inzet van mogelijkheden	19
3.2.2	Doelgroepen en vakken waar passend examineren lastiger te realiseren is	21
3.3	Proces, organisatie, en besluitvorming binnen scholen	23
3.3.1	Beleidsmatige verankering en professionele bereidheid	23
3.3.2	Initiatief en moment van signalering	24
3.3.3	Betrokken functionarissen en rolverdeling	25
3.4	Belemmeringen en grenzen	27
3.4.1	Organisatorische uitvoerbaarheid	28
3.4.2	Onzekerheid en precedentwerking	29
3.5	Succesfactoren	31
4	Passend examineren in het vso	33
4.1	Examinering in het vso en keuzes van scholen	33
4.2	Bekendheid en gebruik van mogelijkheden om passend te examineren	35
4.3	Proces, besluitvorming en samenwerking met vo-scholen	39
4.4	Succesfactoren en belemmeringen in passend examineren	41
5	Informatie- en ondersteuningsbehoefte scholen	42
5.1	Informatievoorziening en consultatie van externe partijen	42
5.2	Informatie- en ondersteuningsbehoefte van scholen	45
6	Conclusies	48
6.1	Passend examineren binnen vo, vavo en vso	48
6.2	Informatie- en ondersteuningsbehoefte van scholen	52

Bijlage 1	Overzicht deelnemers interviews en focusgroepen	54
Bijlage 2	Mogelijkheden voor passend examineren	56
Bijlage 3	Gebruik van mogelijkheden passend examineren	59

1 Inleiding

1.1 Aanleiding en context

In het Nederlandse onderwijs staat de ambitie van inclusief en kansrijk onderwijs nadrukkelijk op de agenda. Passend examineren vormt daarin een essentieel onderdeel: iedere leerling moet de mogelijkheid krijgen zijn of haar kennis en vaardigheden te laten zien, ook wanneer sprake is van specifieke ondersteuningsbehoeften. In de Kamerbrief *Toekomst van de examenvoorzieningen voortgezet onderwijs* schetst het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) een toekomstvisie met een inclusiever examenlandschap. De ambitie is om voor iedere leerling een passend examen mogelijk te maken, zonder afbreuk te doen aan de waarde van het diploma.¹ Om dat te realiseren wordt ingezet op betere samenwerking, (aanpassingen in) regelgeving en betere informatievoorziening binnen de bestaande kaders van regulier examineren.

Om keuzes rondom passend examineren goed te kunnen maken, is het van belang dat scholen goed op de hoogte zijn van wat er kan en mag. Uit eerder onderzoek en gesprekken met scholen en sectororganisaties blijkt dat dit niet altijd het geval is en dat er behoefte bestaat aan één centraal informatiepunt op het gebied van passend examineren. Om de informatiepositie van scholen en docenten te verbeteren werd in de Kamerbrief de inrichting van een Expertisepunt passend examineren aangekondigd. In oktober 2025 is het Expertisepunt gelanceerd.²

Tegen de achtergrond van de komst van het Expertisepunt wil het ministerie van OCW in kaart brengen wat de huidige kennis en ervaring van scholen met passend examineren is en waar hun informatiebehoefte ligt. Het ministerie heeft KBA Nijmegen daarom opdracht gegeven onderzoek uit te voeren naar passend examineren binnen het voortgezet (speciaal) onderwijs, met als doel inzicht te krijgen in de stand van zaken rond passend examineren op scholen en in de informatiebehoefte van scholen. In de opdracht van het ministerie van OCW vallen de staatsexamens buiten de scope van dit onderzoek.

1.2 Onderzoeksvragen

Het onderzoek richt zich op twee hoofddoelen die zijn samengebracht in de volgende centrale onderzoeksvraag:

In hoeverre en op welke wijze maken scholen gebruik van de mogelijkheden binnen wet- en regelgeving om passend te examineren, en waar ligt de informatiebehoefte van scholen om dit (verder) te kunnen realiseren?

Om deze vraag te beantwoorden, zijn de volgende deelvragen onderzocht:

A. *In kaart brengen van passend examineren op scholen*

1. Welke mogelijkheden rondom passend examineren kennen scholen?
2. In welke mate wordt hiervan gebruikgemaakt?
3. Ervaren scholen belemmeringen bij het toepassen van passend examineren?

1 Dit diploma kan gehaald worden in het regulier vo of vso, via het vavo of via het staatsexamen.

2 Ten tijde van het onderzoek was het Expertisepunt nog niet gestart.

4. Waar ligt het initiatief tot het gebruik van opties rondom passend examineren?
5. Hoe verloopt het proces binnen scholen bij het toekennen van maatregelen?

B. In kaart brengen van informatie- en ondersteuningsbehoefte

1. Waar vinden scholen informatie over de mogelijkheden?
2. Welke onduidelijkheden ervaren scholen daarbij?
3. Welke informatie- en ondersteuningsbehoeften hebben scholen?

1.3 Onderzoeksaanpak en respons

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, is gekozen voor een gefaseerde onderzoeksopzet waarin verschillende perspectieven zijn gecombineerd. De dataverzameling is stapsgewijs opgebouwd, zodat inzichten uit eerdere fases konden worden benut voor verdieping en verbreding in de volgende fases.

Het onderzoek omvat drie fasen:

- Fase 1: Verkenning – analyse van bestaande informatie en eerste verkenning van signalen uit de praktijk;
- Fase 2: Verbreding en verdieping – landelijke enquête onder professionals in vo, vso en vavo;
- Fase 3: Reflectie en validatie – toetsing, aanscherping en interpretatie via focusgroepen.

Binnen deze opbouw zijn verschillende databronnen en respondenten betrokken, zodat een zo compleet mogelijk beeld kon worden verkregen van hoe passend examineren in de praktijk vorm krijgt, welke mogelijkheden worden benut en welke voorwaarden nodig zijn om dit verder te versterken. De gecombineerde opbrengsten uit de fasen en onderzoeksmethoden vormen gezamenlijk de basis voor dit rapport.

Fase 1: Bureauanalyse en gesprekken met stakeholders

In de eerste fase is gestart met een bureauanalyse. Daarbij is op gestructureerde wijze in kaart gebracht welke informatie reeds beschikbaar is over passend examineren en welke aanknopingspunten dit biedt voor het onderzoek. Analyse van wet- en regelgeving vormde een onderdeel van deze fase.

Aanvullend op de bureauanalyse zijn in deze fase verkennende en verdiepende gesprekken gevoerd met stakeholders en experts op het gebied van examinering. In overleg met het ministerie van OCW zijn hiervoor partijen geselecteerd. Waar relevant zijn gezamenlijke gesprekken gevoerd met meerdere partijen om kruisbestuiving van perspectieven te faciliteren. Een overzicht van partijen is opgenomen in de bijlage.

Deze fase heeft geresulteerd in een overzicht van de bestaande mogelijkheden voor passend examineren, een verdiepend beeld van de toepassing ervan in de praktijk, en een eerste verkenning van knelpunten, afwegingen en succesfactoren die hierbij een rol spelen.

Fase 2: Landelijke enquêtes

In de tweede fase is de informatie uit de verkennende fase verder verbreed en verdiept door middel van een enquête onder examensecretarissen en docenten in het vo en vavo en contactpersonen examens in het vso.

Het doel van deze fase was om:

- een praktijkbeeld te verkrijgen van hoe passend examineren in de praktijk wordt toegepast;
- verschillen te verkennen tussen onderwijssectoren en functiegroepen;
- zicht te krijgen op de ervaren belemmeringen en randvoorwaarden in de uitvoering;
- de informatie- en ondersteuningsbehoeften van scholen in kaart te brengen.

De vragenlijst bood ruimte voor zowel gesloten als open antwoorden, zodat zowel kwantitatieve patronen als kwalitatieve ervaringen konden worden opgehaald.

Scholen zijn benaderd via een directe mailing door het College voor Toetsen en Examens (CvTE). Voor het vavo zijn scholen daarnaast gericht geattendeerd op het onderzoek via een nieuwsbrief van de relevante koepelorganisatie. Er is gebruik gemaakt van een zogenaamde *open link*, zodat een brede verspreiding mogelijk was en respondenten de enquête konden invullen zonder persoonlijke uitnodiging. De enquêtes stonden open in de periode 25 september 2025 tot en met 21 oktober 2025.

Respons

De vragenlijst voor examensecretarissen en ondersteuningscoördinatoren is naar 1200 professionals³ verstuurd binnen het vo, vavo en vso. In totaal hebben 248 respondenten de vragenlijst ingevuld. Dit is een gemiddelde respons van 20,7 procent.⁴ Hoe de respons zich verhoudt tot het aantal scholen is niet met zekerheid te zeggen.⁵ Voor vavo-instellingen wordt de respons op 25 procent geschat (11 van de 43 vavo-instellingen), voor het vso op 16 procent (35 van de 224 vso-locaties waar het uitstroomprofiel vervolgonderwijs wordt aangeboden), al verschilt dit afhankelijk van hoe het vso de examinering heeft georganiseerd.⁶

Tabel 1.1 geeft inzicht in de respons op de vragenlijst voor examensecretarissen en ondersteuningscoördinatoren.

De vragenlijst voor vakdocenten en mentoren is naar circa 36.500 vakdocenten en mentoren van examenklassen binnen het vo of vavo verstuurd. In totaal hebben 1057 professionals de vragenlijst ingevuld. Dit is een respons van 2,9 procent.⁷ Tabel 1.2 geeft inzicht in de respons op deze vragenlijst.

3 In het vso: contactpersonen examens

4 De schattingsmarge op basis van de omvang van de populatie en de respons is 5,76 procent (Alpha = 0,05, Proportie (p) = 0,5).

De schattingsmarge geeft aan hoeveel de uitkomst van een steekproef kan afwijken van de werkelijke waarde in de hele populatie. Voorbeeld: als in het rapport wordt gesproken over 58 procent van de respondenten die het eens is met een stelling, dan betekent dat de werkelijke waarde in de hele populatie waarschijnlijk tussen 52,2% en 63,7% ligt (58% +/- 5,76%). De schattingsmarge geldt voor de respons vanuit het totale vo. Gezien de kleine respons van vavo- en vso-scholen zal de schattingsmarge van dit type scholen veel hoger liggen. De precieze marge is niet te berekenen, doordat onbekend is naar hoeveel personen de vragenlijst is gestuurd binnen deze onderwijstypen.

5 De uitnodiging riep op om de vragenlijst samen met de ondersteuningscoördinator in te vullen. Omdat de uitnodiging echter een 'open link' bevatte (een link die meerdere malen gebruikt kan worden), is het in theorie mogelijk dat er meerdere respondenten per school zijn, bijvoorbeeld een examensecretaris en een ondersteuningscoördinator, of meerdere respondenten voor verschillende afdelingen (bv. vanuit vmbo en vanuit havo/vwo).

6 In de brochure *Staatsexamens in het voortgezet speciaal onderwijs* meldt het CvTE dat 65 procent van de vso-scholen met staatsexamens werkt. Er zijn daarnaast 4 vso-scholen met een eigen examenlicentie. Er zouden dan circa 75 vso-scholen overblijven die voor de examens samenwerken met een vo-school- of vavo-instelling (224 vso-locaties: 4 scholen met eigen licentie, circa 145 scholen met staatsexamens, circa 75 scholen met samenwerking vo-school in examinering). De geschatte respons is daarmee 75% voor vso-scholen met een eigen examenlicentie en 23% voor vso-scholen die samenwerken met het vo in de examinering. Vso-scholen die met staatsexamens werken zijn alleen gevraagd naar hun motieven daarvoor en zijn verder buiten beschouwing gelaten in het onderzoek.

7 De schattingsmarge op basis van de omvang van de populatie en de respons is 2,97 procent (Alpha = 0,05, Proportie (p) = 0,5).

Tabel 1.1 – Respons vragenlijst examensecretarissen en ondersteuningscoördinatoren

	Aantal respons
Werkzaam op een vo-school	202
Werkzaam op een vavo-instelling	11
Werkzaam op een vso-school	35
– Met eigen examenlicentie	3
– Samenwerking met vo in examinering	17
– Examinering alleen via staatsexamens ⁸	15
Totaal	248

Tabel 1.2 – Respons vragenlijst vakdocenten en mentoren

	Aantal respons
Werkzaam op een vo-school	1023
Werkzaam op een vavo-instelling	34
Totaal	1057

Fase 3: Focusgroepen

In de derde en tevens laatste fase is op de opbrengsten uit de eerdere fases gereflecteerd en is verdiepend ingegaan op deze uitkomsten. Dit is gedaan via focusgroepen met vertegenwoordigers van scholen, waarin nadrukkelijk is gezocht naar aanvulling, aanscherping en duiding van de bevindingen.

In totaal zijn vier afzonderlijke focusgroepen georganiseerd, elk gericht op één onderwijssector:

1. met havo/vwo-scholen;
2. met vmbo-scholen;
3. met vso-scholen;
4. met vavo-instellingen.

Door deze sectorale opdeling konden herkenbaarheid, knelpunten en perspectieven binnen de eigen onderwijscontext gericht worden besproken. De focusgroepen hebben plaatsgevonden in de periode 10 tot en met 27 november 2025. Een overzicht met beschrijving van de deelnemers is opgenomen in de bijlage.

⁸ Vso-scholen die met staatsexamens werken zijn alleen gevraagd naar hun motieven daarvoor en zijn verder buiten beschouwing gelaten in het onderzoek.

1.4 Leeswijzer

De opbouw van het rapport volgt de logische stappen van het onderzoek: van kader en context, via de praktijk, naar verdieping en conclusies.

In *hoofdstuk 2* wordt het juridisch kader geschetst waarbinnen passend examineren vorm krijgt. In *hoofdstuk 3* wordt ingegaan op de bekendheid en het gebruik van passend examineren binnen het vo en vavo, het proces en succesfactoren en belemmeringen die een rol spelen in passend examineren. *Hoofdstuk 4* doet hetzelfde voor het vso (voor vso-scholen die voor examinering samenwerken met een vo-school of vavo-instelling). *Hoofdstuk 5* gaat in op de informatie- en ondersteuningsbehoefte van scholen op het thema passend examineren. In het afsluitende, concluderende *hoofdstuk 6* worden de onderzoeksvragen beantwoord.

2 Kaders en context van passend examineren

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste wettelijke kaders geschetst waarbinnen passend examineren plaatsvindt in het vo, vavo en vso. Het hoofdstuk biedt de benodigde achtergrond om de bevindingen van het onderzoek weergegeven in hoofdstuk 3, 4 en 5 te kunnen duiden. De focus ligt niet op een volledig juridisch overzicht, maar op de ruimte die wet- en regelgeving scholen biedt om passend te examineren.

2.1 Beleidscontext van passend examineren

Binnen het beleid gericht op passend en inclusief onderwijs krijgt passend examineren steeds meer aandacht. Het uitgangspunt is dat iedere leerling de mogelijkheid moet hebben om te laten zien in welke mate hij of zij voldoet aan de exameneisen, ook wanneer sprake is van een ondersteuningsbehoefte.

Deze ontwikkeling komt onder meer tot uitdrukking in de *Kamerbrief Toekomst van de examenvoorzieningen voortgezet onderwijs*, waarin het ministerie van OCW een visie schetst op een inclusiever examenlandschap waarin iedere leerling toegang heeft tot een passend examen. De beleidsontwikkeling is erop gericht om via duidelijkere kaders, betere afstemming, samenwerking en heldere informatievoorziening scholen te ondersteunen bij het zorgvuldig inrichten van hun toets- en examenpraktijk.

In dit rapport wordt onder passend examineren verstaan: het zodanig aanpassen van de setting van het eindexamen (voor het schoolexamen en het centraal examen) dat deze aansluit bij de situatie en behoeften van de leerling⁹, zonder afbreuk te doen aan de exameneisen. Dit kan plaatsvinden door de inzet van hulpmiddelen, aanpassingen in de afnamecondities en/of door het bieden van een aangepast examentraject, zodat leerlingen hun kennis en vaardigheden op het eindexamen kunnen laten zien en op basis daarvan een diploma kunnen behalen.

Om de ruimte voor passend examineren te duiden, wordt in de volgende paragraaf eerst beschreven hoe examinering in het vo, vso en vavo op hoofdlijnen is georganiseerd.

2.2 Examinering in vo, vso en vavo

De inhoudelijke exameneisen voor het vo zijn landelijk vastgelegd.¹⁰ Alle leerlingen moeten voldoen aan dezelfde eisen om een diploma te halen. Passend examineren heeft daarom betrekking op de wijze waarop een examen wordt afgelegd, niet op de inhoudelijke eisen zelf.

9 De doelgroep is breed. Er kan gedacht worden aan zowel leerlingen die wat extra uitdaging kunnen gebruiken door bijvoorbeeld een vak vervroegd af te sluiten, als leerlingen die een hulpmiddel bij of een aanpassing aan het examen nodig hebben vanwege een specifieke ondersteuningsbehoefte. Combinaties van deze behoeften zijn ook mogelijk.

10 In de Wet voortgezet onderwijs 2020 (WVO 2020) en het bijbehorende Uitvoeringsbesluit WVO 2020. De inhoud van de examenprogramma's – de kennis en vaardigheden die leerlingen moeten beheersen – is uitgewerkt in de Regeling examenprogramma's voortgezet onderwijs, vastgesteld door de minister van OCW.

- Leerlingen kunnen via verschillende routes een diploma vo behalen. In het *regulier voortgezet onderwijs (vo)* bestaat examinering in de regel uit een combinatie van schoolexamens (SE) en centrale examens (CE).
- Daarnaast kunnen leerlingen en studenten examen doen via het *voortgezet algemeen vol-wassenenonderwijs (vavo)*. Binnen het vavo is het mogelijk een diploma of deelcertificaten voor het voortgezet onderwijs te halen (in de richting vmbo-t, havo en vwo). Het examen bestaat net als in het regulier vo uit schoolexamens en centrale examens.
- Een derde route is het *staatsexamen*.¹¹ Deze route is bedoeld voor kandidaten die om uiteenlopende redenen niet aan het reguliere onderwijs kunnen deelnemen. Zij kunnen examen doen in één of meer vakken. Het staatsexamen bestaat uit een centraal examen en een college-examen. Het college-examen vervangt het schoolexamen uit het reguliere onderwijs. Een staatsexamen is gelijkwaardig aan een examen van een reguliere school en het bijbehorende diploma ook.
- Leerlingen in het *voortgezet speciaal onderwijs (vso)* kunnen examen afleggen via verschillende routes. Afhankelijk van de organisatie van de school en de leerlingpopulatie kan dit via een eigen examenlicentie, via examinering als extraneus bij een vo- of vavo-instelling, of via het staatsexamen.

Typen examens

Er zijn verschillende soorten *centrale examens*.¹²

- De meeste leerlingen maken hun centrale *schriftelijke examens* (cse's) in het door het CvTE vastgestelde eerste en tweede tijdvak. Het gaat hierbij om vmbo gl/tl, havo en vwo. In deze onderwijstypen worden enkele cse's digitaal afgenomen.¹³ Deze digitaal afgenomen examens worden net als de andere centrale schriftelijke examens volgens door CvTE opgesteld rooster afgenomen.
- Voor de algemene vakken van het vmbo-b en vmbo-k worden de centrale examens volledig *digitaal* afgenomen in Facet.¹⁴ Deze examens kennen een *flexibele afnameperiode*: binnen een door CvTE vastgestelde periode mogen scholen zelf bepalen wanneer hun leerlingen deze examens maken. Leerlingen krijgen de vragen digitaal aangeboden en beantwoorden deze ook digitaal.
- Tot slot zijn er *praktijkexamens*. Zo hebben de vakken beeldende vorming vmbo-g/t en tekenen, handvaardigheid en textiele vormgeving vwo behalve het centraal schriftelijke examen ook een praktijkexamen (cpe). Dit examen duurt vaak meerdere dagen waarbij leerlingen een kunstwerk maken dat beoordeeld wordt.
Het beroepsgerichte programma in vmbo-b, vmbo-k en vmbo-g bestaat uit een profielvak en keuzevakken. De keuzevakken worden afgesloten met schoolexamens. Het beroepsgerichte profielvak wordt afgesloten met een centraal schriftelijk en praktisch examen (cspe) en, afhankelijk van de school, een aanvullend schoolexamen. Deze cspe's bestaan uit een combinatie van digitale, schriftelijke en praktijkopgaven.

¹¹ Staatsexamens vallen verder buiten de scope van het onderzoek.

¹² <https://www.cvte.nl/onze-toetsen-en-examens/voortgezet-onderwijs>

¹³ Dit geldt voor de kunstvakken, muziek (vmbo-g/t, havo en vwo), kunst (algemeen) (havo en vwo), dans (vmbo-g/t) en drama (vmbo-g/t).

¹⁴ Uitzondering vormen de vakken Arabisch, Frans, Spaans en Turks.

De inrichting van het *schoolexamen* wordt door de school vastgelegd in het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA). Scholen zijn vrij in de manier waarop zij het schoolexamen inrichten, bijvoorbeeld in de keuze van toetsvormen, planning, weging en organisatie. Daarbij geldt wel als voorwaarde dat alle voorgeschreven eindtermen worden getoetst.

2.3 Wettelijk kader voor passend examineren

Binnen de wet- en regelgeving zijn twee aspecten van belang in de context van passend examineren: de verantwoordelijkheid van scholen voor examinering en de voorwaarden waaronder hulpmiddelen kunnen worden ingezet en aanpassingen mogelijk zijn. We lichten dit hieronder kort toe.

2.3.1 Verantwoordelijkheid van scholen

Binnen het examenstelsel ligt de verantwoordelijkheid voor de organisatie en uitvoering van examens in het vo primair bij het bevoegd gezag van de school. Het bevoegd gezag moet leerlingen in staat stellen het onderwijs af te sluiten met een eindexamen en hen daarvoor de gelegenheid bieden het examen af te leggen, ook wanneer sprake is van een ondersteuningsbehoefte. Dat geldt eveneens voor leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs in het uitstroomprofiel vervolgonderwijs.¹⁵

Deze verantwoordelijkheid brengt met zich mee dat scholen, waar nodig en mogelijk passende hulpmiddelen inzetten en aanpassingen treffen zodat leerlingen hun kennis en vaardigheden kunnen laten zien zonder dat belemmeringen die samenhangen met een beperking of ondersteuningsbehoefte dit onnodig in de weg staan. Besluiten hierover moeten zorgvuldig worden afgewogen, onderbouwd en vastgelegd.

Zoals in de vorige paragraaf beschreven, wordt binnen het examenstelsel onderscheid gemaakt tussen het centraal examen en het schoolexamen.

De *centrale examens* vallen onder de wettelijke verantwoordelijkheid van het College voor Toetsen en Examens (CvTE). Het CvTE stelt onder meer het aantal en de aard van de toetsen vast, bepaalt het tijdstip en de wijze van afname, stelt de examenopgaven en beoordelingsnormen vast en geeft regels over toegestane hulpmiddelen.¹⁶ Het CvTE kan adviseren bij voorgenomen wijzigingen die de inhoud van het examen raken of kunnen raken. Scholen zijn verantwoordelijk voor de afname van de centrale examens en voor het toepassen van eventuele hulpmiddelen en aanpassingen binnen deze kaders.

Voor het *schoolexamen* ligt de verantwoordelijkheid voor de inrichting bij de school. Het bevoegd gezag stelt een examenreglement en een PTA vast, waarin onder meer toetsvormen, planning en weging worden vastgelegd.¹⁷ Binnen de grenzen van de landelijke exameneisen biedt dit scholen ruimte om het schoolexamen zo in te richten dat het aansluit bij de onderwijspraktijk en, waar

15 Artikel 2.51, Wet voortgezet onderwijs 2020 (WVO 2020). Voor het vso: Wet op de expertisecentra (WEC), bepalingen over het afleggen van examens in het uitstroomprofiel vervolgonderwijs.

16 Zie Wet College voor toetsen en examens, artikel 2, tweede lid.

17 Artikel 2.60 van de Wet voortgezet onderwijs 2020 (WVO 2020) verplicht het bevoegd gezag tot het vaststellen van een examenreglement en een Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA), waarin de inrichting van het schoolexamen wordt vastgelegd.

nodig, bij de ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Zo kunnen er aanpassingen aan het schoolexamen worden gedaan voor individuele leerlingen of kleine groepen, bijvoorbeeld door het opstellen van een aangepast PTA. Te denken valt aan een alternatieve toetsvorm, het samenvoegen van toetsen, een aanpassing in de planning van schoolexamens. Ook kan er sprake zijn van een alternatief examentraject, zoals het gespreid afleggen van examens of het versneld afronden van een vak. Dergelijke keuzes kunnen ook gevolgen hebben voor het moment waarop het centraal examen wordt afgelegd.

2.3.2 Het afwegingskader bij algemene hulpmiddelen en examenaanpassingen

Zoals benoemd heeft het bevoegd gezag van een school de verantwoordelijkheid om leerlingen in staat te stellen deel te nemen aan het eindexamen. Als het naar het oordeel van het bevoegd gezag nodig is om de examenafname passend te maken vanwege een ondersteuningsbehoefte, dan is die ruimte er binnen de regelgeving. De school staat dan voor de vraag hoe de examen-setting zo wordt ingericht dat belemmeringen worden weggenomen, terwijl de inhoudelijke exameneisen ongewijzigd blijven. Bij passend examineren geldt daarbij als uitgangspunt dat zo dicht mogelijk wordt aangesloten bij de reguliere examensituatie.^{18,19}

De eerste stap in dit afwegingsproces is het benutten van *algemene hulpmiddelen*.²⁰ Wanneer blijkt dat hiermee de ondersteuningsbehoefte van de kandidaat onvoldoende doeltreffend wordt ondervangen, en de kandidaat voldoet aan de eisen van de WGBH/CZ of artikel 3.54 Uitvoeringsbesluit WVO 2020, kunnen *verdere noodzakelijke aanpassingen* worden gerealiseerd.²¹ De volgende elementen zijn daarbij van belang:

- Aanpassingen mogen een examen inhoudelijk niet raken, omdat daarmee de waarde van het diploma in het geding zou komen.
- Aanpassingen moeten aansluiten bij de ondersteuningsbehoefte van de leerling, proportioneel zijn, binnen de wettelijke kaders passen en zorgvuldig kunnen worden onderbouwd. Of hiervoor een deskundigenverklaring nodig is, hangt af van de ondersteuningsbehoefte van de kandidaat in relatie tot de beoogde aanpassing en de vraag of deze aanpassing de exameneis raakt (zie ook paragraaf 2.3.3).

Passend examineren vindt dus plaats in een breder professioneel afwegingsproces en vereist niet alleen kennis van wetgeving, maar ook inzicht in het examenprogramma, de onderwijsbehoeften van de leerling en de organisatorische mogelijkheden binnen de school.

In de volgende subparagraaf gaan we nader in op de wettelijke grondslagen voor passend examineren.

18 College voor Toetsen en Examens (2025) Handreiking passend examineren 2026. Centrale examens vo.

19 De *Handreiking Passend Examineren Centrale examens vo* van het CvTE vormt een richtinggevend kader en geeft suggesties voor mogelijke algemene hulpmiddelen en verdere noodzakelijke aanpassingen bij centrale examens, maar is daarin niet limitatief. De versie voor schooljaar 2024–2025 laat zien dat de benadering van het CvTE verschuift van diagnosegericht naar ondersteuningsbehoeftegericht werken, waarbij handelingsgerichtheid en het ontwikkelingsperspectief van de leerling sterker centraal komen te staan.

20 Zoals aangepaste werkplek, computer als schrijfgerei, pauzes / time-out, prikkelarme setting, spraaksynthese / digitale pdf, vergroting opgaven / loep / leesliniaal / gekleurde overlays, voorstructureren examensetting / voorspelbaarheid vergroten, werkmansoren / geluidwerende koptelefoon. Deze algemene hulpmiddelen raken de exameneisen niet en zijn voor alle kandidaten mogelijk.

21 Zoals gebarentolk, hulp bij (af)lezen, schrijven/typen, tekenen, hulp bij motorische handelingen (buddy), rekenkaart, specifiek toegankelijke examens (braille, audio-ondersteuning), spellingscorrectie, spreiding over tijdvakken / examenjaren, verlenging afnameduur, verlenging examentijd (30 minuten).

2.3.3 Wettelijke grondslagen

De mogelijkheden voor passend examineren zijn verankerd in verschillende wettelijke bepalingen. De *Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte* (WGBH/CZ) verplicht scholen om, waar dat redelijk en noodzakelijk is, doeltreffende aanpassingen te treffen zodat leerlingen met een handicap of (chronische) ziekte onder gelijke omstandigheden kunnen deelnemen aan onderwijs en examinering.

Daarnaast bevat het *Uitvoeringsbesluit van de Wet voortgezet onderwijs 2020* specifieke bepalingen die ruimte bieden voor aanpassingen bij eindexamens:

– *Artikel 3.54 – Aanpassingen bij handicap of ziekte*

Dit artikel maakt het mogelijk dat de rector of directeur toestaat dat een examenkandidaat vanwege een handicap of ziekte het eindexamen geheel of gedeeltelijk aflegt op een wijze die is aangepast aan de mogelijkheden van de kandidaat. Aanpassingen die op grond van artikel 3.54 worden toegepast, moeten worden gemeld aan de Inspectie van het Onderwijs.²²

Tenzij sprake is van een objectief waarneembare lichamelijke handicap of ziekte, geldt voor de aangepaste wijze van examineren dat er een deskundigenverklaring is opgesteld door een ter zake kundige psycholoog, orthopedagoog, neuroloog of psychiater.²³ Een deskundigenverklaring is alleen nodig wanneer bij het *centraal examen* een *aanpassing* wordt toegepast.²⁴ Voor het toekennen van algemene hulpmiddelen is geen deskundigenverklaring vereist. Voor het schoolexamen is evenmin een deskundigenverklaring vereist. Het schoolexamen valt onder de verantwoordelijkheid van het bevoegd gezag, dat in het examenreglement en het PTA vastlegt welke regels gelden voor hulpmiddelen en aanpassingen.²⁵

Aanpassingen kunnen ook worden toegestaan bij andere – tijdelijke - omstandigheden, die leiden tot een ondersteuningsbehoefte bij het examen, zoals ziekte, medische of persoonlijke omstandigheden en ingrijpende gebeurtenissen kort voor het examen. In dergelijke situaties wordt doorgaans op basis van professioneel oordeel van de school een passende oplossing gezocht.

22 De school moet de beslissing kunnen verantwoorden richting de Inspectie van het Onderwijs. Vastlegging vindt plaats via het Internet Schooldossier (ISD). Deze melding is nadrukkelijk geen verzoek om toestemming, maar dient om aanpassingen zichtbaar en monitorbaar te maken. Bij afwijkingen in afnameplaats (zoals thuis of in het ziekenhuis) of afwijkingen in afnametijdstip (bijvoorbeeld quarantaine of vervroegd afnemen), is toestemming van de Inspectie van het Onderwijs wel vereist.

23 Een aanpassing bij het centraal examen kan bestaan uit een verlenging van de duur van de toets met ten hoogste 30 minuten. Een andere aanpassing kan worden toegestaan voor zover daar in de deskundigenverklaring voorstel toe wordt gedaan, of indien de aanpassing aantoonbaar aansluit bij de daarin vermelde begeleidingsadviezen.

24 Of een deskundigenverklaring nodig is, hangt af van de ondersteuningsbehoefte van de kandidaat in relatie tot de beoogde aanpassing en de vraag of deze aanpassing de exameneis raakt. Dat laatste is vaak vakafhankelijk. Zo raakt bijvoorbeeld het gebruik van spellingscontrole bij de talen direct de exameneis. Ook de inzet van spraak-naar-tekstsoftware voor kandidaten kan de exameneis raken. Hetzelfde kan gelden voor de inzet van tekensoftware bij exacte vakken. Op Examenblad zijn per vak het examenprogramma en de syllabus te vinden. Voorgestelde aanpassingen moeten in het licht van deze programma's worden gewogen.

25 Dit volgt uit de regelgeving t.a.v. het schoolexamen, zie o.a. Artikel 2.60 WVO 2020.

- *Artikel 3.55. Afwijkende wijze van examineren bij onvoldoende beheersing Nederlandse taal*
Dit artikel biedt ruimte voor aanpassingen wanneer een leerling maximaal zes jaar onderwijs in Nederland heeft gevolgd en Nederlands niet de moedertaal is. De afwijking kan betrekking hebben op vakken waarin het gebruik van de Nederlandse taal van overwegend belang is. Bij het centraal examen kan maximaal 30 minuten extra tijd worden gegeven en is het gebruik van een verklarend Nederlands woordenboek toegestaan. De school moet van deze aanpassingen melding doen bij de Inspectie van het Onderwijs.
- *Artikel 3.56. Spreiding voltooiing eindexamen*
Het bevoegd gezag van een school kan toestaan dat een examenkandidaat die in het laatste leerjaar langdurig ziek is of door bijzondere, van zijn wil onafhankelijke, omstandigheden het onderwijs in één of meer eindexamenvakken niet volledig heeft kunnen volgen, het examen gespreid over twee schooljaren aflegt. Ook hiervan moet melding worden gedaan bij de Inspectie van het Onderwijs.

Naast de hierboven beschreven mogelijkheden bestaan er binnen de wet- en regelgeving ook andere manieren om het examentraject aan te passen. Zo kan het bevoegd gezag van een school leerlingen de gelegenheid geven om in één of meer vakken vervroegd centraal examen af te leggen, bijvoorbeeld in het voorlaatste leerjaar. Daarnaast kunnen leerlingen vakken op een hoger niveau volgen en daarin examen doen, of examen doen in een extra vak naast het verplichte vakkenpakket.²⁶ Deze mogelijkheden moeten worden vastgelegd in het PTA van de school en bieden ruimte om het onderwijs- en examentraject beter te laten aansluiten bij de talenten en ontwikkeling van leerlingen.

Van kaders naar praktijk

De voorgaande paragrafen laten zien dat het kader voor passend examineren duidelijke uitgangspunten biedt, en dat scholen daarbinnen een professionele afweging maken. Hoofdstuk 3 beschrijft de bevindingen van het onderzoek en laat zien hoe passend examineren in de praktijk vorm krijgt in het vo en vavo. Hoofdstuk 4 beschrijft dat voor het vso. Beide hoofdstukken gaan in op welke mogelijkheden door scholen worden benut en waar grenzen en knelpunten worden ervaren.

²⁶ Dit is vastgelegd in diverse artikelen in het Uitvoeringsbesluit WVO 2020.

3 Passend examineren in de praktijk van vo en vavo

In dit hoofdstuk worden de resultaten gepresenteerd van het onderzoek naar passend examineren in het voortgezet onderwijs (vo) en het voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (vavo).²⁷ De bevindingen zijn gebaseerd op drie onderzoeksfasen: (1) een bureauanalyse en gesprekken met stakeholders, (2) een landelijke enquête onder professionals en (3) focusgroepen. Gezamenlijk bieden deze bronnen een breed en praktijkgericht beeld van de wijze waarop scholen passend examineren vormgeven, welke mogelijkheden daarbij worden benut, welke knelpunten worden ervaren en welke informatie- en ondersteuningsbehoeften bestaan.

Waar relevant wordt daarnaast aandacht besteed aan verschillen tussen sectoren (vo en vavo) en aan verschillen tussen respondentgroepen, zoals examensecretarissen, ondersteuningscoördinatoren, mentoren en docenten.

3.1 Wat weten scholen?

3.1.1 Bekendheid met type aanpassingen

De wet- en regelgeving biedt scholen ruimte om examens aan te passen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen, mits de exameneisen ongewijzigd blijven. Binnen deze kaders kunnen scholen, zowel bij het schoolexamen als bij het centraal examen, gebruikmaken van verschillende hulpmiddelen en aanpassingen. De mogelijkheden en voorwaarden kunnen daarbij verschillen tussen schoolexamen en het centraal examen. In deze paragraaf wordt een overzicht²⁸ gegeven van de meest voorkomende type hulpmiddelen en aanpassingen (nader uitgewerkt in overzicht B2.1 in Bijlage 1):

- Aanpassingen in spreiding, planning;
- Maatwerk in examenprogramma;
- Variëren in de afnamecondities van toetsen en examens (zonder afbreuk te doen aan de exameneisen);
- Verbeteren toegankelijkheid en inzet van hulpmiddelen;
- Aanpassingen in tijd en tempo;
- Aanpassingen in afnameplaats en setting.

Over het algemeen zijn examensecretarissen bekend met de geschetste mogelijkheden van passend examineren. Met name de bekendheid van mogelijkheden rondom tijd en tempo, verbeteren van toegankelijkheid en hulpmiddelen, aanpassingen in afnameplaats en setting en aanpassingen in spreiding en planning zijn heel hoog. De meeste mogelijkheden binnen deze categorieën zijn bij meer dan 80-90 procent van de respondenten bekend (enkele uitzonderingen daargelaten). Dit beeld wordt bevestigd in de interviews en focusgroepen: hulpmiddelen en aanpassingen

27 In de landelijke enquête zijn naast respondenten uit het vo en vavo ook vier vso-scholen met een eigen examenlicentie meegenomen. Deze vso-scholen opereren in hun examenpraktijk grotendeels vergelijkbaar met vo-scholen en zijn om die reden in de analyses betrokken.

28 Dit overzicht is gebaseerd op bestaande wet- en regelgeving en op de handreiking van het College voor Toetsen en Examens (CvTE).

in tijd, tempo en afnamecondities zijn (inmiddels) sterk ingebed in de dagelijkse examenpraktijk. Extra tijd, pauzes, prikkelarme ruimtes en digitale hulpmiddelen worden door scholen niet zozeer als uitzonderlijke maatregelen gezien, maar als 'meer gangbare' voorzieningen binnen de uitvoering van passend examineren.

De bekendheid van examensecretarissen met de verschillende mogelijkheden voor maatwerk in het examenprogramma is meer wisselend. De meer 'standaardvormen' van maatwerk (zoals examen in extra vakken, versnellen, ontheffing van vakken) zijn bij bijna alle examensecretarissen bekend, maar minder gangbare vormen van maatwerk (zoals examens in vakken die op een andere school of buiten het standaard programma worden gevolgd) zijn veel minder vaak bekend – veelal bij minder dan de helft van de respondenten. Ook de bekendheid met de mogelijkheid te variëren in de afnamecondities van toetsen en examens is meer wisselend. Mondelinge afname van schoolexamens zijn bij de meesten wel bekend, maar andere opties zoals andere alternatieve vormen van schoolexamens, samenvoegen of opsplitsen van schoolexamens zijn minder bekend (43-58%).

Meer bekendheid op havo/vwo-scholen dan op vmbo-scholen

Opvallend is dat bijna iedere mogelijkheid van passend examineren gemiddeld genomen bekend is onder examensecretarissen op havo-/vwo-scholen dan onder deze professionals op vmbo-scholen. Het betreft vooral mogelijkheden op het gebied van maatwerk in het examenprogramma (versneld examen, examen in vakken die op andere scholen worden gevolgd, het samenvoegen van toetsen/schoolexamens en het opsplitsen van toetsen/schoolexamens).²⁹ Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de inrichting van de examinering binnen het vmbo – en in het bijzonder binnen vmbo-b/k – op onderdelen al meer flexibiliteit biedt (flexibele afnameperiodes) dan binnen havo en vwo, waardoor bepaalde vormen van maatwerk minder voor de hand liggen of minder expliciet worden toegepast.³⁰

3.1.2 Wanneer een deskundigenverklaring nodig is

Wanneer een ondersteuningsbehoefte is vastgesteld, beoordeelt de school of de examensetting voor een leerling moet worden aangepast. Uitgangspunt is zo veel mogelijk aan te sluiten bij de reguliere examensetting. Vervolgens kan worden bekeken welke algemene hulpmiddelen worden ingezet en, indien nodig, welke aanvullende aanpassingen worden toegepast en of daarvoor een deskundigenverklaring nodig is. Zie ook de beschrijving in het voorgaande hoofdstuk (paragraaf 2.3.2 en 2.3.3).

Bijna alle examensecretarissen geven aan dat op hun school altijd eerst wordt bekeken of aan de ondersteuningsbehoefte van een leerling kan worden tegemoetgekomen met algemene hulpmiddelen waarvoor geen deskundigenverklaring is vereist (zie ook paragraaf 2.3.2). In sommige gevallen is echter wel een deskundigenverklaring nodig en voor de overgrote meerderheid van de examensecretarissen zijn de regels daarover duidelijk. Toch leidt in de praktijk individuele casuïstiek bij een deel (40%) van de examensecretarissen tot onzekerheid en onduidelijkheid of een deskundigenverklaring nodig is. Die onduidelijkheid richt zich vooral op de vraag wat objectief

29 Bij de voorbeelden die worden genoemd is het verschil in bekendheid tussen vmbo-scholen en havo/vwo scholen >20 procentpunten.

30 Deze mogelijke verklaring kan binnen dit onderzoek niet nader worden getoetst. Door het beperkt aantal scholen in het onderzoek dat uitsluitend vmbo-b/k aanbiedt, zijn uitspraken over oorzaken of sectorale verschillen niet mogelijk.

waarneembaar is en of in een concrete situatie een deskundigenverklaring vereist is. De twijfel betreft niet de legitimiteit van een deskundigenverklaring wanneer deze aanwezig is.

Ongeveer de helft van alle examensecretarissen geeft aan dat de beoordeling van individuele situaties soms complex is, waardoor het voor hen lastig kan zijn om eenduidig te bepalen of een deskundigenverklaring nodig is. In de antwoorden worden daarbij onder meer situaties genoemd zoals faalangst, vermoeidheid, concentratieproblemen, prikkelgevoeligheid en stress. Daarnaast wordt ook verwezen naar zogenoemde 'onzichtbare' medische aandoeningen, zoals diabetes, epilepsie of migraine. Deze voorbeelden laten zien dat examensecretarissen in de praktijk soms moeite hebben met het onderscheid tussen objectief waarneembare en niet-objectief waarneembare beperkingen. Volgens de regelgeving heeft het criterium 'objectief waarneembaar' echter betrekking op een lichamelijke handicap of ziekte. Een deel van de genoemde voorbeelden valt daar strikt genomen niet onder.

Ook bij tijdelijke medische omstandigheden, zoals blessures of revalidatie, is het voor sommige examensecretarissen niet altijd duidelijk of een verklaring nodig is. Daarbij lijkt aanvullend mee te spelen dat er niet altijd voldoende wordt onderzocht in hoeverre inzet van algemene hulpmiddelen (waarvoor geen deskundigenverklaring nodig is) al volstaat.

Dit wijst erop dat de onzekerheid in de praktijk niet zozeer voortkomt uit onduidelijkheid over de regels zelf, maar vooral uit de toepassing ervan in individuele situaties.

Een grote meerderheid (83%) van de examensecretarissen geeft aan dat een deskundigenverklaring helpt om beslissingen over passend examineren richting ouders te onderbouwen: niet als voorschrift dat rechtstreeks bepaalt welke aanpassing moet worden toegekend, maar als legitimatie en onderbouwing in een bredere professionele afweging. Toch ervaren scholen een aantal knelpunten rondom de deskundigenverklaring:

- *Ervaren knelpunten bij het verkrijgen van een deskundigenverklaring*

In de open antwoorden van de enquête en in interviews geven enkele scholen aan dat zij in de praktijk soms knelpunten ervaren bij het verkrijgen van een deskundigenverklaring. Daarbij blijkt dat niet altijd duidelijk is welke professionals bevoegd zijn om een deskundigenverklaring af te geven in het kader van passend examineren.

Volgens de regelgeving kan een deskundigenverklaring worden opgesteld door een psycholoog, orthopedagoog, psychiater of neuroloog. In de praktijk wenden ouders zich echter soms tot andere professionals, zoals een huisarts. Deze professionals kunnen weigeren om een dergelijke verklaring af te geven, omdat zij niet tot de in de regelgeving aangewezen deskundigen behoren. Dit kan leiden tot vertraging of onzekerheid in het proces.

- *Ervaren knelpunten rondom de geldigheid van de verklaringen*

Scholen geven aan dat zij soms vragen hebben bij de beoordeling van deskundigenverklaringen. Zo twijfelen zij in sommige gevallen aan de herkomst of actualiteit van een verklaring. Scholen noemen bijvoorbeeld het ontbreken van een handtekening of het ontvangen van een oudere verklaring als reden voor twijfel over de geldigheid. Formeel is een deskundigenverklaring niet aan een vaste vorm gebonden, maar in de praktijk zoeken scholen naar aanknopingspunten om de echtheid en relevantie te kunnen verifiëren.

- *Ervaren knelpunten rondom de inhoud van verklaringen*

Scholen geven aan dat deskundigenverklaringen soms (te) algemeen zouden zijn geformuleerd en weinig concrete aanknopingspunten bieden voor het bepalen van passende aanpassingen. Dit wordt ook zichtbaar in de enquête, waarin ongeveer de helft van alle examensecretarissen aangeeft dat deskundigenverklaringen vaak algemeen geformuleerd zijn. Begeleidingsadviezen zijn niet altijd specifiek gericht op de examenomgeving, waardoor het voor scholen lastig kan zijn om de beschreven ondersteuningsbehoefte te vertalen naar concrete

en uitlegbare keuzes in de examinering. Tegelijkertijd ligt de verantwoordelijkheid voor het bepalen van passende aanpassingen bij de school. Een deskundigenverklaring hoeft niet voor te schrijven welke specifieke aanpassing moet worden toegepast, maar beschrijft de aard van de beperking of ondersteuningsbehoefte. Uit de antwoorden blijkt dat scholen in de praktijk soms behoefte hebben aan meer houvast bij het maken van deze vertaalslag van ondersteuningsbehoefte naar passende examenaanpassingen.

3.1.3 Bekendheid met mogelijkheden van aangepast PTA

Binnen het schoolexamen kunnen voor individuele leerlingen of kleine groepen aanpassingen worden gedaan door het opstellen van een aangepast PTA. Zoals in hoofdstuk 2 is beschreven, biedt de wet- en regelgeving hiervoor ruimte, zolang de eindtermen volledig worden gedekt en de kwaliteit en gelijkwaardigheid van de examinering geborgd blijven. De mogelijkheden voor individuele of maatwerk-PTA's zijn niet expliciet uitgewerkt in de regelgeving, wat in de praktijk ruimte laat voor verschillende interpretaties. Uit de enquête en gesprekken met scholen blijkt dat deze ruimte soms ook tot terughoudendheid leidt. Scholen geven aan dat zij soms voorzichtig zijn met het toepassen van aanpassingen, omdat zij willen voorkomen dat leerlingen ongelijk worden behandeld of de schijn daarvan willen voorkomen. In hoofdstuk 5 komen we terug op de informatiebehoefte die scholen op dit punt hebben.

Uit de enquête blijkt dat veruit de meeste examensecretarissen en ondersteuningscoördinatoren in het regulier vo bekend zijn met de mogelijkheid van een aangepast PTA, zowel voor specifieke groepen leerlingen (86%) als voor individuele leerlingen (93%). Ook circa driekwart van de mentoren en docenten in het vo is met deze mogelijkheden bekend. Binnen het vavo is dit beeld anders, met name onder mentoren en docenten: circa driekwart geeft aan *niet* op de hoogte te zijn van deze mogelijkheid. Dit beeld wordt bevestigd in de focusgroep met vavo-instellingen.

In interviews en focusgroepen wordt deze lagere bekendheid mede verklaard vanuit de context en organisatie van het vavo. Vavo-trajecten zijn vaak kortdurend en sterk gericht op het afronden of herstellen van examenonderdelen, waardoor het PTA in de dagelijkse praktijk minder expliciet onderwerp van gesprek is met mentoren en docenten. Daarnaast ligt de verantwoordelijkheid voor examinering, besluitvorming over maatwerk en de borging daarvan in het vavo relatief sterk bij examensecretarissen en examencommissies. Hierdoor blijft kennis over de ruimte binnen het PTA vaker geconcentreerd bij een beperkt aantal functionarissen en wordt deze minder breed gedeeld binnen de organisatie.

3.2 Gebruik van mogelijkheden van passend examineren

Deze paragraaf is gericht op de mogelijkheden van passend examineren die door vo-scholen en vavo-instellingen worden ingezet en doelgroepen voor wie en vakken waarbij passend examineren lastiger te realiseren is.

3.2.1 Inzet van mogelijkheden

Naast de bekendheid van examensecretarissen met verschillende mogelijkheden van passend examineren, zijn zij ook gevraagd naar welke opties er op hun school in de afgelopen drie schooljaren zijn ingezet. Hoewel de mogelijkheden voor passend examineren bij de centrale examens

deels anders zijn dan de mogelijkheden bij het schoolexamen, zien we wel dat dezelfde type mogelijkheden het meest worden gebruikt.

Scholen maken vooral gebruik van *aanpassingen in tijd en tempo*, en aanpassingen die gericht zijn op het *verbeteren van toegankelijkheid en de inzet van hulpmiddelen*. Het gaat bijvoorbeeld over het gebruik van een computer als schrijfgerei, spraaksynthese en verlenging van examentijd. Ook *aanpassingen in spreiding en planning* (bv. het maken van toetsen op een ander examenmoment of spreiding over examenjaren of tijdvakken) en in afnameplaats en setting (bv. afname in prikkelarme ruimte) komen in beide examenonderdelen (SE en CE) veel voor en maken vaak deel uit van de 'reguliere' voorzieningen die worden ingezet.

Vormen van maatwerk in het examenprogramma worden wisselend ingezet. De grote meerderheid van scholen heeft de afgelopen drie jaar examen in extra vakken ingezet (in SE en CE) en in het schoolexamen zien we ook dat veel scholen ontheffingen hebben ingezet. Andere vormen van maatwerk (bv. examen in vakken van een ander onderwijstype, examen op een andere school en examen doen in vakken buiten het standaardprogramma) en de mogelijkheid te variëren in de afnamecondities van toetsen en examens, worden zowel bij schoolexamens als bij centrale examens beduidend minder vaak toegepast en blijven vooral beperkt tot specifieke situaties. Het gaat hierbij grotendeels om maatwerkmogelijkheden die leerlingen extra uitdaging of flexibiliteit bieden. De leerlingen die hiervan gebruikmaken kunnen doorgaans regulier deelnemen aan het eindexamen, maar kiezen ervoor hun programma te verrijken of aan te passen. Dit betreft daarmee een andere doelgroep dan leerlingen die aanpassingen nodig hebben vanwege een ondersteuningsbehoefte om het eindexamen te kunnen afleggen. In bijlage 3 is het gebruik van de mogelijkheden in de afgelopen drie schooljaren verder (visueel) uitgewerkt.

De uitkomsten van de enquête worden in belangrijke mate herkend in de interviews en focusgroepen. In deze gesprekken wordt aangegeven dat veel toegepaste en organisatorisch goed uitvoerbare vormen van passend examineren inmiddels sterk zijn ingebed in de dagelijkse examenpraktijk – zowel bij schoolexamens als bij centrale examens – en worden gezien als meer 'reguliere' voorzieningen. Tegelijkertijd laten de gesprekken zien dat bekendheid met de mogelijkheden voor passend examineren niet automatisch betekent dat deze ook worden ingezet. In de praktijk blijken organisatorische randvoorwaarden, zoals roostering, beschikbare examenruimtes en de inzet van surveillanten, vaak bepalend voor de mate waarin aanpassingen daadwerkelijk kunnen worden gerealiseerd (zie ook paragraaf 3.4). Ruim een kwart van de examensecretarissen meldt dat in de afgelopen drie jaar wel eens een aanpassing aan het examentraject of afnamecondities niet is toegepast, terwijl dit wel passend zou zijn geweest voor de leerling.

Schoolexamen en centraal examen: benutting handelingsruimte SE of aansluiten op CE

In de gesprekken wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen het schoolexamen en het centraal examen. Respondenten geven aan dat het schoolexamen formeel meer handelingsruimte biedt voor maatwerk en aanpassingen dan het centraal examen, en dat dit ook zo is bedoeld binnen het examenstelsel. Tegelijkertijd komt uit interviews en focusgroepen naar voren dat deze ruimte in de praktijk niet altijd volledig wordt benut.

Verschillende respondenten geven aan dat zij bij het toepassen van aanpassingen binnen het schoolexamen rekening houden met eisen rond borging, vastlegging en verantwoording. Daarbij noemen zij onder meer het aanpassen en vastleggen van afspraken in het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA), interne afstemming binnen vaksecties of examencommissies en het kunnen onderbouwen van gemaakte keuzes richting inspectie of andere externe partijen.

Daarnaast spelen ook praktische factoren een rol. Respondenten noemen bijvoorbeeld roosteren en tijdvakplanning, overlap tussen vakken of beperkte ruimte in het tweede en vooral derde

tijdvak. Ook administratieve verplichtingen, zoals de registratie van versnellen, een vak op een hoger niveau of afwijkende afnames, maken dat scholen soms minder ruimte benutten dan juridisch mogelijk is.

Respondenten beschrijven dit als een spanningsveld tussen de ruimte die het schoolexamen biedt voor maatwerk en de verantwoordelijkheid om de kwaliteit, dekking van de eindtermen en gelijkwaardigheid van de examinering te borgen.

Daarnaast geven respondenten aan dat onbekendheid met en onzekerheid over de interpretatie van regelgeving een remmende werking kunnen hebben. Daarbij lijkt ook het beeld dat maatwerkbesluiten achteraf kritisch kunnen worden beoordeeld een rol te spelen (terwijl dergelijke besluiten in de praktijk niet individueel achteraf worden getoetst). Dit geldt vooral voor aanpassingen in het PTA voor individuele leerlingen of kleine groepen, omdat hierover weinig wettelijke richtlijnen bestaan.³¹ Hierdoor ervaren scholen in de uitvoering soms minder (handelings)ruimte dan juridisch mogelijk is. Tot slot noemen scholen ook het punt van zorgvuldigheid: scholen willen voorkomen dat aanpassingen in het schoolexamen leiden tot twijfel over het niveau, de validiteit of de vergelijkbaarheid van resultaten.

In de praktijk blijkt dat scholen bij het schoolexamen regelmatig kiezen voor aanpassingen die sterk aansluiten bij de kaders en werkwijzen van het centraal examen. Door het schoolexamen op vergelijkbare wijze vorm te geven, ervaren scholen dat aanpassingen voor leerlingen duidelijk en herkenbaar blijven en dat zij kunnen wennen aan de manier van examineren in het centraal examen. Deze aansluiting biedt houvast en vergroot de uitlegbaarheid van beslissingen, maar heeft als gevolg dat de grotere handelingsruimte die het schoolexamen formeel biedt niet altijd volledig wordt benut.

Specifiek ten aanzien van aanpassingen in spreiding en planning komt uit de gesprekken naar voren dat sommige vormen hiervan als relatief ingrijpend worden beschouwd. Scholen geven aan deze vooral in te zetten bij leerlingen met een beperkte belastbaarheid, ernstige angstproblematiek of langdurige ziekte. Het spreiden van examens over meerdere examenjaren of het later afronden van het schoolexamen vraagt volgens respondenten om zorgvuldige voorbereiding, onder meer vanwege de gevolgen voor het PTA, de examenplanning en de communicatie met leerlingen en ouders.

3.2.2 Doelgroepen en vakken waar passend examineren lastiger te realiseren is

Passend examineren lastiger te realiseren voor bepaalde doelgroepen

Meer dan de helft van de examensecretarissen geeft aan dat het voor sommige leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften lastiger is om aanpassingen in het examentraject of de afnamecondities te realiseren. Op basis van de gegeven antwoorden kunnen een aantal groepen worden geïdentificeerd:

- Leerlingen met een *meervoudige of intensieve ondersteuningsbehoefte*. Het gaat daarbij met name om situaties waarin de gevraagde aanpassingen organisatorisch zwaar zijn. Een voorbeeld hiervan zijn leerlingen die uitsluitend individueel en in een aparte ruimte examen kunnen doen. Voor veel scholen is dit lastig te organiseren vanwege een tekort aan geschikte ruimtes en de extra inzet van surveillanten die hiervoor nodig is. In interviews en focusgroepen wordt daarbij benadrukt dat het vooral de combinatie van meerdere ondersteuningsbehoeften is die de realiseerbaarheid van aanpassingen beperkt.

31 Wel ondersteunen verschillende partijen (zoals VO-Raad, SLO Inspectie van het Onderwijs) door middel van handreikingen of checklists.

- *Het aantal leerlingen* dat aanpassingen nodig heeft. Examensecretarissen benoemen dat het lastiger wordt om passende aanpassingen te organiseren als een groot aantal leerlingen aanpassingen nodig heeft. In die gevallen spelen dezelfde organisatorische beperkingen een rol, zoals een gebrek aan aparte ruimtes, beschikbare surveillanten of benodigde apparatuur.
- *Leerlingen met auditieve of visuele of hele specifieke beperkingen*. Het gaat hier om situaties die maar weinig voorkomen, maar die in deze gevallen wel veel vragen van scholen. Zoals het organiseren van specifieke hulpmiddelen, aangepaste examenmaterialen of extra expertise, wat zowel organisatorisch als logistiek complex kan zijn.³² Hierbij speelt mee dat juist doordat deze casuïstiek weinig voorkomt, het scholen soms ontbreekt aan routine en ervaring om dergelijke aanpassingen snel en efficiënt te realiseren.
- Leerlingen bij wie *de ondersteuningsbehoefte pas laat in het examentraject zichtbaar worden* (bv. door oplopende examenstress of een veranderende belastbaarheid). Wanneer verzoeken om aanpassingen pas laat worden gedaan, is de organisatorische ruimte om deze nog zorgvuldig te realiseren vaak beperkt.
- Bij *nieuwkomers of vluchtelingen* ontbreekt soms inzicht in de daadwerkelijke ondersteuningsbehoefte van leerlingen, waardoor het lastig te bepalen is hoe kan worden voldaan aan de ondersteuningsbehoefte van de leerling.

Passend examineren lastiger bij bepaalde vakken

Ongeveer de helft van de examensecretarissen geeft aan dat het voor sommige vakken complexer is dan voor andere vakken om passend examineren toe te passen. Volgens respondenten hangt dit vooral samen met het type opdracht, toets en de exameneisen die bij een vak horen.

- *Praktijkgerichte vakken* worden vaak genoemd: de aard van de opdrachten, het gebruik van specifieke ruimten, materialen of machines en de fysieke handelingen die geëxamineerd worden, maken aanpassingen moeilijk uitvoerbaar.
- Voor de *exacte vakken* geldt dat het gebruik van digitale hulpmiddelen vaak een probleem vormen. Zo werkt het gebruik van een computer als schrijfgerei bij deze vakken minder goed vanwege formules, grafieken en tabellen en heeft spraaksynthese of voorleeshulp weinig meerwaarde.
- Voor de *talen* geven respondenten aan dat met name mondelinge vaardigheden, presentaties en luister- of kijkopdrachten soms lastig aan te passen zijn. Dit hangt samen met de aard van deze vaardigheden en de bijbehorende exameneisen, zoals interactie bij spreekvaardigheid of het beoordelen van luistervaardigheid. Respondenten noemen bijvoorbeeld dat het tempo van luisterfragmenten niet altijd kan worden aangepast. Daardoor kunnen bijvoorbeeld leerlingen met gehoorbeperkingen, mutisme of faalangst in de uitvoering van deze onderdelen tegen beperkingen aanlopen.³³
- Ook voor *kunst- en creatieve vakken* geldt dat aanpassingen beperkt mogelijk zijn vanwege de aard van de opdrachten (visueel, auditief, praktisch).

³² Leerlingen met een auditieve of visuele beperking kunnen aanspraak maken op ambulante onderwijskundige begeleiding. Zij helpen de leerling en de school in het passend maken van het onderwijs en de examinering.

³³ Cito heeft voor dove en slechthorende leerlingen aangepaste kijk- en luistertoetsen met ondertiteling ontwikkeld, waardoor deze toetsen ook ingezet kunnen worden voor dove en slechthorende leerlingen. Bij kijk- en luistertoetsen worden daarnaast standaard audiotranscripties meegeleverd bij zowel het schoolexamen als het centraal examen. Het is onduidelijk in hoeverre respondenten uit dit onderzoek op de hoogte zijn van deze voorzieningen.

Naast deze vakinhoudelijke en organisatorische factoren geven betrokkenen in interviews en focusgroepen aan dat ook onduidelijkheid en onzekerheid over de vraag of en hoe aanpassingen bij deze vakken zijn toegestaan een rol spelen. Dit kan ertoe bijdragen dat scholen terughoudend zijn in het benutten van mogelijke aanpassingen. In hoofdstuk 5 wordt deze behoefte aan nadere duiding, voorbeelden en kaders verder uitgewerkt.

Ook wordt gewezen op digitale toegankelijkheid als aandachtspunt bij passend examineren. Scholen geven aan dat examens steeds vaker digitaal worden afgenomen, binnen het vmbo-b/k is dit zelfs standaard. Tegelijkertijd wordt genoemd dat digitale afname niet voor alle leerlingen passend is. Voor sommige leerlingen sluit een papieren examen beter aan bij hun ondersteuningsbehoefte.

3.3 Proces, organisatie, en besluitvorming binnen scholen

Het proces rondom passend examineren omvat het signaleren van ondersteuningsbehoeften, het maken van een professionele afweging binnen de geldende wettelijke kaders en het formaliseren van besluiten. Daarbij wordt niet alleen gekeken naar de juridische ruimte, maar ook naar de inhoudelijke exameneisen en de organisatorische haalbaarheid binnen de school.

Hoewel de bereidheid om passend te examineren in scholen groot is, vraagt passend examineren om zorgvuldige afwegingen en duidelijke rolverdeling tussen betrokken functionarissen.

In deze paragraaf wordt ingegaan op de wijze waarop scholen dit proces organiseren en borgen. Achtereenvolgens komen aan bod: de beleidsmatige verankering en professionele bereidheid binnen scholen, het initiatief en het moment van signalering, en de betrokken functionarissen en hun rol in de besluitvorming rond passend examineren.

3.3.1 Beleidsmatige verankering en professionele bereidheid

Visie en beleidsmatige borging

Het belang van passend examineren wordt breed onderschreven door examensecretarissen, ondersteuningscoördinatoren, mentoren en docenten. Zij vatten passend examineren ruim op: het omvat zowel de inzet van hulpmiddelen en aanpassingen in het examentraject als aanpassingen in de afnamecondities, en betreft zowel het schoolexamen als het centraal examen. Tegelijkertijd blijkt deze brede opvatting niet altijd expliciet beleidsmatig verankerd. Minder dan de helft van de examensecretarissen in het vo geeft aan dat het bieden van een passend eindexamen expliciet is beschreven in de visie van hun school. Bij vavo-instellingen ligt dit aandeel hoger.

Uit de focusgroepen blijkt dat kennis en afwegingen rond passend examineren vaak geconcentreerd zijn bij één of enkele functionarissen, zoals de examensecretaris of ondersteuningscoördinator. Passend examineren wordt daarmee in veel scholen wel in de praktijk toegepast, maar is niet altijd expliciet onderdeel van een breed gedeelde visie of beleidsmatige borging binnen de school.

Professionele bereidheid als randvoorwaarde

De bereidheid onder mentoren en docenten in het vo om mee te werken aan aanpassingen is groot: bijna negen op de tien geven aan dit altijd of vaak te doen. In het vavo is deze bereidheid eveneens aanwezig, maar minder uitgesproken: ongeveer zes op de tien toont hoge bereidheid, terwijl een derde aangeeft soms bereid te zijn.

Deze bereidheid is primair ingegeven door het belang van de leerling, professionele verantwoordelijkheid en de geldende kaders. Tegelijkertijd geven mentoren en docenten aan dat

aanpassingen goed onderbouwd, zinvol en praktisch uitvoerbaar moeten zijn en binnen de exameneisen moeten passen. Wanneer randvoorwaarden zoals werkdruk, beschikbare tijd, middelen of het waarborgen van examenkwaliteit onder druk staan, neemt de bereidheid af.

De hoge bereidheid betekent daarmee niet dat passend examineren onbeperkt uitvoerbaar is. In de praktijk blijven organisatorische, inhoudelijke en principiële grenzen een rol spelen in de afwegingen die scholen maken.

3.3.2 Initiatief en moment van signalering

Initiatiefnemer en formele verantwoordelijkheid

Binnen het voortgezet onderwijs ligt de formele verantwoordelijkheid en besluitvorming over passend examineren altijd bij de school. In de praktijk ontstaat het initiatief in wisselwerking tussen school, leerling en ouders. Tussen vo-scholen bestaan daarbij (grote) verschillen in de mate waarin verzoeken vooral vanuit ouders en leerlingen worden ingebracht of juist proactief door de school zelf worden geïnitieerd op basis van signalering in de klas.

Ervaren druk en spanningsveld

Mentoren en docenten is gevraagd of zij zich weleens onder druk voelen gezet om aanpassingen in het examentraject of de afnamecondities toe te kennen. Uit de enquête blijkt dat deze druk over het algemeen beperkt wordt ervaren: circa driekwart geeft aan zelden tot nooit druk te voelen vanuit leerlingen, ouders of collega's. Een kleinere groep ervaart dit soms, en slechts een zeer kleine minderheid geeft aan hier regelmatig mee te maken te hebben.

In interviews en focusgroepen wordt dit beeld genuanceerd. Respondenten spreken niet zozeer over structurele of directe druk, maar signaleren wel een bredere ontwikkeling waarin ouders mondiger en soms meer eisend zijn geworden als het gaat om examenaanpassingen. Dit vraagt van scholen dat zij hun afwegingen zorgvuldig onderbouwen en helder toelichten. Scholen beschrijven dit als een gevoelig speelveld, waarin zij zoeken naar een balans tussen het bieden van noodzakelijke en passende ondersteuning enerzijds en het voorkomen van oneigenlijke verwachtingen of druk anderzijds.

Een doorlopende lijn van onderbouw naar bovenbouw in het vo

Wat betreft het moment van signalering geeft bijna driekwart van de examensecretarissen aan dat het beoordelen van benodigde aanpassingen al in de onderbouw start. In interviews en focusgroepen wordt een doorlopende lijn tussen onderbouw en bovenbouw breed als wenselijk gezien. Passend examineren wordt sterker en werkbaarder wanneer het niet pas in de examenfase aan de orde komt, maar onderdeel is van een bredere ondersteuningsstructuur. Scholen die hier bewust op inzetten, proberen aanpassingen in de onderbouw te laten aansluiten bij wat in de bovenbouw binnen schoolexamens en centrale examens mogelijk en toegestaan is. Dit bevordert continuïteit en voorkomt dat in de examenfase ingrijpende nieuwe of heroverwogen besluiten nodig zijn.

Tegelijkertijd blijkt dat een dergelijke doorlopende lijn niet overal vanzelfsprekend is en dat passend examineren op een deel van de scholen vooral wordt benaderd als een vraagstuk dat pas speelt in de examenfase. Het onderwerp komt dan met name expliciet in beeld wanneer school-examens of centrale examens naderen. Ongeveer dertig procent van de examensecretarissen en een vergelijkbaar deel van de mentoren geeft aan dat passend examineren op hun school vooral in de bovenbouw aandacht krijgt. Bijna de helft van de mentoren en docenten geeft aan dat gesprekken over passend examineren eerder in het schooltraject gevoerd zouden moeten worden. Wanneer deze gesprekken pas in een laat stadium plaatsvinden, kan dit ertoe leiden dat

voorzieningen in de onderbouw ruimer worden toegepast dan in de examenfase mogelijk is, of dat deskundigenverklaringen pas laat worden opgevraagd. Richting het eindexamen moeten eerder gemaakte afspraken dan soms worden heroverwogen. Daarnaast geven scholen aan dat sommige ondersteuningsbehoeften – met name rond angst- en panieklachten – zich pas in de bovenbouw manifesteren, waardoor aanvullende aanpassingen alsnog noodzakelijk worden.

Examensecretarissen geven aan dat besluiten over examenaanpassingen vrijwel altijd worden vastgelegd in het leerlingvolgsysteem (96%). Vastlegging in het ontwikkelingsperspectief (54%) of in een aangepast PTA (49%) komt minder vaak voor.

Centrale rol van intake en examenorganisatie in het vavo

In het vavo is het proces van passend examineren anders georganiseerd dan in het vo. Studenten stromen doorgaans in met een bestaande ondersteuningsgeschiedenis en beschikken vaak al over deskundigenverklaringen, handelingsadviezen of eerdere examenaanpassingen. Het initiatief voor aanpassingen ligt hier dan ook vaker bij studenten of ouders: ruim de helft van de scholen geeft aan dat het vrijwel altijd (80% of vaker) student of ouders zijn die daarin het initiatief nemen. Aangezien veel studenten al met een ondersteuningsgeschiedenis instromen, vervult de intake binnen het vavo een centrale rol. Tijdens dit moment wordt geïnventariseerd wat in kader van passend examineren nodig is, waarna de besluitvorming en verdere afstemming doorgaans plaatsvindt binnen de examenorganisatie (examensecretaris, examencommissie of trajectbegeleiding).

3.3.3 Betrokken functionarissen en rolverdeling

Betrokkenheid bij signalering en besluitvorming

Binnen de school zijn diverse functionarissen betrokken bij het proces rondom passend examineren. Onderstaand overzicht geeft het perspectief van de examensecretarissen hierop weer.

- De ondersteuningsstructuur van de school vormt het vertrekpunt bij het organiseren van passend examineren. In vrijwel alle vo-scholen vervullen de *ondersteuningscoördinator* (78%) en de *examensecretaris* (90%) een centrale rol in het proces. Zij wegen signalen, toetsen voorgenomen aanpassingen aan de wettelijke kaders en beoordelen of deze passen binnen de exameneisen en organisatorisch uitvoerbaar zijn.
- *Mentoren* hebben vooral een signalerende rol. In ongeveer de helft van de vo-scholen zijn zij structureel betrokken bij het proces. Door hun dagelijkse contact met leerlingen signaleren zij vaak als eerste ondersteuningsbehoeften, maar zij nemen minder vaak deel aan de uiteindelijke besluitvorming. In de volgende subparagraaf wordt nader ingegaan op het perspectief van mentoren en docenten zelf.
- De betrokkenheid van *orthopedagogen en psychologen* verschilt per school (mede afhankelijk van de aanwezigheid van deze medewerkers op scholen). Op ongeveer een derde van de scholen zijn zij altijd of meestal betrokken; op andere scholen worden zij soms (40%) of zelden tot nooit (18%) geraadpleegd. Uit gesprekken blijkt dat hun expertise vooral wordt ingezet bij complexere ondersteuningsbehoeften, of bij de duiding van deskundigenverklaringen. In sommige scholen geven zij zelf deskundigenverklaringen af. Scholen gaan hier verschillend mee om: sommigen benutten interne expertise, terwijl anderen kiezen voor externe professionals, bijvoorbeeld met het oog op onafhankelijkheid.
- De *schoolleiding* is in ruim de helft van de scholen (vrijwel) altijd betrokken bij besluiten over passend examineren, met name vanuit de verantwoordelijkheid voor borging en zorgvuldige

besluitvorming. Bij een kwart van de scholen is dat soms het geval, bij de overige scholen zelden of nooit.

- Bij ruim 40 procent van de scholen is de *examencommissie* structureel betrokken bij besluiten over examenaanpassingen; in een derde van de scholen speelt zij een beperkte rol. Dit laat zien dat de inrichting van de besluitvorming en de rol van de examencommissie rond passend examineren tussen scholen verschilt.
- *Vakdocenten* zijn minder vaak onderdeel van de formele besluitvorming (20% altijd of meestal; 37% zelden of nooit). Zij worden vooral geraadpleegd over de vakinhoudelijke uitvoerbaarheid van aanpassingen binnen hun eigen vak.

Rolbeleving van mentoren en docenten; vooral een signalerende rol

De rolverdeling rond passend examineren wordt door mentoren en docenten overwegend als duidelijk ervaren, al zijn er verschillen tussen sectoren. In het vo geeft ongeveer driekwart van de respondenten aan dat hun eigen rol grotendeels duidelijk is.

Zowel mentoren als docenten vervullen binnen vo in de eerste plaats een *signalerende rol* bij passend examineren. Zij staan dicht bij de leerling en merken in de dagelijkse onderwijspraktijk wanneer een leerling belemmeringen ervaart bij toetsen of examens. Bijna twee derde van de mentoren geeft aan altijd of vaak als *signaleerder* op te treden en iets minder dan de helft van de docenten ziet voor zichzelf een structurele signalerende rol. Voor beide groepen geldt dat de formele regie doorgaans niet bij hen ligt.

Naast signalering nemen mentoren in het vo ook geregeld *initiatief in het vervolgproces*. Ongeveer de helft geeft aan (altijd of vaak) aanpassingen te bespreken of mee te helpen organiseren. Daarnaast vervullen mentoren in het vo een *duidelijke rol in de communicatie richting ouders en leerlingen*. Ongeveer de helft geeft aan altijd of vaak betrokken te zijn bij het toelichten van processtappen en besluiten. Daarmee vervullen zij een verbindende rol tussen leerling, ouders en de ondersteuningsstructuur van de school.

Bij docenten is deze betrokkenheid minder uitgesproken; zij zijn minder vaak structureel betrokken bij het bredere proces van passend examineren en de communicatie hierover met ouders en leerlingen. Uit interviews en focusgroepen blijkt dat docenten vooral betrokken zijn bij de vakinhoudelijke uitvoerbaarheid van aanpassingen binnen hun eigen vak. Zij leveren inhoudelijke input en voeren aanpassingen uit, maar spelen doorgaans geen directe rol in de formele besluitvorming.

In het vavo is de eigen rol van voor ongeveer twee derde van de respondenten duidelijk. De rolbeleving is daar dus iets minder eenduidig dan in het vo, maar nog steeds overwegend positief. Binnen het vavo is de rol van mentoren en docenten beperkter dan in het vo. Mentoren geven minder vaak aan structureel te signaleren en zijn minder breed betrokken bij de besluitvorming rond examenaanpassingen.

Ook docenten in het vavo vervullen primair een signalerende rol, maar hun betrokkenheid is over het algemeen nog beperkter dan die van mentoren.

Door de kortere verblijfsduur en de specifiekere instroompopulatie is passend examineren in het vavo sterker geconcentreerd rond intake en examenorganisatie, en minder ingebed in een doorlopende ondersteuningsstructuur zoals in het vo.

3.4 Belemmeringen en grenzen

Uit de enquête onder examensecretarissen blijkt dat de grootste belemmeringen bij passend examineren – zowel bij het centraal examen als bij het schoolexamen – liggen in de praktische en organisatorische uitvoerbaarheid. Andere (vaker) genoemde knelpunten hangen samen met onbekendheid over de mogelijkheden bij docenten en met onzekerheid over wat kan en mag. Zie ook het onderstaande figuur. In de volgende alinea's lichten we de belangrijkste knelpunten verder toe.

Figuur 3.1 – Knelpunten bij passend examineren



* 'aanpassingen aan het eindexamen' is in de enquête uitgevraagd als: *aanpassingen aan het eindexamen (traject of afnamecondities)*.

Bron: vragenlijst examensecretarissen, N SE = 175, N CE = 180.

3.4.1 Organisatorische uitvoerbaarheid

De praktische en organisatorische uitvoerbaarheid vormt een belangrijk knelpunt in passend examineren. Met name tijd en werkdruk, personele capaciteit en beschikbare faciliteiten worden door een grote meerderheid van de examensecretarissen als belemmering genoemd. Deze structurele randvoorwaarden werken door in de dagelijkse onderwijspraktijk en leiden met name rond toets- en examenmomenten tot piekbelasting. In deze paragraaf wordt eerst ingegaan op de structurele organisatorische knelpunten, vervolgens op de inhoudelijke belasting bij het aanpassen van toetsen en examens, en ten slotte op de afwegingen die scholen maken binnen deze organisatorische grenzen.

Structurele organisatorische knelpunten: werkdruk, personele capaciteit, faciliteiten en piekbelasting

Een aantal structurele organisatorische knelpunten speelt een rol bij passend examineren. Ten eerste tijd- en werkdruk: ruim driekwart van de examensecretarissen noemt dit als belangrijke belemmering, zowel bij het centraal examen als bij het schoolexamen. Ook docenten ervaren dit: ongeveer de helft van de docenten en mentoren ervaart extra tijds- en werkdruk en wijst op piekbelasting rond toets- en examenmomenten. In het vavo ligt dit aandeel iets lager; rond de 40 procent. Uit interviews en focusgroepen blijkt dat piekbelasting vooral optreedt wanneer meerdere leerlingen gelijktijdig aanspraak maken op aanpassingen of wanneer ondersteuningsbehoeften pas laat in het examentraject zichtbaar worden. Bij leerlingen met meervoudige of zeer specifieke ondersteuningsbehoeften, waarbij meerdere aanpassingen gecombineerd moeten worden of specialistische expertise nodig is, wordt de uitvoering als organisatorisch complex en tijdsintensief ervaren.

De werkdruk hangt niet alleen samen met de afname van examens, maar ook met de voorbereiding, organisatie en beoordeling daarvan gedurende het schooljaar. Respondenten noemen onder meer de tijd die nodig is om te bepalen wat nodig is voor passend examineren, voor overleg met mentoren, docenten en ondersteuningscoördinatoren en voor het vastleggen van afspraken. Daarnaast vraagt de praktische organisatie van toetsen en examens extra inzet, bijvoorbeeld bij het regelen van lokalen, het inzetten van surveillanten, het plannen van zitplaatsen en het organiseren van hulpmiddelen zoals laptops en de onderlinge afstemming hieromtrent. Deze werkzaamheden spelen zowel bij schoolexamens gedurende het schooljaar als bij de centrale examens, waarbij de belasting rond de examenperiode vaak piekt. In de ervaren werkdruk speelt mee dat de tijdsinvestering voor passend examineren niet altijd structureel is verankerd in taakbelasting of formatie.

Personele capaciteit wordt eveneens door ruim driekwart van de examensecretarissen als knelpunt genoemd bij zowel het centraal examen als het schoolexamen. Het gaat hierbij onder meer om een tekort aan surveillanten, docenten of ondersteunend personeel om extra of afwijkende afnames te begeleiden en aparte afnameruimtes te bemensen. Knelpunten rondom de personele capaciteit hangen deels samen met de ervaren werkdruk: wanneer er onvoldoende personeel beschikbaar is, komt de organisatie van aangepaste afnames bij een beperkte groep medewerkers terecht.

In focusgroepen wordt gewezen op een toenemende vraag naar individuele afnames, wat zowel personele als organisatorische druk met zich meebrengt. Daarnaast zorgen afwijkende examentrajecten – bijvoorbeeld bij spreiding, versnelling of vertraging – voor extra administratie en

planningscomplexiteit. Tegelijkertijd zoeken scholen naar praktische oplossingen, zoals de inzet van vrijwilligers of gepensioneerde docenten als surveillant, of het tijdelijk anders organiseren van lessen om personeel en ruimtes vrij te maken voor examinering.

Ook ruimtegebrek en faciliteiten spelen organisatorisch een belemmerende rol. Circa zestig procent van de examensecretarissen noemt ruimtegebrek en logistieke beperkingen als belemmering, zowel bij het centraal examen als bij het schoolexamen. Het gaat hierbij om een tekort aan geschikte lokalen voor kleinschalige of individuele afnames en om roostertechnische beperkingen die spreiding of alternatieve afnamemomenten bemoeilijken. Daarnaast zijn faciliteiten niet altijd voldoende beschikbaar of eenvoudig inzetbaar, bijvoorbeeld door een beperkt aantal laptops of onvoldoende stroomvoorzieningen bij digitale afnames.

Inhoudelijke belasting bij toetsaanpassing

Naast organisatorische belasting ervaren scholen ook inhoudelijke belasting bij het aanpassen van toetsen en examens. In het vo worden vooral taken die direct raken aan toetsontwerp en toetsorganisatie als belastend ervaren, met name het aanpassen of ontwikkelen van schoolexamens. Vanwege de tijdsinvestering stellen sommige scholen op dit punt dan ook bewust grenzen. Hierbij speelt ook de inhoudelijke verantwoordelijkheid voor examenkwaliteit en gelijkwaardigheid mee; organisatorische en inhoudelijke afwegingen lopen hier in elkaar over. In het vavo speelt deze ervaring minder sterk, mede doordat taken rond besluitvorming en organisatie centraler zijn belegd.

Afwegingen binnen organisatorische grenzen

De geschetste knelpunten leiden niet automatisch tot het uitblijven van passend examineren. Uit gesprekken blijkt dat scholen binnen bestaande organisatorische grenzen voortdurend zoeken naar werkbare oplossingen om belemmeringen voor leerlingen te verminderen zonder de organisatie onevenredig te belasten. Zo worden relatief eenvoudige aanpassingen genoemd die weinig extra organisatie vragen, zoals het plaatsen van leerlingen vooraan in het lokaal of met de rug naar andere leerlingen, het gebruik van koptelefoons, het draaien van tafels, het creëren van een prikkelarm deel van een examenzaal of het afnemen van toetsen in een rustige hoek van een grotere ruimte. Ook kiezen scholen soms bewust voor aanpassingen binnen het reguliere lokaal in plaats van aparte ruimtes, om de druk op surveillanten en lokalen te beperken.

Deze voorbeelden laten zien dat passend examineren in de praktijk vaak neerkomt op het maken van proportionele en contextgebonden afwegingen. Organisatorische belemmeringen vormen daarbij een reële grens, maar sluiten maatwerk niet uit. Scholen zoeken voortdurend naar een balans tussen uitvoerbaarheid, proportionaliteit en borging van examenkwaliteit.

3.4.2 Onzekerheid en precedentwerking

Naast organisatorische uitvoerbaarheid spelen bij zowel het centraal examen als het schoolexamen ook onzekerheid en zorgen over precedentwerking een aanvullende rol. Deze factoren worden minder vaak genoemd dan praktische knelpunten, maar beïnvloeden wel de mate waarin scholen ruimte ervaren om passend examineren toe te passen.

Onzekerheid als gevolg van bewaken gelijkwaardigheid examens

Circa een derde van de examensecretarissen geeft aan dat onzekerheid over wat wel en niet is toegestaan meespeelt in de ervaren ruimte om passend te examineren. Dit lijkt samen te hangen met de rol van examensecretarissen binnen scholen: zij voelen zich verantwoordelijk voor de rechtmatigheid, gelijkwaardigheid en uitlegbaarheid van besluiten. In interviews en focusgroepen wordt bijvoorbeeld aangegeven dat het inschatten en borgen van niveau, validiteit en betrouwbaarheid bij alternatieve toetsvormen in specifieke situaties als lastig kan worden ervaren. Het gaat daarbij om incidentele casuïstiek bij een beperkte groep leerlingen, niet om een structureel knelpunt. Respondenten noemen bijvoorbeeld situaties waarin de toetsvorm wordt aangepast, zoals mondelinge toetsen (bijvoorbeeld bij leerlingen met selectief mutisme), alternatieve afnamevormen bij praktijkvakken of andere individuele aanpassingen in de toetsafname.

Deze voorbeelden laten zien dat de onzekerheid niet zozeer betrekking heeft op de toelaatbaarheid van aanpassingen binnen de regelgeving, maar vooral op de professionele afweging hoe de gelijkwaardigheid, validiteit en uitlegbaarheid van de toetsing in dergelijke situaties zorgvuldig kan worden geborgd.

Precedentwerking

Zorgen over precedentwerking spelen mee in de ervaren ruimte om passend te examineren; bij het schoolexamen nog meer (40%) dan bij het centraal examen (31%). In interviews en focusgroepen wordt precedentwerking beschreven als een terugkerend spanningsveld in de dagelijkse praktijk van passend examineren. Bij het toekennen van individuele aanpassingen maken scholen steeds opnieuw een afweging tussen recht doen aan de specifieke ondersteuningsbehoefte van een leerling en het bewaken van rechtsgelijkheid en examenintegriteit. Precedentwerking speelt met name een rol wanneer eerdere toekenningen worden aangehaald bij nieuwe verzoeken, ook als de casuïstiek inhoudelijk niet goed vergelijkbaar is. Het maakt duidelijk dat passend examineren om zorgvuldige onderbouwing en expliciete uitleg van besluiten vraagt.

Ervaren toezicht, verantwoording en voorzichtigheid

Uit interviews en focusgroepen blijkt dat deze onzekerheid mede samenhangt met hoe scholen het toezicht en de verantwoording rond examinering ervaren. Met name bij het schoolexamen moeten aanpassingen goed kunnen worden uitgelegd. Scholen geven aan dat zij het gevoel hebben dat grotere verschillen tussen cijfers van schoolexamen- en centraal examen achteraf vragen kunnen oproepen over de gemaakte keuzes en de onderbouwing daarvan.

De meldingsplicht richting de Inspectie van het Onderwijs speelt hierbij een rol. Respondenten geven aan dat inspecteurs in de praktijk vaak meedenken wanneer besluiten zorgvuldig zijn gemotiveerd en vastgelegd, wat voor scholen juist duidelijkheid kan bieden. Tegelijkertijd geven sommige respondenten aan dat de verantwoordingsdruk rond examinering als groot wordt ervaren, waardoor scholen soms terughoudend omgaan met de ruimte die de regelgeving biedt.

Hoewel de wettelijke verantwoordelijkheid voor beslissingen volledig bij het bevoegd gezag ligt, geven scholen aan in de praktijk behoefte te hebben aan externe duiding of bevestiging van hun afwegingen. Zij raadplegen daarbij vaak het Examenloket/CvTE of de Inspectie van het Onderwijs om te toetsen of keuzes verdedigbaar zijn binnen de geldende kaders. Dit betreft geen voorafgaande goedkeuring, maar het zoeken naar zekerheid over interpretatie en verantwoording.

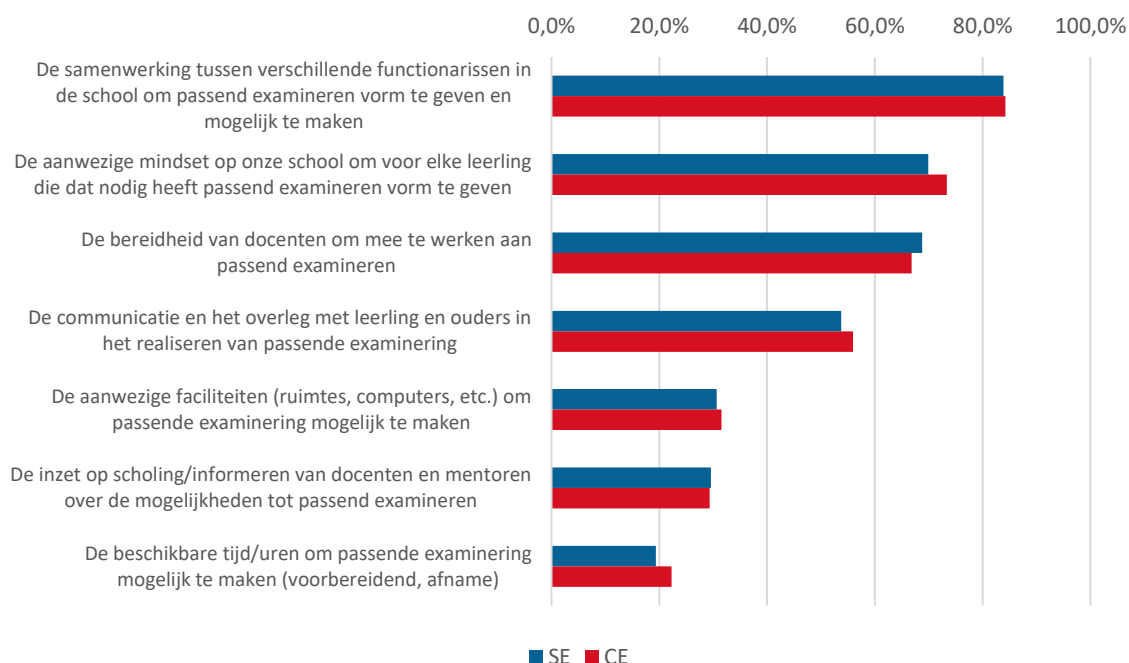
Een vergelijkbare onzekerheid speelt bij het aanpassen van het PTA. Formeel hoeven alleen groeps- of cohortaanpassingen te worden gemeld. Voor individuele maatwerk-PTA's geldt dat deze wel zorgvuldig moeten worden vastgelegd maar niet vooraf gemeld hoeven te worden bij de Inspectie van het Onderwijs. Uit interviews blijkt dat scholen dit onderscheid niet altijd scherp hanteren en in sommige gevallen ook individuele aanpassingen uit voorzorg melden.

In die zin wordt door scholen een spanningsveld ervaren tussen de formele ruimte voor maatwerk en de manier waarop toezicht en verantwoording rond examinering worden beleefd. In combinatie met de sterke professionele verantwoordelijkheid die scholen voelen voor het bewaken van de gelijkwaardigheid van examens, kan dit ertoe leiden dat de beschikbare ruimte niet altijd volledig wordt benut.

3.5 Succesfactoren

Naast knelpunten is in het onderzoek ook gevraagd naar succesfactoren voor passend examineren. Uit de enquête onder examensecretarissen blijkt dat interne samenwerking de meest bepalende succesfactor is bij passend examineren. Ruim vier vijfde van hen noemt samenwerking tussen verschillende functionarissen binnen de school als cruciaal voor het goed kunnen organiseren van passend examineren, zowel bij het centraal examen als het schoolexamen. Ook een positieve mindset binnen de school en de bereidheid van docenten om mee te werken wordt vaak benoemd als belangrijke succesfactoren genoemd bij zowel het centraal examen als het schoolexamen. Ruim de helft van de examensecretarissen noemt daarnaast nog de communicatie en overleg met leerlingen en ouders. Interviews en focusgroepen bevestigen dit beeld. Meer praktische randvoorwaarden, zoals beschikbare faciliteiten, scholing en informatievoorziening en beschikbare tijd, worden wel genoemd, maar duidelijk minder vaak als succesfactor. Dit contrasteert met de knelpuntenanalyse, waarin juist tijd, personele capaciteit en faciliteiten regelmatig als belemmering worden genoemd. Dit lijkt erop te wijzen dat scholen deze factoren vooral zien als randvoorwaarden, terwijl het succes van passend examineren volgens hen vooral samenhangt met samenwerking, houding en communicatie binnen de school.

Figuur 3.2 – Succesfactoren bij passend examineren



Bron: vragenlijst examensecretarissen, N SE = 186, N CE = 184.

We lichten de belangrijkste succesfactoren hierna verder toe.

Samenwerking en bereidheid

Respondenten benadrukken dat samenwerking vooral effectief is wanneer deze gericht en tijdig plaatsvindt. Het gaat daarbij om korte lijnen tussen ondersteuningscoördinator, examensecretaris, mentoren en – waar nodig – docenten op cruciale momenten in het proces, zoals bij de intake (met name in het vavo), het vaststellen en uitvoeren van het PTA en de overgang van onder- naar bovenbouw. Wat dit laatste betreft gaat het om het tijdig signaleren van ondersteuningsbehoeften en het koppelen daarvan aan de mogelijkheden binnen het centraal examen en het schoolexamen. Respondenten geven aan dat dit helpt om aanpassingen beter te laten aansluiten bij eerder ingezette ondersteuning en om verwachtingen bij leerlingen, ouders en docenten tijdig te verhelderen. Dit draagt bij aan de uitvoerbaarheid en uitlegbaarheid van passend examineren.

Daarnaast wordt in gesprekken expliciet gewezen op de nauwe samenwerking tussen ondersteuningscoördinator en examensecretaris als praktische succesfactor. Scholen ervaren deze afstemming als helpend bij het vertalen van ondersteuningsbehoeften naar juridisch en organisatorisch houdbare examenaanpassingen, met name in het vavo, waar besluitvorming sterker is geconcentreerd rond intake en examenorganisatie.

Mentoren en docenten blijken vooral bereid mee te werken wanneer zij tijdig worden betrokken bij de afwegingen en wanneer aanpassingen aansluiten bij de onderwijspraktijk en uitvoerbaar zijn binnen beschikbare tijd en middelen. De meeste docenten (70%) zijn ook positief over de samenwerking binnen de school.

Positieve mindset

De in de enquête genoemde positieve mindset wordt in gesprekken concreet ingevuld als een gedeelde professionele houding waarin passend examineren wordt gezien als onderdeel van het handelen binnen passend onderwijs. Tegelijkertijd benadrukken scholen dat deze houding gepaard gaat met het expliciet benoemen van grenzen. Succesvol passend examineren wordt niet geassocieerd met het automatisch toekennen van aanpassingen, maar met het zorgvuldig afwegen van wat proportioneel, haalbaar en verdedigbaar is binnen de examenkaders en de organisatie van de school.

Communicatie met leerlingen en ouders

Ook communicatie met leerlingen en ouders wordt genoemd als belangrijke succesfactor en circa twee derde van de docenten en mentoren is hier positief over. Duidelijke uitleg over het proces, de afwegingen en de grenzen van passend examineren helpt om verwachtingen te managen en ervaren druk te verminderen. Met name het expliciet benoemen van het individuele en casuïstische karakter van aanpassingen wordt genoemd als helpend.

4 Passend examineren in het vso

In dit hoofdstuk bespreken we de belangrijkste uitkomsten vanuit het vso. In paragraaf 1 gaan we eerst in op de routes die er in het vso zijn om te examineren en de motieven die scholen hebben om met bepaalde routes te werken. In deze paragraaf gaan we ook kort in op de redenen van scholen om met staatsexamens te werken.

In het vervolg van het hoofdstuk zoomen we in op de scholen die met een vo-school samenwerken in de examinering.³⁴ Omdat veel scholen gebruik maken van staatsexamens, is het aantal responderende vso-scholen dat voor de examinering met het vo samenwerkt beperkt (N = 17). Hoewel het responspercentage vergelijkbaar is met die van reguliere vo-scholen, moeten de in dit hoofdstuk beschreven uitkomsten als indicatief worden beschouwd vanwege het in (in absolute zin) kleine *aantal* responderende vso-scholen (die in de examinering samenwerken met een vo-school). In paragraaf 2 wordt ingegaan op de bekendheid en het gebruik van mogelijkheden om passend te examineren en situaties of type leerlingen waarvoor dit lastiger te realiseren is. Vervolgens gaan we in paragraaf 3 in op het proces en de samenwerking met het vo om passend examineren vorm te geven. Tot slot komen in paragraaf 4 de belangrijkste succesfactoren en belemmeringen aan bod.

4.1 Examinering in het vso en keuzes van scholen

Zoals in hoofdstuk 2 al aan de orde kwam, zijn er in het vso meerdere routes voor examinering.³⁵ Deze routes zijn³⁶:

- Een eigen examenlicentie van de vso-school
De examenlicentie biedt vso-scholen de mogelijkheid om zelf het examen volgens het Uitvoeringsbesluit WVO2020 af te nemen. Net zoals reguliere vo-scholen leggen leerlingen op vso-scholen met een eigen examenlicentie examen af via een combinatie van schoolexamen en centraal examen. Vier vso-scholen hebben momenteel een dergelijke licentie.
- Examinering als extraneus via een vo-school
Een leerling die staat ingeschreven op een vso-school kan de examens afleggen op een reguliere vo-school. Dat kan via een symbiose-constructie of een extraneus-constructie.³⁷ De reguliere school is verantwoordelijk voor het examen. In overleg wordt bepaald waar het onderwijs wordt gegeven (in geval van symbiose) en op welke wijze het schoolexamen wordt afgenomen. Het centraal examen vindt plaats op de school voor vo, tenzij de inspectie toestemming geeft dit af te nemen op de school voor vso. De maatwerkmogelijkheden in de wijze van examineren komen overeen met de maatwerkmogelijkheden binnen het reguliere vo.

34 Er waren geen responderende vso-scholen die via een extraneus-constructie met de vavo examineren.

Vso-scholen met een eigen examenlicentie zijn meegenomen in de uitkomsten van hoofdstuk 3, bij scholen die enkel met staatsexamens werken eindigde de vragenlijst na de vraag over de motieven daarvoor.

35 Het betreft hier examinering van leerlingen in het uitstroomprofiel vervolgonderwijs. Leerlingen in de uitstroomprofielen dagbesteding en arbeidsmarkt doen geen examen.

36 Steunpunt Passend Onderwijs: *Examenmogelijkheden in het voortgezet speciaal onderwijs*.

37 Bij extraneus doen leerlingen examen via een reguliere vo-school zonder daar de lessen te volgen (dat doet de vso-school zelf). Een symbiose betreft een structurele samenwerking waarbij leerlingen ook een deel van hun lessen of praktijkvakken volgen op een reguliere vo-school.

- Examinering als extraneus via een vavo-instelling
Deze wijze van examinering is gelijk aan die van extraneus via een vo-school, maar dan op een vavo-instelling. Er zijn wel leeftijdseisen (leeftijdminimum van 16 jaar, en indien ouder dan 18 moet de leerling ononderbroken ingeschreven zijn geweest in het vso).
- Deelname aan staatsexamens vo
Vso-scholen zonder examenlicentie kunnen gebruik maken van de mogelijkheid om leerlingen deel te laten nemen aan het staatsexamen. Ook het staatsexamen bestaat uit twee onderdelen per vak: het centraal examen en het college-examen. In vergelijking met de examinering op het reguliere vo is het college-examen de vervanging van het schoolexamen. Anders dan het schoolexamen, wat soms uit meerdere onderdelen (bv. meerdere toetsen) bestaat, is het college-examen doorgaans één mondeling examen, soms aangevuld met een schriftelijk deel. De examens worden in principe op de vso-school afgenomen. Het staatsexamen kan niet worden afgenomen voor de (vmbo) beroepsgerichte vakken: deze dienen via symbiose met een vmbo afgenomen te worden.

Deze verschillende routes zien we ook terug bij de responderende vso-scholen. Daarbij zien we ook de combinatie van samenwerking met een vo-school voor de beroepsgerichte vakken in combinatie met staatsexamens terug. Deze combinatie is de enige manier om via het staatsexamen een diploma vmbo-b, vmbo-k of vmbo-g te halen.

De verschillende routes zorgen voor flexibiliteit om de examinering af te stemmen op de specifieke ondersteuningsbehoefte van leerlingen. De verschillende routes worden als waardevol gezien, zowel vanuit passendheid voor de leerling als vanuit organiseerbaarheid en uitvoerbaarheid voor de vso-school. In de praktijk zien we dat veel vso-scholen de examinering via staatsexamens hebben vormgegeven. Volgens het CvTE gaat het om 65 procent van alle vso-scholen.³⁸

Motieven voor gekozen examenroutes

Scholen zijn gevraagd naar hun motieven in de routes van examinering waarmee zij werken. De redenen om te examineren via *staatsexamens* zijn zowel inhoudelijk als organisatorisch van aard. Volgens de scholen die uitsluitend met staatsexamens werken, sluit deze werkwijze van staatsexamens inhoudelijk beter aan op de doelgroep: er zijn volgens de scholen meer mogelijkheden voor maatwerk (bijvoorbeeld in tempo, belastbaarheid) en spreiding en de druk op leerlingen is volgens hen kleiner (bijvoorbeeld meer ruimte voor mondelinge toelichting, minder druk dan bij PTA's). Daarnaast spelen ook organisatorische motieven mee: scholen maken gebruik van staatsexamens omdat ze geen eigen examenlicentie hebben en/of vanwege kleine aantallen examenkandidaten. Staatsexamens worden dan de meest praktische en 'overzichtelijke' keuze genoemd. Ook specifieke contextfactoren worden genoemd, zoals leerlingen binnen een justitiële of jeugdzorgomgeving (gesloten plaatsingen) en/of het ontbreken van een samenwerking met een vo-school. Een aantal scholen benoemd ook dat de keuze voor staatsexamens historisch zo gegroeid is.

Scholen die *samenwerken met een vo-school in de examinering* doen dat deels uit praktische noodzaak (59%), bijvoorbeeld omdat de vso-school geen eigen examenlicentie heeft. Voor vso-scholen met een aanbod vmbo-b of vmbo-k speelt dat nog vaker; zij moeten - voor de beroepsgerichte vakken - wel samenwerken om leerlingen een volledig vmbo-b of vmbo-k diploma te

³⁸ CvTE. *Staatsexamens in het voortgezet speciaal onderwijs*. Z.d.

laten behalen. Daarnaast werkt een deel van de scholen in de examinering samen met een vo-school omdat zij daarmee een breder vakkenaanbod kunnen aanbieden (29%). Er worden ook inhoudelijke argumenten gegeven. Zo geeft bijna driekwart van de scholen aan dat het kunnen afstemmen van de examinering op de behoefte van de leerling een belangrijke rol speelt in de keuze. Daarbij noemen enkele respondenten ook dat examinering in samenwerking met een vo-school volgens hen de leerling betere kansen biedt voor een soepele overstap naar het mbo. Vanuit cluster 2 wordt in een interview aangegeven dat er wordt gestreefd om volgens het principe van *school-in-school* te werken, waarbij alle scholen met diplomagerichte route hun lessen en examens binnen een reguliere setting volgen. De vso-afdeling wordt daarmee een onderdeel van een reguliere school.

In de praktijk komt het voor dat vso-leerlingen via symbiose met een vo-school toewerken naar examinering, maar dat op enig moment toch wordt overgestapt naar staatsexamens, *'bijvoorbeeld omdat zij door ziekte of afwezigheid het PTA niet rondkrijgen'*. Om te voorkomen dat een leerling het vo-diploma niet meer kan halen, wordt de leerling 'overgezet' naar een staatsexamentraject. Deze overstap is alleen mogelijk als er nog geen examens zijn afgerond op de vo-school (als dat wel het geval is, dan vervallen de reeds behaalde resultaten bij de overstap). Mogelijkheden om binnen het PTA maatwerk te realiseren zijn bij respondenten niet altijd bekend, of de vo-school staat deze mogelijkheden niet toe (zie verder paragraaf 4.2).

Diverse scholen werken *zowel met staatsexamens (voor de avo-vakken) als met symbiose met een vo-school (voor de beroepsgerichte vakken)*. Zoals al eerder in dit hoofdstuk is beschreven is deze keuze gebaseerd op noodzaak, omdat dit de enige manier is om via het staatsexamen een diploma vmbo-b, vmbo-k of vmbo-g te halen.

Inrichting van de examinering

Zoals benoemd zijn scholen die alleen examineren via staatsexamens in dit onderzoek verder buiten beschouwing gelaten. Scholen die samenwerken met een vo-school of vavo-instelling hebben zoals benoemd keuzes in hoe zij de examinering inrichten. Hoewel het centrale examen in principe op de vo-school wordt afgenomen (tenzij de Inspectie van het Onderwijs toestemming geeft om dit op de vso-school te doen), zien we dat op de responderende scholen waar in de examinering wordt samengewerkt met een vo-school de examens voor de avo-vakken veelal op de vso-school worden afgenomen. Dat geldt zowel voor de schoolexamens (71%) als voor de centrale examens (82%). De belangrijkste reden hiervoor is dat de vso-school een vertrouwde, rustige en veilige omgeving voor de leerling is. Afname op de vso-school is voor leerlingen minder stressvol. Een meer praktische reden die wordt genoemd is de reisafstand naar de vo-school. Voor de beroepsgerichte vakken is het beeld anders, wat logischerwijs te maken heeft met de faciliteiten op de vo-school (praktijklokalen). Toch zijn ook hier diverse scholen (41%) waar ook de beroepsgerichte examens op de vso-school worden afgenomen (door docenten van de symbiose-school, vaak met aanwezigheid van de docent van de vso-school).

4.2 Bekendheid en gebruik van mogelijkheden om passend te examineren

Bekendheid met mogelijkheden voor passend examineren in het vso lijkt lager dan in het vo. In paragraaf 3.1 is ingegaan op de bekendheid van reguliere vo-scholen met verschillende mogelijkheden om passend te examineren. Naar voren kwam dat examensecretarissen in het vo over het algemeen bekend zijn met de geschetste mogelijkheden van passend examineren, met name rond tijd, hulpmiddelen en afnamecondities. Minder bekend zijn zij met enkele mogelijkheden van

maatwerk in het examenprogramma en met de mogelijkheid te variëren in de afnamecondities van toetsen en examens.³⁹

Het beeld vanuit het vso – in dit onderzoek vso-scholen die samenwerken met een vo-school in de examinering – wijkt hier enigszins van af. Over de hele linie lijken de respondenten vanuit het vso minder vaak bekend met de verschillende mogelijkheden om passend te examineren. Wel zijn mogelijkheden zoals spreiding van het centraal examen over tijdvakken en examenjaren, de mogelijkheden om fysieke en technische hulpmiddelen in te zetten, verlenging van examentijd, of inzet van pauze/time-out ook in het vso bij veruit de meeste respondenten bekend.

Er zijn een aantal mogelijke verklaringen te noemen:

- Mogelijk vormt de kleinschaligheid van veel vso-scholen hierin een verklaring: vso-scholen zijn over het algemeen veel kleiner dan vo-scholen. De meeste vso-scholen die het uitstroomprofiel vervolgonderwijs aanbieden, bieden ook andere uitstroomprofielen aan, waardoor alleen een deel van de vso-leerlingen op de locatie onderwijs binnen het profiel vervolgonderwijs volgt – en dus examen doet. De aanwezige kennis over mogelijkheden tot passend examineren is daardoor wellicht kleiner.
- De organisatie van examinering in samenwerking met een vo-school of vavo-instelling. Vso-scholen zonder eigen examenlicentie hoeven geen eigen examenorganisatie te hebben en bijvoorbeeld ook geen examensecretaris. In de praktijk is er echter vaak wel een contactpersoon voor examinering die zich met examenzaken bezighoudt en zich in sommige gevallen ook als examensecretaris aanduidt. Wanneer leerlingen via een vo-school of vavo-instelling examen doen ligt de formele verantwoordelijkheid voor de examinering doorgaans bij deze partner. Vso-scholen stemmen daarom vaak met deze partner af over de toepassing van examenregels en de invulling van passend examineren, wat van invloed kan zijn op de mate waarin kennis over alle mogelijkheden binnen het vso zelf aanwezig is.

Diverse mogelijkheden minder ingezet dan in vo, maar uitzonderingen t.a.v. structuur, prikkels en toegankelijkheid

Uit de enquête blijkt dat verschillende mogelijkheden voor passend examineren in het vso in de afgelopen drie schooljaren gemiddeld genomen minder vaak zijn ingezet dan in het vo.

We zien op basis van de enquête bijvoorbeeld dat spreiding van het centraal examen over tijdvakken, het maken van toetsen/examens op een ander roostermoment, samenvoeging van schoolexamens of inzet van pauzes in het vso gemiddeld genomen beduidend minder vaak (16-45 procentpunt⁴⁰) zijn ingezet in de laatste drie jaar dan in vergelijking met het vo. Dat is opvallend, gezien de ondersteuningsbehoeften van leerlingen in het vso.

Ook maatwerk in het examenprogramma, zoals versneld examen doen, examen in extra vakken of examen in vakken van een ander onderwijstype, worden in het vso minder vaak ingezet dan in het vo. Onduidelijk is wat hierin verklaringen zijn. In de focusgroep met het vso gaf één van de vso-scholen aan dat organisatorische factoren hierbij een rol kunnen spelen. Zo wordt genoemd dat mogelijkheden die gericht zijn op verrijking – zoals het afsluiten van een vak op een hoger niveau – soms moeilijk in het rooster passen en daardoor niet altijd worden toegestaan. Dit betreft echter een ander type maatwerk dan aanpassingen die worden gedaan om een examen passend te maken bij een ondersteuningsbehoefte van een leerling.

39 Zoals mondeling toets/examen SE (i.p.v. standaard), alternatieve vorm van toetsen/examens SE (anders dan mondeling), samenvoegen van toetsen/examens SE, opsplitsen van toetsen/examens SE.

40 Door het kleine aantal respondenten vanuit het vso, is er sprake van een grotere onzekerheidsmarge. De verschillen zijn hier wel genoemd, omdat de afwijking ten opzichte van het beeld uit het vo groot is.

Tegelijkertijd zijn er ook mogelijkheden die in het vso juist vaker worden ingezet dan op de vo-scholen en vavo-instellingen die de vragenlijst hebben ingevuld. Het betreft dan vooral mogelijkheden die te maken hebben met structuur (bijvoorbeeld voorstructureren examensetting in SE en CE), of het wegnemen van prikkels (inzet prikkelarme ruimte bij het CE) en specifieke zaken om de toegankelijkheid te verbeteren (bijvoorbeeld aangepaste werkplek in CE, hulp bij (af)lezen, schrijven/typen, tekenen, structuur en motorische handelingen bij het CE) en inzet van bepaalde hulpmiddelen (zoals rekenkaart, audio-ondersteuning bij het CE of spellingscorrectie bij het SE). Ook zijn bij de responderende vso-scholen die voor de examinering samenwerken met een vo-school vaker mondelinge schoolexamens en alternatieve vormen van SE-toetsen ingezet in de laatste drie jaar.

Inzet van algemene hulpmiddelen en deskundigenverklaring

De vo-school heeft de verplichting om voor leerlingen met een ondersteuningsbehoefte passend examineren te realiseren (zie hoofdstuk 2). Daarbij kan altijd eerst gekeken worden naar de inzet van algemene hulpmiddelen, die de exameneis niet raken, en daarna naar aanpassingen waarvoor een deskundigenverklaring nodig kan zijn. Gezien de doelgroep in het vso, waar ook relatief veel leerlingen met een objectief waarneembare handicap of chronische ziekte zitten, is een deskundigenverklaring niet altijd nodig.

Twee derde van de vso-scholen geeft aan dat vaak of altijd eerst wordt bekeken of algemene hulpmiddelen volstaan om passend te kunnen examineren. Nog eens bijna een kwart geeft aan dat soms te doen. Voor het overgrote deel van de respondenten (80%) is het ook duidelijk wanneer een deskundigenverklaring nodig is. Zoals gezegd is die verklaring in veel gevallen niet nodig. Zestig procent van de respondenten geeft aan dat het OPP bij de meerderheid tot vrijwel alle leerlingen volstaat, en een deskundigenverklaring niet nodig is. In de open antwoorden bij de enquête geven enkele respondenten daarnaast aan dat zij behoefte hebben aan meer duidelijkheid over de wettelijke kaders rond deskundigenverklaringen. Met name vragen over wanneer het OPP voldoende is als onderbouwing voor een aanpassing en wanneer een deskundigenverklaring nodig is, worden genoemd. Ook wordt behoefte geuit aan praktische handvatten voor het vastleggen en formuleren van dergelijke voorzieningen.⁴¹ Een punt dat in de gesprekken naar voren is gekomen, is dat het volgens betrokkenen moeilijker is geworden om ondersteuning voor TOS-leerlingen te organiseren bij examinering. Waar voorheen plaatsing in cluster 2 vaak voldoende was, is nu een deskundigenverklaring vereist. Voor leerlingen die nog geen verklaring hebben, moet deze alsnog worden aangevraagd. Scholen geven aan dat dit tijdrovend en belastend kan zijn en in hun ogen niet altijd noodzakelijk is.

Inzet van aangepast PTA beperkt

Voor individuele of (kleine) groepen leerlingen kan een aangepast PTA worden opgesteld. Daarmee kunnen aanpassingen aan het schoolexamen worden gedaan, zoals een alternatieve toetsvorm, het samenvoegen van toetsen of een aanpassing aan de planning van de schoolexamens. Ook als de leerling een alternatief examentraject volgt, bijvoorbeeld om het examen gespreid af te leggen of een vak versneld af te ronden, wordt er gebruik gemaakt van een aangepast PTA. Ongeveer de helft van de respondenten uit het vso is hiermee bekend, de andere helft niet. De

41 Het aantal responderende vso-scholen bij deze vraag is beperkt. De open antwoorden waarop deze bevinding is gebaseerd zijn daarom indicatief en geven vooral een indruk van vragen die in de praktijk kunnen spelen.

Inspectie van het Onderwijs signaleert nog veel misverstanden over het volgen van het PTA van de vo-school en de mogelijkheden (maar ook onmogelijkheden⁴²) voor een aangepast PTA.

Los van de bekendheid komt naar voren dat ongeveer twee derde van de vso-scholen het PTA van de vo-school volgt waarmee zij samenwerken. Dat de meeste scholen het PTA van de vo-school volgen heeft meerdere redenen: het is niet nodig, het ontbreken van medewerking van de vo-school (uitsluitend eigen PTA toestaan), onbekendheid met de mogelijkheid, of het idee dat een aangepast PTA niet is toegestaan. Enkele respondenten benadrukken dat het wenselijk zou zijn als het onderwerp wordt meegenomen bij de totstandkoming of vernieuwing van samenwerkingsovereenkomsten. We zien verschillen tussen vso-scholen die het PTA volgen van de vo-school waarmee zij samenwerken: er zijn scholen die alle toetsen (aantal en inhoud) van de vo-school volgen, maar ook scholen die eigen toetsen (voor het schoolexamen) gebruiken. Dit lijkt onder meer af te hangen van de gebruikte lesmethodes (hetzelfde als de vo-school of verschillend) en de vraag of de vorm van toetsen aansluit bij de doelgroep binnen het vso (bv. een toets met veel visuele elementen voor slechtziende leerlingen).

De scholen die niet het PTA van de vo-school volgen, maken gebruik van een aangepast PTA of hanteren een eigen PTA. Een enkeling heeft op individueel niveau een PTA opgesteld.

In de focusgroep is gesproken met twee vso-scholen die in de examinering samenwerken met een vo-school. Eén school werkt met een eigen PTA, de andere school volgt het PTA van de vo-school maar in dat PTA is wel op één onderdeel een apart uitwerking voor de vso-leerlingen (andere wijze van examinering op een onderdeel).

- De vso-school met een eigen PTA is daar positief over. Anders dan de vo-school waarmee ze samenwerken zijn toetsmomenten anders ingericht (niet in toetsweken), en wordt er minder stof getoetst per toets (meerdere kleinere toetsen). Al het onderwijs en de examens worden op de vso-school afgenomen, inclusief de praktijkexamens (alleen aanbod D&P⁴³). Met de vo-school is de relatie goed. Er is veel onderling vertrouwen en de examensecretaris van de vo-school hoeft niet elke keuze te verantwoorden of te onderbouwen richting de vo-school. De vso-school deelt het (eigen) PTA met de vo-school en het overleg is gericht op wat er *mag* en niet op wat *passend* is voor de individuele leerling, omdat de vo-school de vso-leerling niet kent.
- De vso-school die het PTA van de vo-school volgt, verzorgt ook al het onderwijs en de examens op de eigen vso-school (inclusief de praktijkexamens). De vso-school krijgt hiervoor de toetsen/examens aangeleverd van de vo-school en beoordeelt deze zelf aan de hand van het beoordelingsmodel van de vo-school.
De vso-school geeft aan dat er volgens de wet- en regelgeving veel aanpassingen mogelijk zijn in de wijze van examineren, maar dat de vo-school hier niet altijd toestemming/medewerking voor verleent – met name bij schoolexamens. Dat komt volgens de vso-school niet voort uit onwil, maar meer uit onwetendheid en deels ook uit onzekerheid of aanpassingen toegestaan zijn (bij zowel de vo- als de vso-school). Er is bij de vso-school te weinig deskundigheid om tegen negatieve beslissingen van de vo-school over passende examinering in te gaan. De relatie met de vo-school is (desondanks) nauw en inmiddels is er ook onderling vertrouwen in elkaars handelen (waar in het verleden de relatie nog niet gelijkwaardig was).

42 Bijvoorbeeld dat het niet de bedoeling is een heel eigen PTA te maken voor de vso-leerlingen.

43 Sinds dit jaar kunnen vso-leerlingen ook keuzevakken in andere profielen volgen. Dat onderwijs en de examinering vindt wel plaats op de vo-school.

Situaties waarin passend examineren lastiger is

In paragraaf 3.2 is ingegaan op doelgroepen en vakken waarin reguliere vo-scholen het lastiger vinden om passend te examineren. De uitkomsten in het vso zijn deels vergelijkbaar. Ruim 40 procent van de respondenten uit het vso geeft aan dat het voor bepaalde vso-leerlingen lastiger is om aanpassingen aan het examentraject of de afnamecondities te realiseren. Men noemt onder meer de volgende situaties:

- Fysieke beperkingen die het in bepaalde gevallen lastig maken om bepaalde praktijkexamens goed af te kunnen leggen. Een derde van de respondenten geeft aan dat het slechts beperkt mogelijk is om beroepsgerichte vakken passend te examineren, nog eens twintig procent geeft aan dat dit enigszins het geval is. Deels gaat het volgens respondenten om leerlingen die door hun fysieke beperking de praktijkexamens niet kunnen uitvoeren (en daardoor geen volledig diploma halen). Daarnaast wordt gewezen op algemene ontoegankelijkheid, bijvoorbeeld ruimtes/(praktijk)lokalen die niet rolstoeltoegankelijk zijn, die passende examinering belemmert.
- Leerlingen met ondersteuningsbehoeften die het moeilijk maken om mondelinge examens of spreekopdrachten uit te kunnen voeren. Het gaat dan bijvoorbeeld om (bepaalde) leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS), mutisme of sociale angststoornis die moeite hebben met of niet kunnen spreken of presenteren. Respondenten geven aan dat gevraagde aanpassingen, zoals schriftelijke beantwoording of het typen van antwoorden, in hun ervaring niet altijd worden toegestaan.
- Leerlingen die een prikkelarme omgeving nodig hebben. In (individuele) situaties lukt het niet goed om geschikte examenomstandigheden in te richten.

De genoemde voorbeelden illustreren situaties waarin passend examineren volgens respondenten lastiger kan zijn. Tegelijkertijd kunnen hieruit geen algemeen geldende conclusies worden getrokken over specifieke doelgroepen of vakken. Ook in de focusgroep met vso-scholen werd benadrukt dat dergelijke situaties sterk casus-specifiek zijn en dat de mogelijkheden voor passend examineren per leerling kunnen verschillen.

Een meerderheid van de respondenten geeft aan dat de mogelijkheden voor passend examineren voor vso-leerlingen in het algemeen worden benut. Bij het centraal examen is dit beeld het meest positief: ongeveer driekwart van de respondenten is het ermee eens dat de mogelijkheden optimaal worden benut. Bij het schoolexamen ligt dit aandeel iets lager; ongeveer twee derde van de respondenten is het eens met deze stelling. Daarnaast geeft circa een vijfde van de respondenten aan dat de mogelijkheden bij het schoolexamen nog niet volledig worden benut. Het niet volledig benutten van de mogelijkheden heeft volgens respondenten met name te maken met organisatorische factoren en, in mindere mate, met beperkte beschikbare expertise. Daarnaast geeft ruim een derde van de respondenten aan dat de samenwerking met de vo-school of vavo-instelling waarmee wordt geëxamineerd de mogelijkheden voor passend examineren kan beperken. In paragraaf 4.4 wordt hier verder op ingegaan.

4.3 Proces, besluitvorming en samenwerking met vo-scholen

Rollen van vo en vso in passend examineren

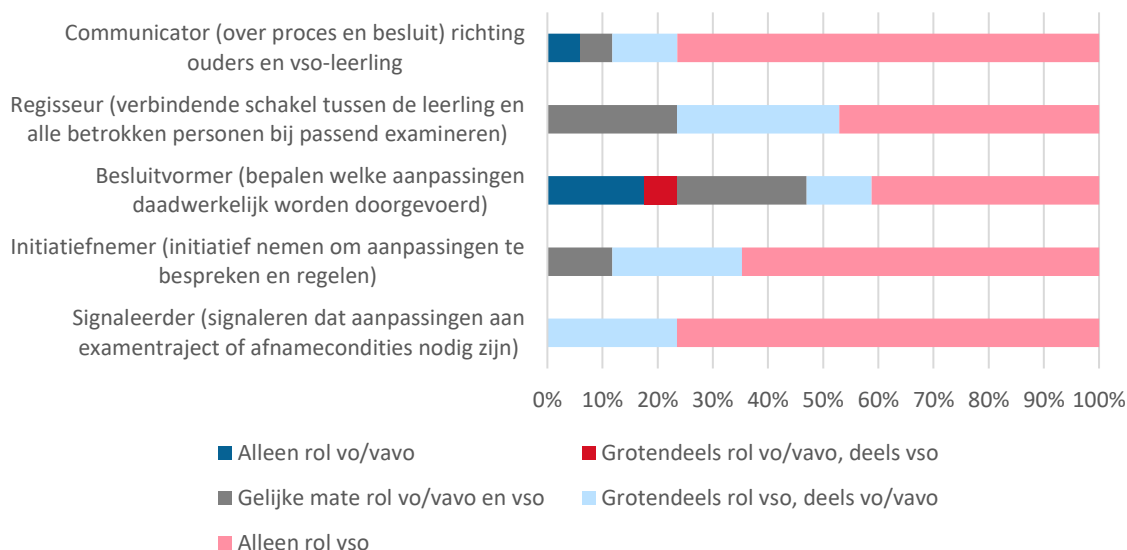
In de samenwerking tussen de vso-school en de vo-school in de examinering van leerlingen, is de vo-school verantwoordelijk voor de examinering. De rector of directeur van de vo-school heeft de bevoegdheid (en verplichting) om indien nodig bij leerlingen met een ondersteuningsbehoefte

passend examineren te realiseren, zodat de leerling in de gelegenheid wordt gesteld om deel te nemen aan het eindexamen.

In de praktijk zien we dat de vso-school ook een grote rol heeft bij passend examineren. Zowel in termen van signaleren van benodigde aanpassingen in het examentraject, het nemen van initiatief om aanpassingen te bespreken en regelen, het houden van regie en in de communicatie over het proces en de besluitvorming richting ouders en leerlingen geeft het overgrote deel van de respondenten aan dat die rol grotendeels of volledig bij de vso-school ligt. Een uitzondering vormt de rol van besluitvormer, daar is het beeld meer divers: een kwart van de respondenten geeft aan dat de vo-school het besluit neemt, een kwart geeft aan dat de rol in gelijke mate ligt bij zowel de vo-school en de vso-school en ruim de helft geeft aan dat die rol grotendeels of volledig bij het vso ligt. Deze uitkomst laat zien dat de vo-school verantwoordelijk is dat het genomen besluit verenigbaar is met wettelijk kader, maar dat de besluitvorming over wat nodig is bij de school ligt die de leerling kent – namelijk de vso-school.

Bijna alle respondenten zijn positief over hun eigen *deskundigheid* ten aanzien van de mogelijkheden voor passend examineren. In gesprekken geven een aantal vso-scholen aan dat zij, om knelpunten te voorkomen, zoveel mogelijk regie willen houden over de organisatie van passend examineren. Deze uitkomst lijkt op het eerste gezicht te contrasteren met een eerdere bevinding in dit hoofdstuk, waaruit naar voren kwam dat respondenten uit het vso gemiddeld genomen minder vaak bekend zijn met verschillende mogelijkheden voor passend examineren dan respondenten uit het vo. Dit verschil kan zoals eerder gezegd mogelijk samenhangen met de rolverdeling bij examinering waarbij de vo-school of vavo-instelling formeel verantwoordelijk is voor de examinering. De specifieke kennis over regelgeving en examenprocedures ligt mogelijk vaker bij deze partner, maar de vso-school heeft de expertise van de ondersteuningsbehoeften van leerlingen en de aanpassingen die nodig zijn om examinering voor hen toegankelijk te maken.

Figuur 4.1 – Rollen van de vso-school en de vo-school waarmee wordt samengewerkt bij passend examineren



Bron: vragenlijst examensecretarissen, N = 17

Samenwerking tussen vo en vso in passend examineren

Een goede samenwerking met de vo-school is om meerdere redenen belangrijk; niet alleen omdat de vso-school zelf geen diploma's kan uitreiken, maar ook om goed vorm en uitvoering te kunnen geven aan passend examineren. Ruim twee derde van de vso-scholen is gemiddeld genomen tevreden over de samenwerking met de vo-school ten aanzien van passend examineren. Een klein deel (13%) is dat niet en de rest is daar neutraal over. In de vragenlijst is vervolgens gevraagd naar de tijdigheid van het gesprek over passend examineren, de bereidheid van de vo-school om hierin mee te denken en aanpassingen te doen en de deskundigheid van de vo- en de vso-school ten aanzien van de mogelijkheden voor passend examineren.

Over de *tijdigheid* van het (op)starten van het gesprek over benodigde aanpassingen zijn de ervaringen van vso-scholen erg wisselend. Ruim de helft geeft aan dat dit gesprek tijdig wordt gevoerd, maar ruim een derde geeft juist aan dat mogelijke aanpassingen pas besproken worden wanneer de vso-leerling tegen problemen aanloopt bij toetsen of examens.

Uit de focusgroep met vso-scholen komt naar voren dat beide scholen zoveel mogelijk proberen een doorlopende lijn te realiseren tussen aanpassingen die worden gedaan in de onderbouw en inzet van aanpassingen in wijze van toetsen en examineren in de bovenbouw. Hier is binnen de school overleg over en wordt ingezet op bewustwording. De cluster 2 school gebruikt hier ook een formulier voor dat vanuit Siméa is ontwikkeld als instrument bij het beoordelen en aanvragen van aanpassingen in de examinering.

De meeste vso-scholen, ruim twee derde, zijn positief over de *bereidheid* van de vo-school om mee te denken over benodigde aanpassingen en om deze aanpassingen ook door te voeren voor de vso-leerling(en). Circa een vijfde is dat juist niet. Scholen wisselen sterk in hun ervaringen over de mate waarin ook gezamenlijk wordt nagedacht over de meeste passende examinering voor de vso-leerlingen en het overleg wat hierover plaatsvindt. Over de *deskundigheid* van de vo-school wisselen de ervaringen: een kwart is positief, ruim een derde is neutraal en ook ongeveer een derde is daar negatief over.

4.4 Succesfactoren en belemmeringen in passend examineren

De succesfactoren en belemmeringen die vso-scholen ervaren rondom passend examineren zijn deels al in voorgaande paragrafen aan bod gekomen. Op hoofdlijnen zijn dit dezelfde knelpunten en succesfactoren die ook vo-scholen ervaren. Dat betekent dat (gebrek aan) personele capaciteit en benodigde faciliteiten, onbekendheid met de mogelijkheden (bij vooral docenten en in mindere mate examensecretarissen, examencommissie of ondersteuningscoördinatoren) en onzekerheid over toegestane aanpassingen belemmeren om passend te examineren. We lichten deze punten niet opnieuw toe, maar verwijzen hiervoor naar hoofdstuk 3 – paragraaf 3.4 en 3.5.

Aanvullend op de door de vo-scholen ervaren knelpunten speelt voor de vso-scholen de door hen ervaren samenwerking met het vo mee. Die samenwerking – met name de houding of mindset ten aanzien van passend examineren, wordt door circa veertig procent van de vso-scholen als knelpunt benoemd, maar door een vergelijkbaar deel van de respondenten juist als succesfactor. De helft van de respondenten uit het vso benoemt aanvullend goede samenwerking en overleg met de vo-school ten aanzien van passend examineren als succesfactor. Andere succesfactoren zijn vergelijkbaar met die in het vo (zie paragraaf 3.5), namelijk de bereidheid en inzet van betrokkenen (van de vso-school en de vo-school) en de communicatie met ouders en leerlingen. Personele capaciteit en faciliteiten helpen ook in de uitvoering van passend examineren, maar worden in mindere mate direct als succesfactor benoemd.

5 Informatie- en ondersteuningsbehoefte scholen

Naast het in beeld brengen van passend examineren binnen de scholen, had het onderzoek ook tot doel om de informatie- en ondersteuningsbehoefte van scholen in kaart te brengen op dit thema.⁴⁴ In de vragenlijst aan examensecretarissen en ondersteuningscoördinatoren is gevraagd op welke manier betrokkenen zich informeren over de mogelijkheden voor passend examineren, wat zij van de beschikbare informatie vinden en welke aanvullende informatie- en ondersteuningsbehoefte zij hebben. Mentoren en docenten zijn vergelijkbare vragen voorgelegd. Daarnaast is in de focusgroepen met vo-, vavo- en vso-scholen aandacht uitgegaan naar de informatie- en ondersteuningsbehoefte van scholen ten aanzien van passend examineren.

In paragraaf 5.1 gaan we eerst in op hoe scholen zich informeren over passend examineren. In paragraaf 5.2 gaan we vervolgens in op de informatie- en ondersteuningsbehoefte van scholen. Waar relevant maken we hierin onderscheid tussen vo-scholen en vavo-instellingen enerzijds en vso-scholen (die voor de examinering samenwerken met een vo-school) anderzijds.

5.1 Informatievoorziening en consultatie van externe partijen

Informatievoorziening: informatie, interpretatie, verantwoording

Scholen kunnen op verschillende plekken informatie vinden over passend examineren, bijvoorbeeld via de website van het CvTE en Examenblad.nl (ook een website van het CvTE), Examenloket (DUO), het Steunpunt Passend Onderwijs, etc. Meest genoemd door examensecretarissen en ondersteuningscoördinatoren in het vo en vavo⁴⁵ is de informatie vanuit het CvTE (96%)⁴⁶. Het overgrote deel van de respondenten (88%) raadpleegt ook het Examenloket van DUO om op de hoogte te raken en te blijven. Deze bronnen vormen daarmee de primaire basis voor het verkrijgen en actualiseren van kennis over de mogelijkheden en kaders van passend examineren.

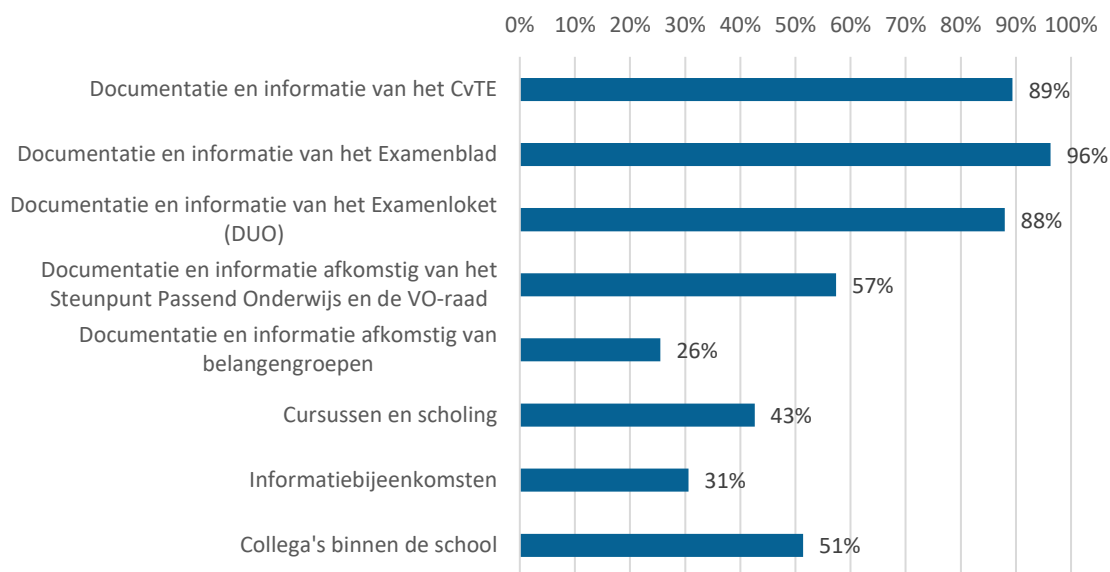
Naast landelijke informatiebronnen spelen collega's binnen de school een aanvullende rol bij de interpretatie en toepassing van deze informatie. Andere bronnen, zoals documentatie van onderwijsondersteunende organisaties (waaronder het Steunpunt Passend Onderwijs en de VO-raad), scholing en informatiebijeenkomsten, worden door een kleinere groep scholen benut.

44 Met het doel om met het in oktober 2025 gelanceerde Expertisepunt passend examineren aan te sluiten op de informatiepositie en -behoefte van scholen en docenten.

45 Deze vraag is niet gesteld aan vso-scholen die in de examinering samenwerken met een vo-school of vavo-instelling.

46 In de vragenlijst is onderscheid gemaakt naar informatie van het CvTE en informatie via de website van Examenblad. 89 procent van de respondenten geeft aan informatie van het CvTE te raadplegen, 96 procent de website van Examenblad.

Figuur 5.1 Gebruik informatiebronnen door examensecretarissen in vo en vavo



Bron: vragenlijst examensecretarissen vo en vavo, N = 216.

Duidelijkheid en vindbaarheid van informatie

Een groot deel van de respondenten in het vo en vavo⁴⁷ – circa driekwart – beoordeelt de beschikbare informatie over passend examineren als duidelijk. Een kleine groep – ongeveer één op de tien – vindt de informatie onduidelijk. De ervaren duidelijkheid is iets lager voor het schoolexamen (72%) dan voor het centraal examen (78%).

Over de vindbaarheid van informatie is de meerderheid van de respondenten eveneens positief, al wordt deze iets minder vaak positief beoordeeld dan de duidelijkheid van de informatie zelf. De vindbaarheid wordt beter beoordeeld voor het centraal examen (64%) dan voor het schoolexamen (56%). Voor het schoolexamen geeft circa één op de vijf examensecretarissen aan dat informatie moeilijk vindbaar is. Twee aspecten lijken daarin mee te spelen. Allereerst geeft ongeveer een kwart van de respondenten aan dat informatie hierover versnipperd is en niet op één centraal punt vindbaar.⁴⁸ Ten tweede speelt mee dat scholen bij het schoolexamen meer beleids- en inrichtingsruimte hebben, waardoor de mogelijkheden minder eenduidig zijn vastgelegd en informatie hierover minder centraal beschikbaar is.

In interviews met vso-scholen wordt daarnaast specifiek aangegeven dat informatievoorziening vanuit sectororganisaties, zoals Siméa, Visio en Bartiméus als behulpzaam wordt ervaren en houvast biedt.

Consultatie van externe partijen

In interviews en focusgroepen wordt benadrukt dat landelijke exameninstanties niet alleen fungeren als informatiebron, maar ook als belangrijk referentiepunt voor interpretatie, consultatie en verantwoording. Met name bij twijfel over wat is toegestaan of bij complexe casuïstiek grijpen scholen terug op de expertise van het CvTE, het Examenloket en de Inspectie van het Onderwijs.

⁴⁷ Deze vraag is niet gesteld aan vso-scholen die in de examinering samenwerken met een vo-school of vavo-instelling.

⁴⁸ Ten tijde van het onderzoek was het Expertisepunt nog niet gestart.

Deze instanties worden als gezaghebbend ervaren en bieden houvast bij het onderbouwen van keuzes richting examencommissie, Inspectie, leerlingen en ouders.

Dit beeld wordt bevestigd in de enquête naar externe consultatie bij besluitvorming over examen-aanpassingen: scholen consulteren bij het toekennen van aanpassingen aan het examentraject of de afnamecondities vooral landelijke exameninstanties. In het (reguliere) vo is daarnaast sprake van aanvullende consultatie van leerlinggerichte deskundigen, terwijl in het vavo de externe raadpleging sterker is geconcentreerd rond landelijke kaders en examenorganisaties. De genoemde percentages hebben betrekking op vo-scholen en vavo-instellingen⁴⁹ die aangeven deze partijen meestal of vaak te raadplegen.

- Binnen het vo worden met name het Examenblad (41%), het Examenloket (35%) en het CvTE (31%)⁵⁰ geraadpleegd, gevolgd door de Inspectie van het Onderwijs (26%). Daarnaast worden in het vo relatief vaak orthopedagogen en psychologen (35%) en ambulante onderwijsbegeleiding (25%) betrokken. Onderwijsondersteunende organisaties zoals het Steunpunt Passend Onderwijs of het samenwerkingsverband en medische professionals spelen slechts een beperkte rol (5-15%).
- In het vavo ligt de consultatie nog nadrukkelijker bij landelijke instanties, met name het Examenblad (64%), het Examenloket, het CvTE (beide 55%) en de Inspectie van het Onderwijs (36%). Anders dan in het vo worden orthopedagogen/psychologen (18%) en ambulant onderwijskundig begeleiders (9%) beperkt geconsulteerd. Andere externe partijen (bv. SPO en medische professionals) spelen net als in het vo (ook) een duidelijk kleinere rol.

In de focusgroepen en interviews komt ook naar voren dat betrokkenen telefonisch contact zoeken met het CvTE, Examenloket of de Inspectie van het Onderwijs als zij op casusniveau vragen of twijfels hebben over wat zij wel of niet mogen toestaan. De ervaringen hiermee verschillen enigszins. Een deel van de betrokkenen is heel positief, met name over het meedenken en de aanwezige kennis. Ook de cursus passend examineren is in het onderzoek diverse malen aangehaald als erg waardevol.

Anderzijds zijn in het onderzoek ook door verschillende respondenten kritische geluiden geuit, die primair betrekking hebben op verschillende – tegenstrijdige – antwoorden die de betreffende betrokkenen kregen toen zij contact opnamen met vragen over passend examineren bij individuele casuïstiek. Respondenten geven daarbij zowel voorbeelden van verschillende antwoorden die vanuit verschillende organisaties werden gegeven (bijvoorbeeld Examenblad versus Inspectie van het Onderwijs) als verschillende antwoorden vanuit verschillende medewerkers *binnen* dezelfde organisatie. Dat leidt tot onzekerheid en onduidelijkheid.

Informatiedeling met docenten en mentoren

Ruim veertig procent van de docenten en mentoren geeft aan dat zij door de school worden ondersteund door actieve informatie- en kennisdeling over de mogelijkheden en ruim de helft van de respondenten is tevreden over hoe de school hen informeert en schoolt over passend examineren. Circa twintig procent is daar ontevreden over.

49 Deze vraag is niet gesteld aan vso-scholen die in de examinering samenwerken met een vo-school of vavo-instelling.

50 In de vragenlijst is het CvTE apart uitgevraagd van het Examenblad om aan te sluiten bij mogelijke verschillen in herkenbaarheid van partijen of bronnen. In werkelijkheid is er nauwe verbondenheid tussen beide; Examenblad.nl is de officiële website voor de examens in het vo. De site is een initiatief van het ministerie van OCW en het CvTE.

5.2 Informatie- en ondersteuningsbehoefte van scholen

Respondenten is gevraagd naar informatie- en ondersteuningsbehoefte over passend examineren. Uit de open antwoorden van examensecretarissen blijkt dat vooral behoefte bestaat aan één centraal punt met overzichtelijke informatie en aan duidelijke voorbeelden en kaders⁵¹. Twee derde van de docenten en mentoren noemen richtlijnen en handvatten vanuit de overheid (wat mag en onder welke condities) als gevraagd wordt naar aanvullende behoefte aan ondersteuning. Ruim de helft uit ook een behoefte aan goede voorbeelden van passend examineren van externe partijen.

Eén centraal punt

In de open antwoorden wordt relatief vaak de behoefte genoemd aan één centraal punt met overzichtelijke informatie (38 keer bij het schoolexamen en 31 keer bij het centraal examen). Veel respondenten verwijzen hierbij naar de versnippering die zij daarin nu ervaren. Ten tijde van het onderzoek was de website www.passendexaminerenvo.nl nog niet gelanceerd. Duidelijk is dat deze website in een behoefte kan voorzien. Uit de toelichtingen van respondenten komen een aantal concrete suggesties naar voren:

- Eenduidige en recente/actuele informatie. Bijvoorbeeld door ook aan te geven wat er is veranderd ten opzichte van een (school)jaar eerder.
- Van één afzender afkomstig.
- Opnemen van alle regels en mogelijkheden, inclusief toelichting hoe deze in de praktijk zijn toe te passen of bijkomende ‘verplichtingen’ (zoals: moet het gemeld worden bij de Inspectie van het Onderwijs). Een aantal respondenten benoemt hierbij expliciet dat zij begrijpen dat ze als school veel zelf kunnen en moeten beslissen, mits goed onderbouwd. Respondenten geven bijvoorbeeld aan dat casuïstiek met verschillende oplossingen hierbij zou kunnen helpen.
- Overzichtelijk en beknopt. Respondenten zien graag de informatie duidelijk en gestructureerd in bijvoorbeeld overzichten, waarbij de wens wordt uitgesproken dat door middel van ‘door-klikken’ achterliggende, uitgebreidere informatie beschikbaar is.
- Waar mogelijk determinerend. Diverse respondenten uiten de wens om via een digitaal stappenplan, determinatietabel of ‘keuzemenu’ te kunnen bepalen wat de mogelijkheden zijn bij kandidaten met een bepaalde ondersteuningsbehoefte (met mogelijkheid om door te klikken naar achterliggende informatie).
- Voorzien in informatie die specifiek gericht is op bepaalde doelgroepen, bijvoorbeeld ook gericht op ouders en leerlingen. Een aantal respondenten licht dit toe met de wens om eenduidige, gezaghebbende informatie te kunnen delen met externe partijen (zoals ouders), zodat zij niet telkens zelf de rol van ‘uitlegger van de wet’ hoeven te vervullen. Het gaat hier primair om duidelijke uitleg van de wetgeving en kaders en welke eigen professionele afweging het bevoegd gezag hierin maakt (bijvoorbeeld: een deskundigenverklaring geeft een minimumkader aan dat scholen mogen toepassen, maar de school blijft verantwoordelijk voor de afweging of de voorgestelde aanpassing past binnen de examenkaders en doeltreffend en proportioneel is).
- Opnemen van verwijzingen of contactmogelijkheden bij vragen of advies.

51 Deze bevinding is gebaseerd op de analyse van open antwoorden in de vragenlijst. De genoemde thema's betreffen de meest terugkerende onderwerpen in de reacties.

Duidelijke voorbeelden en kaders

Hiervoor kwam al ter sprake dat verschillende respondenten de wens hebben tot meer overzicht van de verschillende regels en mogelijkheden en waar mogelijk stapsgewijs kunnen bepalen welke mogelijkheden zij kunnen inzetten bij kandidaten met bepaalde ondersteuningsbehoeften. Verschillende respondenten zien hierbij tegelijkertijd ook in dat dit niet altijd mogelijk is, en dat de school zelf een grote eigen verantwoordelijkheid heeft om te bepalen wat nodig en wenselijk is. Goede voorbeelden zouden daarbij kunnen helpen. Het help scholen om niet 'zelf het wiel te hoeven uitvinden' en biedt de mogelijkheid om elkaar te ondersteunen. De goede voorbeelden zouden uitleg moeten bieden van argumenten achter gemaakt keuzes, inclusief uitleg van wat wel of niet mag. Meer duidelijkheid van mogelijke kaders per vak, soort toets, of ondersteuningsbehoefte is daarom een vaak uitgesproken behoefte. Dat zien we zowel terug in het vo, vavo als vso.

De volgende aspecten zijn volgens respondenten relevant:

- Vanuit het punt dat een besluit altijd maatwerk is, wordt de wens geuit tot ruimere uitleg voor mogelijke aanpassingen, bijvoorbeeld ook hoe dit kan verschillen tussen het schoolexamen (waar deels anders getoetst wordt, zoals meer praktisch, of mondeling) en het centraal examen. *'Duidelijke voorbeelden voor onderdelen die inhoudelijk of qua afname erg afwijken van de CE-structuur (dus: schriftelijk).'* *'Duidelijke omschrijving wat de mogelijkheden zijn, zeker bij aandoeningen die aftoetsen van bepaalde domeinen lastig maken, zoals spreekvaardigheid bij de talen.'* Vanuit het vso gaat het bijvoorbeeld ook over de behoefte aan richtlijnen ten aanzien van vervangende of mondelinge examens voor leerlingen die door hun ondersteuningsbehoefte geen reguliere schoolexamens kunnen maken. Er is nu onduidelijkheid over hoeveel mondelingen toegestaan zijn, voor welke vakken dit kan en onder welke voorwaarden. Zoals eerder aan de orde is gekomen, volgt deze behoefte aan bevestiging en duiding, en om ongelijkheid of willekeur te voorkomen.
- Richtlijnen ten aanzien van mogelijke aanpassingen in het PTA en wat daarin wel en niet mag. *'De vraag is bijvoorbeeld of luistertoetsen in een maatwerk PTA van een dove leerling zouden moeten worden opgenomen.'* *'In hoeverre is het wenselijk om af te wijken van groepsopdrachten naar individuele opdrachten? Groepsopdrachten hebben een duidelijk nevendoeel [...]'*. Het Examenloket benoemt ten aanzien van dit punt dat een individueel of maatwerk PTA nergens formeel in wet- en regelgeving is vastgelegd, maar dat het ook niet wordt uitgesloten binnen de bestaande kaders. De wettelijke artikelen (zoals 2.60 e.v. van de WVO 2020) beschrijven wél de eisen waaraan een PTA moet voldoen, maar zeggen niets over de mogelijkheid om het per leerling aan te passen. Het gevolg is dat interpretatie en toepassing sterk per school en examencommissie gaat verschillen, waardoor ongelijkheid ontstaat en leerlingen afhankelijk zijn van de visie en deskundigheid binnen hun school.
- Voor verschillende ondersteuningsbehoeften een overzicht van mogelijke aanpassingen (inclusief randvoorwaarden), die als kapstok kunnen dienen om het gesprek binnen de school en met leerling en ouders aan te gaan.⁵²
- Op type stakeholder toegesneden informatie. Informatie die gedeeld kan worden met ouders en informatie die gedeeld kan worden met docenten.
- Voorbeelden bij praktijkvakken *'We zijn vaak te voorzichtig en willen geen afbreuk doen aan het examen. We kennen veelal niet alle mogelijkheden.'*

52 Verschillende respondenten verwijzen hierbij naar het verschil tussen de oude en de nieuwe handreiking, waarbij de meest recente versie als te algemeen wordt beschouwd en als lastig toepasbaar.

- Meer richtlijnen of praktische voorbeelden (concrete voorbeelden, casuïstiek) over wanneer een deskundigenverklaring wel of niet nodig is. De begrippen objectief waarneembaar en niet-objectief waarneembaar zijn in praktijk niet altijd duidelijk en leiden tot interpretatieproblemen en praktische vragen, waarbij onduidelijkheid bestaat over de bewijslast en welke documentatie noodzakelijk is om aanpassing te rechtvaardigen. Specifiek wijzen respondenten op het belang van aandacht voor wat zij ervaren als ‘grijs gebied’, zoals leerlingen met psychische of niet-zichtbare problematiek, tijdelijke of fluctuerende klachten en leerlingen zonder diagnose, maar waarbij de school wel duidelijke vermoedens heeft. Op dit punt is behoefte aan betere duiding van bestaande kaders.
- Aanvullend bestaat er bij een deel van de examensecretarissen behoefte aan meer duidelijkheid over wie een deskundigenverklaring mag afgeven en (minimale) eisen ten aanzien waarvan de deskundigenverklaring inhoudelijk moet voldoen.
- Meer informatie over gespreid examen doen, vervroegd examen doen/versnellen of examens afleggen op een hoger niveau (dit staat niet meer in de handreiking). Er is hierbij behoefte aan informatie over hoe dit georganiseerd kan worden.

In aanvulling op bovenstaande geven verschillende respondenten aan dat zij graag zouden zien dat de informatie ook uitgaat van ‘realistische’ mogelijkheden die de school kan bieden; het moet organiseerbaar en betaalbaar blijven.⁵³ Ook in de gesprekken met sleutelfiguren kwam dit punt duidelijk naar voren en wordt gesproken over een ervaren kloof tussen beleidsintenties en de werkelijkheid van scholen. Juist omdat de vertaalslag van beleid naar praktijk niet altijd vanzelfsprekend is (uitvoeringslasten, organisatie), ontstaat behoefte aan duidelijke kaders, grenzen en handelingsgerichte voorbeelden.

Ook het punt van technische uitvoerbaarheid wordt in enkele open antwoorden genoemd. Respondenten geven aan behoefte te hebben aan meer praktische richtlijnen en ondersteuning bij de uitvoering van digitale en (fraude)veilige afnames, bijvoorbeeld in relatie tot internettoegang, generatieve AI-toepassingen zoals ChatGPT en de technische inrichting van digitale toetsomgevingen. Daarnaast worden vragen genoemd over de praktische uitvoering van voorzieningen, zoals het realiseren van verklanking bij schoolexamens of het maken van verklankbare pdf-bestanden voor spraaksynthese en de keuze van geschikte software daarvoor.⁵⁴

Respondenten geven aan dat zij hierbij behoefte hebben aan meer concrete voorbeelden of uitgewerkte mogelijkheden. Een respondent verwoordt dit als volgt: *‘Geef alsjeblieft een aantal uitgewerkte mogelijkheden, zodat niet iedere school het wiel hoeft uit te vinden’*.

53 We zien in het onderzoek dat veel mogelijkheden voor passend examineren worden benut, maar ook dat de organiseerbaarheid een belangrijk knelpunt vormt. Met name door het (grote) aantal leerlingen dat aanpassingen nodig heeft en deels ook vanwege grote inspanningen die nodig zijn voor een kleine groep leerlingen, ervaart een deel van de scholen dat in de informatie over mogelijkheden de praktische uitvoerbaarheid onvoldoende wordt meegenomen.

54 Deze behoefte komt naar voren in twee uitgebreid beschreven open antwoorden in de enquête.

6 Conclusies

In opdracht van het ministerie van OCW heeft KBA Nijmegen onderzoek gedaan naar passend examineren binnen het voortgezet (speciaal) onderwijs⁵⁵ en het vavo, met als doel inzicht te krijgen in hoe scholen hier in de praktijk mee omgaan en hun informatie- en ondersteuningsbehoefte in kaart te brengen. De centrale onderzoeksvraag van het onderzoek was:

In hoeverre en op welke wijze maken scholen gebruik van de mogelijkheden binnen wet- en regelgeving om passend te examineren, en waar ligt de informatiebehoefte van scholen om dit (verder) te kunnen realiseren?

Het onderzoek kende een gefaseerde onderzoeksopzet: een verkennende fase die bestond uit analyse van bestaande informatie (o.a. beleidsmatig en regelgevend kader) en een eerste verkenning van signalen uit de praktijk; een tweede fase ter verbreding en verdieping waarin een landelijke enquête onder professionals in vo, vso en vavo is afgenomen en een derde reflecterende en validerende fase waarin middels focusgroepen uitkomsten zijn getoetst, geduid en aangescherpt.⁵⁶

Dit hoofdstuk bevat de belangrijkste conclusies. Die ordenen we aan de hand van de onderzoeksvragen.

6.1 Passend examineren binnen vo, vavo en vso

Het eerste deel van de onderzoeksvragen was gericht op het in kaart brengen van passend examineren op scholen. Hierbij zijn vijf onderzoeksvragen geformuleerd.

Bekendheid met mogelijkheden passend examineren

De eerste onderzoeksvraag is: *welke mogelijkheden rondom passend examineren kennen scholen?*

Over het algemeen zijn examensecretarissen bekend met de geschetste mogelijkheden van passend examineren, met name rond tijd, hulpmiddelen en afnamecondities. Ook aanpassingen in spreiding en planning van schoolexamens en centrale examens zijn bij de meeste professionals bekend en worden in de praktijk als inmiddels ‘meer gangbare’ voorzieningen gezien. Minder bekend zijn zij met enkele mogelijkheden van maatwerk in het examenprogramma en met de mogelijkheid te variëren in de afnamecondities van toetsen en examens, zoals alternatieve examenvormen, examens buiten het standaardprogramma of individuele afnames. Er is meer bekendheid bij ervaren examensecretarissen en op havo/vwo scholen in vergelijking met vmbo-scholen. Dit laatste heeft mogelijk te maken met een andere vormgeving van de examens op vmbo-b/k (digitaal en flexibel).

Over het algemeen lijkt de bekendheid met de mogelijkheden voor passend examineren in het vso lager dan in het reguliere vo en vavo. De meer ‘gangbare’ voorzieningen zijn meestal wel

⁵⁵ Staatsexamens vielen buiten de scope van het onderzoek

⁵⁶ Hoewel het responspercentage van de vso-scholen vergelijkbaar is met die van reguliere vo-scholen, moeten de uitkomsten als indicatief worden beschouwd vanwege het in (in absolute zin) kleine aantal responderende vso-scholen (die in de examinering samenwerken met een vo-school).

bekend, maar bij andere aanpassingen ligt de bekendheid 20-30 procentpunt lager over alle categorieën. Dit kan samenhangen met de kleinschaligheid van veel vso-scholen, waar vaak slechts een deel van de leerlingen het uitstroomprofiel vervolgonderwijs volgt. Daarnaast werken veel vso-scholen voor de examinering samen met een vo-school of vavo-instelling die formeel verantwoordelijk is voor het examenproces. Vso-scholen zonder eigen examenlicentie hoeven bovendien geen eigen examenorganisatie te hebben, waardoor kennis over examenregels en mogelijkheden vaker bij de partnerorganisatie ligt.

Wanneer een ondersteuningsbehoefte is vastgesteld, kijken scholen in eerste instantie of met algemene hulpmiddelen binnen de reguliere examensetting kan worden volstaan. Pas wanneer aanvullende aanpassingen nodig zijn die de exameneisen kunnen raken, wordt beoordeeld of een deskundigenverklaring vereist is. Examensecretarissen in vo, vavo en vso geven aan in grote lijnen bekend te zijn met de regels rondom deskundigenverklaringen. In de praktijk ervaren zij echter soms onzekerheid en onduidelijkheid bij de toepassing ervan in individuele casussen. Dat heeft vooral betrekking op de interpretatie van het criterium 'objectief waarneembaar' en op de vraag wanneer de exameneisen worden geraakt en er (dus) een deskundigenverklaring nodig is en wanneer niet. Daarnaast worden ook praktische knelpunten ervaren, zoals onduidelijkheid over wie een verklaring mag afgeven en het soms algemene karakter van verklaringen.

Tot slot blijkt dat de mogelijkheid om het schoolexamen aan te passen via een aangepast PTA in het vo breed bekend is, maar dat deze kennis in het vavo – met name onder mentoren en docenten – en in het vso beperkter is. Voor het vavo hangt dat waarschijnlijk samen met de kortdurende aard van vavo-trajecten en de sterkere concentratie van examen gerelateerde kennis bij examensecretarissen en examencommissies. Er zijn (wel) vragen en onduidelijkheden over wat er in een aangepast PTA wel en niet mag.

Gebruik van mogelijkheden voor passend examineren

De tweede onderzoeksvraag is: *in welke mate wordt gebruikgemaakt van de mogelijkheden voor passend examineren?*

Zowel bij schoolexamens als bij centrale examens maken scholen vooral gebruik van aanpassingen die gericht zijn op toegankelijkheid, hulpmiddelen en tijd en tempo. Ook aanpassingen in spreiding en planning en in afnameplaats en setting komen in beide examenonderdelen veel voor en maken vaak deel uit van de 'meer gangbare' voorzieningen die worden ingezet. Meer ingrijpende vormen van maatwerk, zoals examen in vakken van een ander onderwijstype, examen op een andere school, examen in vakken buiten het standaardprogramma en de mogelijkheid te variëren in de afnamecondities van toetsen en examens, worden zowel bij schoolexamens als bij centrale examens beduidend minder vaak toegepast en blijven vooral beperkt tot specifieke situaties.

In het vso lijken veel mogelijkheden voor passend examineren minder vaak te worden ingezet dan in het vo, dit hangt mogelijk samen met de lagere bekendheid en organisatorische beperkingen. Een uitzondering hierop vormen maatregelen die gericht zijn op structuur, prikkelreductie, toegankelijkheid, hulpmiddelen en alternatieve toetsvormen. Deze vormen worden bij vso-leerlingen vaker ingezet.

Meer dan de helft van de examensecretarissen ervaart dat passend examineren voor bepaalde doelgroepen lastiger te realiseren is, vooral wanneer aanpassingen organisatorisch zwaar zijn. Met name de combinatie van meerdere ondersteuningsbehoeften, een groot aantal gelijktijdige

aanvragen, minder vaak voorkomende maar complexe casuïstiek (zoals auditieve of visuele beperkingen) en het laat zichtbaar worden van ondersteuningsbehoeften vergroten de organisatorische druk op scholen.

Ongeveer de helft van de examensecretarissen ervaart dat passend examineren bij bepaalde vakken lastiger is. Met name praktijkgerichte vakken, exacte vakken en talen worden genoemd, omdat de aard van de opdrachten, het gebruik van specifieke materialen of hulpmiddelen en de vorm van examinering de mogelijkheden voor aanpassing beperken. Ook bij kunst- en creatieve vakken zijn aanpassingen vaak lastig te realiseren vanwege het praktische, visuele of auditieve karakter van de examens.

Ervaren belemmeringen bij toepassen passend examineren

De derde onderzoeksvraag is: *ervaren scholen belemmeringen bij het toepassen van passend examineren?*

De belangrijkste belemmeringen bij passend examineren – zowel voor vo, vavo als vso – liggen bij zowel het centraal examen als het schoolexamen in de praktische en organisatorische uitvoerbaarheid. Met name tijd en werkdruk, beperkte personele capaciteit en gebrek aan geschikte faciliteiten vormen voor een grote meerderheid van de examensecretarissen de grootste knelpunten. Deze structurele randvoorwaarden leiden met name rond toets- en examenmomenten tot piekbelasting en maken dat scholen voortdurend afwegingen moeten maken binnen de organisatorische grenzen van de examenorganisatie. Daarnaast ervaren scholen, met name bij het schoolexamen, ook inhoudelijke belasting bij het aanpassen of ontwikkelen van toetsen.

Naast deze praktische knelpunten spelen onzekerheid, zorgen over precedentwerking en gelijkwaardigheid een aanvullende rol. Deze factoren worden minder vaak genoemd, maar beïnvloeden wel de mate waarin scholen de beschikbare ruimte voor passend examineren benutten. Deze onzekerheid speelt vooral bij het schoolexamen, waar scholen meer professionele afwegingen moeten maken. Deze terughoudendheid hangt samen met de door scholen gevoelde verantwoordingsdruk en toezichtcontext. Ruim een kwart van de examensecretarissen geeft aan dat (daardoor) in de afgelopen drie schooljaren een voor de leerling passende aanpassing soms niet is toegepast.

Tot slot blijkt dat scholen de formele, beschikbare ruimte binnen het schoolexamen niet altijd volledig benutten. In de praktijk beperken zij zich vaak tot aanpassingen die organisatorisch haalbaar zijn en hanteren zij regelmatig de kaders van het centraal examen ook voor het schoolexamen. Hier spelen meerdere factoren een rol in. De formele eisen aan borging, vastlegging en verantwoording van aanpassingen in het schoolexamen, bijvoorbeeld via het PTA, kunnen ertoe leiden dat scholen terughoudend omgaan met de mogelijkheden die het schoolexamen biedt. Ook gedeeltelijke onbekendheid met de mogelijkheden binnen het schoolexamen, dan wel onzekerheid of mogelijkheden zijn toegestaan spelen een rol. Tot slot biedt het hanteren van de kaders van het centraal examen bij het schoolexamen houvast. Hierdoor blijft een deel van de ruimte voor maatwerk onbenut, ondanks dat deze formeel wel bestaat.

Hoewel geen centraal onderdeel in de onderzoeksvraag, zijn er ook succesfactoren. Succesvol passend examineren wordt vooral bepaald door goede samenwerking binnen de school, een positieve en professionele houding en duidelijke communicatie met leerlingen en ouders. Praktische randvoorwaarden zoals tijd, faciliteiten en scholing ondersteunen dit proces, maar zijn minder bepalend.

Proces, organisatie, en besluitvorming binnen scholen

De vierde en vijfde onderzoeksvraag in het onderzoek raken aan het proces bij het toekennen van maatregelen: *waar ligt het initiatief tot het gebruik van opties rondom passend examineren? en hoe verloopt het proces binnen scholen bij het toekennen van maatregelen?*

Het onderzoek laat zien dat de bereidheid om passend te examineren in alle sectoren groot is, maar dat de wijze waarop dit proces organisatorisch is ingericht en geborgd duidelijk verschilt tussen scholen en sectoren.

De bereidheid binnen scholen om passend te examineren is groot. Tegelijkertijd blijkt dat passend examineren niet in alle scholen expliciet beleidsmatig is verankerd, en dat kennis en besluitvorming rond examenaanpassingen soms geconcentreerd zijn bij één of enkele functionarissen. Op dit punt laat het onderzoek zien dat er ruimte is voor verdere beleidsmatige verankering en explicitering van passend examineren in de schoolvisie. Waar passend examineren sterker is ingebed in de ondersteuningsstructuur van de school, is het proces doorgaans minder ad hoc en beter voorspelbaar georganiseerd.

Waar het gaat om het initiatief tot aanpassingen in het examentraject of afnamecondities varieert binnen het vo de mate waarin het initiatief met verzoeken voor aanpassingen bij ouders en leerlingen ligt of proactief door de school zelf wordt genomen op basis van signalering in de klas. De formele verantwoordelijkheid ligt steeds bij de school, maar de feitelijke dynamiek verschilt tussen scholen. Binnen het vavo is dat beeld heel anders, en komt het initiatief veel vaker dan in het vo van student of ouders. Dit hangt samen met de instroom van studenten met bestaande ondersteuningsafspraken en een grotere eigen regie bij de aanmelding en intake.

Een doorgaande lijn tussen onder- en bovenbouw in het vo draagt bij aan tijdige signalering en aan samenhang tussen eerder ingezette ondersteuning en examenaanpassingen en leidt zo tot meer voorspelbaarheid en continuïteit in het examentraject van leerlingen. Waar deze lijn minder expliciet is georganiseerd, komt passend examineren vaker pas nadrukkelijk in beeld in de examenfase. Dit kan leiden tot heroverweging van eerdere afspraken of tot tijdsdruk in de besluitvorming.

In termen van betrokkenheid van functionarissen binnen de school, is in het vo veelal sprake van een bredere betrokkenheid en vaak van doorlopende signalering, waarbij ondersteuningscoördinatoren en examensecretarissen een centrale regierol spelen. Mentoren en docenten vervullen vooral een signalerende rol. Mentoren spelen daarnaast vooral een verbindende rol richting leerling en ouders. Vakdocenten maken minder vaak deel uit van de formele besluitvorming, maar dragen vooral zorg voor de vakinhoudelijke uitvoerbaarheid van aanpassingen. De betrokkenheid van andere functionarissen verschilt tussen scholen. In het vavo is het proces sterker geconcentreerd rond intake. De regie ligt daar in de regel bij de examenorganisatie, terwijl mentoren en docenten een beperktere en meer uitvoerende rol hebben.

Passend examineren werkt vooral goed wanneer afstemming gericht en tijdig plaatsvindt, met korte lijnen tussen ondersteuningscoördinator, examensecretaris, mentoren en docenten op cruciale momenten (zoals bij de intake (vavo), de overgang van onder- naar bovenbouw en het vaststellen en uitvoeren van het PTA).

Voor de vso-scholen in het onderzoek is de situatie anders, omdat er met een vo-school moet worden samengewerkt voor (passende) examinering.⁵⁷ Hoewel de vo-school formeel verantwoordelijk is voor de examinering en het doorvoeren van aanpassingen, ligt in de praktijk de grootste rol bij het vso. Het vso signaleert behoeften, initieert en regisseert aanpassingen en verzorgt grotendeels de communicatie. De besluitvorming ligt wisselend bij vso, vo of beiden. De grote rol van de vso-school in passend examineren kan worden verklaard door hun diepgaande kennis van de leerlingen en de wens om knelpunten te voorkomen. Ruim twee derde van de vso-scholen is tevreden over de samenwerking. Wel wisselen de ervaringen ten aanzien van de bereidheid van de vo-school om mee te denken en werken aan passend examineren. Daarmee is de kwaliteit van het proces in het vso mede afhankelijk van onderlinge afstemming en wederzijdse bereidheid tussen scholen.

6.2 Informatie- en ondersteuningsbehoefte van scholen

Het tweede deel van de onderzoeksvragen was gericht op het in kaart brengen van de informatie- en ondersteuningsbehoefte van scholen ten aanzien van passend examineren. Hierbij stonden drie onderzoeksvragen centraal.

Bronnen van informatie over passend examineren en duidelijkheid van informatie

Twee onderzoeksvragen in het onderzoek zijn gericht op de bronnen van informatie die scholen gebruiken bij passend examineren en de duidelijkheid van deze informatie: *waar vinden scholen informatie over de mogelijkheden?* en *welke onduidelijkheden ervaren scholen daarbij?*

Scholen in het vo, vavo en vso baseren hun kennis over passend examineren in overwegende mate op informatie van landelijke exameninstanties. Met name het College voor Toetsen en Examens (CvTE) en de (bijbehorende website) Examenblad.nl, en het Examenloket van DUO vormen de primaire en gezaghebbende informatiebronnen. Deze bronnen worden door het merendeel van de examensecretarissen en ondersteuningscoördinatoren structureel geraadpleegd en fungeren niet alleen als informatievoorziening, maar ook als belangrijk referentiepunt voor interpretatie, consultatie en verantwoording binnen de school en richting leerlingen en ouders. Aanvullend maken scholen gebruik van interne expertise, met name via collega's binnen de eigen school, om informatie te duiden en toe te passen in de praktijk.

Hoewel de meerderheid van de scholen de informatie over passend examineren als duidelijk ervaart, is bij een substantiële minderheid sprake van onduidelijkheid. Deze betreft vooral de vindbaarheid en interpretatie van informatie, met name rond het schoolexamen. Scholen ervaren de informatie over het schoolexamen vaker als versnipperd en minder eenduidig, mede door de grotere beleidsvrijheid en minder concreet uitgewerkte kaders.

Daarnaast leidt het raadplegen van landelijke instanties bij complexe casuïstiek soms tot tegenstrijdige adviezen, zowel tussen organisaties als binnen dezelfde organisatie. Dit veroorzaakt onzekerheid bij scholen en bemoeilijkt eenduidige besluitvorming en verantwoording.

⁵⁷ Vso-scholen die enkel met staatsexamens werken vielen buiten de scope van het onderzoek en vso-scholen met een eigen examenlicentie zijn meegenomen in de uitkomsten van het vo.

Informatie- en ondersteuningsbehoefte scholen bij passend examineren

De laatste onderzoeksvraag is: *welke informatie- en ondersteuningsbehoeften hebben scholen?*

Scholen hebben in sterke mate behoefte aan één centraal, gezaghebbend informatiepunt met overzichtelijke, actuele en eenduidige informatie over de regels/kaders en mogelijkheden ten aanzien van passend examineren. Deze behoefte komt voort uit de ervaren versnippering in de huidige informatievoorziening. Het recent gelanceerde expertisepunt passend examineren kan hierin voorzien.

Daarnaast bestaat er zowel binnen vo, vavo als vso een brede behoefte aan duidelijke richtlijnen en kaders over wat is toegestaan (en waar grenzen liggen), onder welke voorwaarden en hoe zij dat kunnen organiseren, met name voor het schoolexamen. Scholen willen ruimte voor maatwerk behouden, maar vragen tegelijkertijd om meer houvast om willekeur te voorkomen en beslissingen goed te kunnen onderbouwen. De behoefte aan kaders en richtlijnen kan vanuit het onderzoek als volgt worden geconcretiseerd:

- Het bieden van concrete, handelingsgerichte voorbeelden van passend examineren, inclusief toelichting op gemaakte keuzes, randvoorwaarden en gevolgen voor organisatie en verantwoording. Deze voorbeelden moeten aansluiten bij verschillende vakken, toetsvormen en ondersteuningsbehoeften. Specifieke onderwerpen waar aandacht naar uit zou moeten gaan zijn aangepaste PTA's, deskundigenverklaringen (duiding, richtlijnen, praktijkvoorbeelden) en gespreid en vervroegd examineren. Tegelijk vraagt passend examineren van scholen ook lef: de moed om de bestaande ruimte zorgvuldig te benutten en te verantwoorden. Juist vanuit praktijkvoorbeelden ontstaat de mogelijkheid om scholen te inspireren en het vertrouwen te versterken om als school zelf de bestaande ruimte om passend te examineren zorgvuldig te benutten en te verantwoorden.
- Informatie zou moeten uitgaan van praktisch uitvoerbare oplossingen, waarbij rekening wordt gehouden met de organisatorische en technische mogelijkheden van scholen.
- Tot slot hebben scholen behoefte aan doelgroepgerichte informatie (voor docenten, examencommissies, ouders en leerlingen), zodat scholen makkelijker het gesprek binnen en buiten de school kunnen voeren over passend examineren.

Bijlage 1 Overzicht deelnemers interviews en focusgroepen

Tabel B1.1 – Overzicht geïnterviewde partijen

Organisatie	Functionaris
Bartiméus	Examensecretaris vso school
BiOND	Directeur, Beleidsmedewerker
Cito	Procesmanager, Manager CTE VO
CvTE	Manager passend examineren vo
Examenloket	Wet- en regelgevingsspecialisten VO
Inspectie van het onderwijs	Voorzitter/lid Werkgroep examens (WEX), Inspecteur VSO
ONSv	Bestuurslid
PLEXS	Voorzitter
Sectorraad GO	Beleidsadviseur Sectorraad GO
Simea	Ambulant dienstverlener vo/mbo/hbo, Examensecretaris vso school
SLO	Curriculumontwikkelaar Speciaal Onderwijs, Toetsexpert, Programmamanager actualisatie examenprogramma's
Steunpunt Passend Onderwijs	Projectleider maatwerk en ondersteuningsstructuur
Vavo-netwerk	Docent/Rector vavo-instelling
Visio	Ambulant onderwijskundig begeleider, Examensecretarissen vso scholen
VO-Raad	Projectleider toetsing/examinering
Ziezon	Consulent onderwijsondersteuning zieke leerlingen

Tabel B1.2 – Overzicht beschrijving deelnemers focusgroepen

Schooltype	Functionaris	Gemeentegrootte en regio
VO - vmbo		
Vo-school vmbo b/k/g/t	Examensecretaris	G32, Noord -Brabant
Vo-school vmbo b/k/g/t, havo	Examensecretaris en zorgcoördinator	Overig, Utrecht
Vo-school vmbo b/k/t	Examensecretaris	Overig, Zuid-Holland
Vo-school vmbo b/k/t	Examensecretaris en orthopedagoog	Overig, Gelderland
Vo-school vmbo b/k/g/t	Examensecretaris	G32, Limburg
Vo-school vmbo b/k/t	Examensecretaris	G32, Overijssel

Schooltype	Functionaris	Gemeentegrootte en regio
VO- havo/vwo		
Vo-school vmbo g/t, havo, vwo	Examensecretaris/teamleider vwo bovenbouw	Overig, Zuid-Holland
Vo-school havo, vwo	Examensecretaris	G32, Gelderland
Vo-school vmbo b/k/t, havo, vwo	Examensecretaris	G32, Noord-Holland
Vo-school havo, vwo	Examensecretaris	Overig, Gelderland
Vo-school havo, vwo	Examensecretaris	G32, Noord-Holland
Vo-school havo, vwo	Examensecretaris	G32, Noord-Holland
Vo-school vmbo t, havo, vwo	Plaatsvervangend examensecretaris, afdelingsleider bovenbouw havo	G32, Gelderland
VSO		
Vso-school cluster 2, vmbo-b/k/t	Examensecretaris	G32, Zuid-Nederland
Vso-school cluster 4, vmbo-b/k/t en havo	Examensecretaris	Overig, Oost-Nederland
VAVO		
Vavo-instelling	Examensecretaris	Overig, Gelderland
Vavo-instelling	Examensecretaris	G32, Friesland
Vavo-instelling	Examensecretaris	G32, Noord-Brabant
Vavo-instelling	Examensecretaris en lid examencommissie	G32, Noord-Holland

Bijlage 2 Mogelijkheden voor passend examineren

Onderstaand overzicht geeft mogelijkheden voor passend examineren weer. Met kruisjes is aangegeven of deze optie mogelijk is voor het schoolexamen, voor het centraal examen of beide.⁵⁸

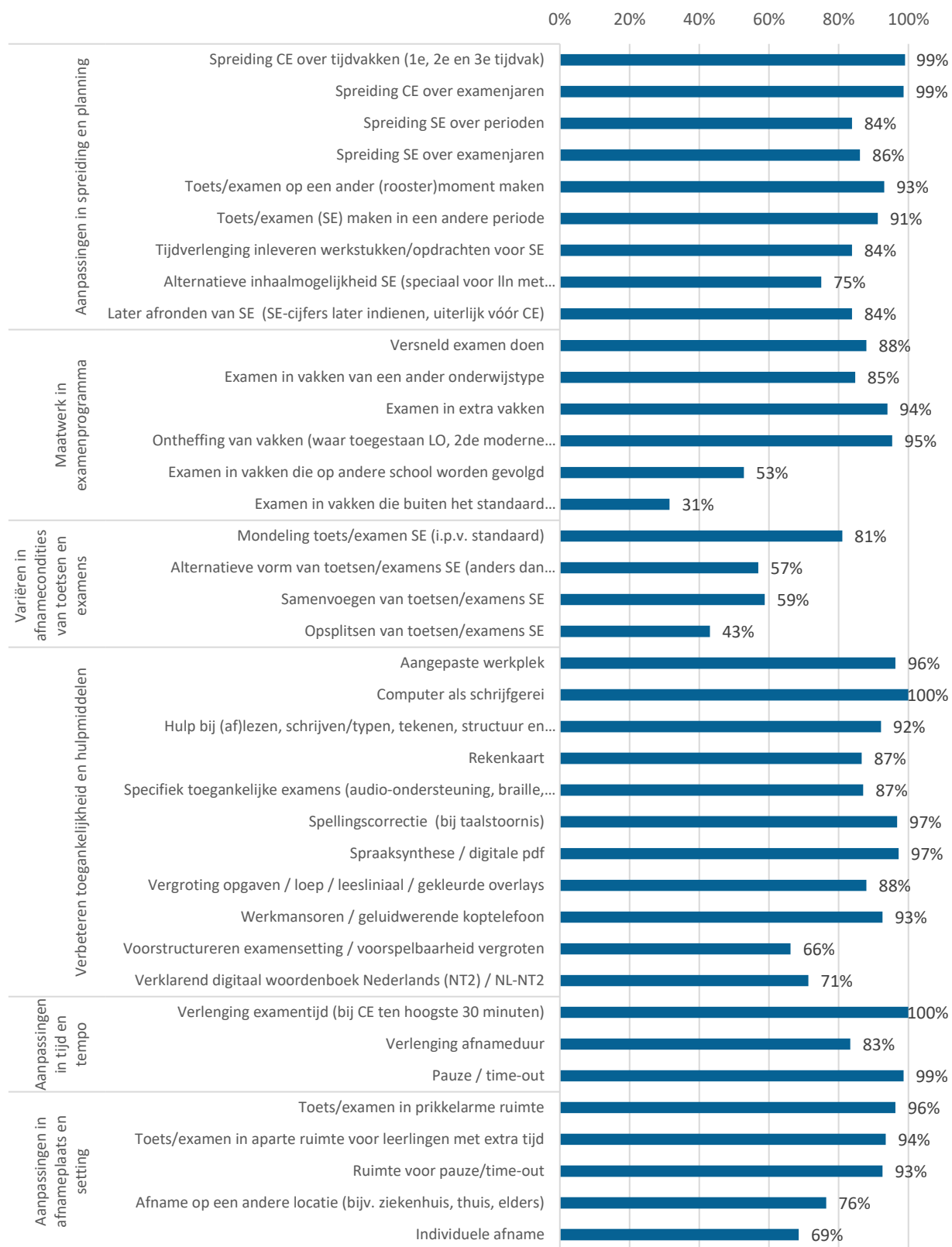
Overzicht B2.1 – Mogelijkheden voor passend examineren bij SE en CE

	Mogelijk bij SE	Mogelijk bij CE
AANPASSINGEN IN SPREIDING EN PLANNING		
Spreiding CE over tijdvakken (1e, 2e, 3e tijdvak)		x
Spreiding CE over examenjaren		x
Spreiding SE over perioden	x	
Spreiding SE over examenjaren	x	
Toets/examen op een ander (rooster)moment maken	x	
Toets/examen (SE) maken in een andere periode	x	
Tijdverlenging inleveren werkstukken/opdrachten voor SE	x	
Alternatieve inhaalmogelijkheid SE (speciaal voor leerlingen met ondersteuningsbehoefte)	x	
Later afronden van SE (SE-cijfers later indienen, uiterlijk vóór CE)	x	
MAATWERK IN EXAMENPROGRAMMA		
Versneld examen doen	x	x
Examen in vakken van een ander onderwijstype	x	x
Examen in extra vakken	x	x
Ontheffing van vakken (waar toegestaan LO, 2 ^{de} moderne vreemde taal)	x	x
Examen in vakken die op andere school worden gevolgd	x	x
Examen in vakken die buiten het standaard onderwijsprogramma worden gevolgd	x	x
VARIËREN IN AFNAMECONDITIES VAN TOETSEN EN EXAMENS zonder afbreuk te doen aan de exameneisen		
Mondeling toets/examen SE (i.p.v. standaard)	x	
Alternatieve vorm van toetsen/examens SE (anders dan mondeling)	x	
Samenvoegen van toetsen/examens SE	x	
Opsplitsen van toetsen/examens SE	x	
VERBETEREN TOEGANKELIJKHEID EN HULPMIDDELEN		
Aangepaste werkplek	x	x
Computer als schrijfgerei	x	x
Hulp bij (af)lezen, schrijven/typen, tekenen, structuur en motorische handelingen	x	x
Rekenkaart	x	x

⁵⁸ Dit overzicht is gebaseerd op bestaande wet- en regelgeving en op de handreiking van het College voor Toetsen en Examens (CvTE).

	Mogelijk bij SE	Mogelijk bij CE
Specifiek toegankelijke examens (audio-ondersteuning, braille, gebarentolk)	x	x
Spellingscorrectie (bij taalstoornis)	x	x
Spraaksynthese / digitale pdf	x	x
Vergroting opgaven / loep / leesliniaal / gekleurde overlays	x	x
Werkmansoren / geluidwerende koptelefoon	x	x
Voorstructureren examensetting / voorspelbaarheid vergroten	x	x
Verklarend digitaal woordenboek Nederlands (NT2) / NL-NT2	x	x
<i>AANPASSINGEN IN TIJD EN TEMPO</i>		
Verlenging examentijd (CE ten hoogste 30 minuten)	x	x
Verlenging afnameduur	x	x
Pauze / time-out	x	x
<i>AANPASSINGEN IN AFNAMEPLAATS EN SETTING</i>		
Toets/examen in prikkelarme ruimte	x	x
Toets/examen in aparte ruimte voor leerlingen met extra tijd	x	x
Ruimte voor pauze/time-out	x	x
Afname op een andere locatie (bijv. ziekenhuis, thuis, elders)	x	x
Individuele afname	x	x
<i>OVERIG</i>		
Overige mogelijkheden	x	x

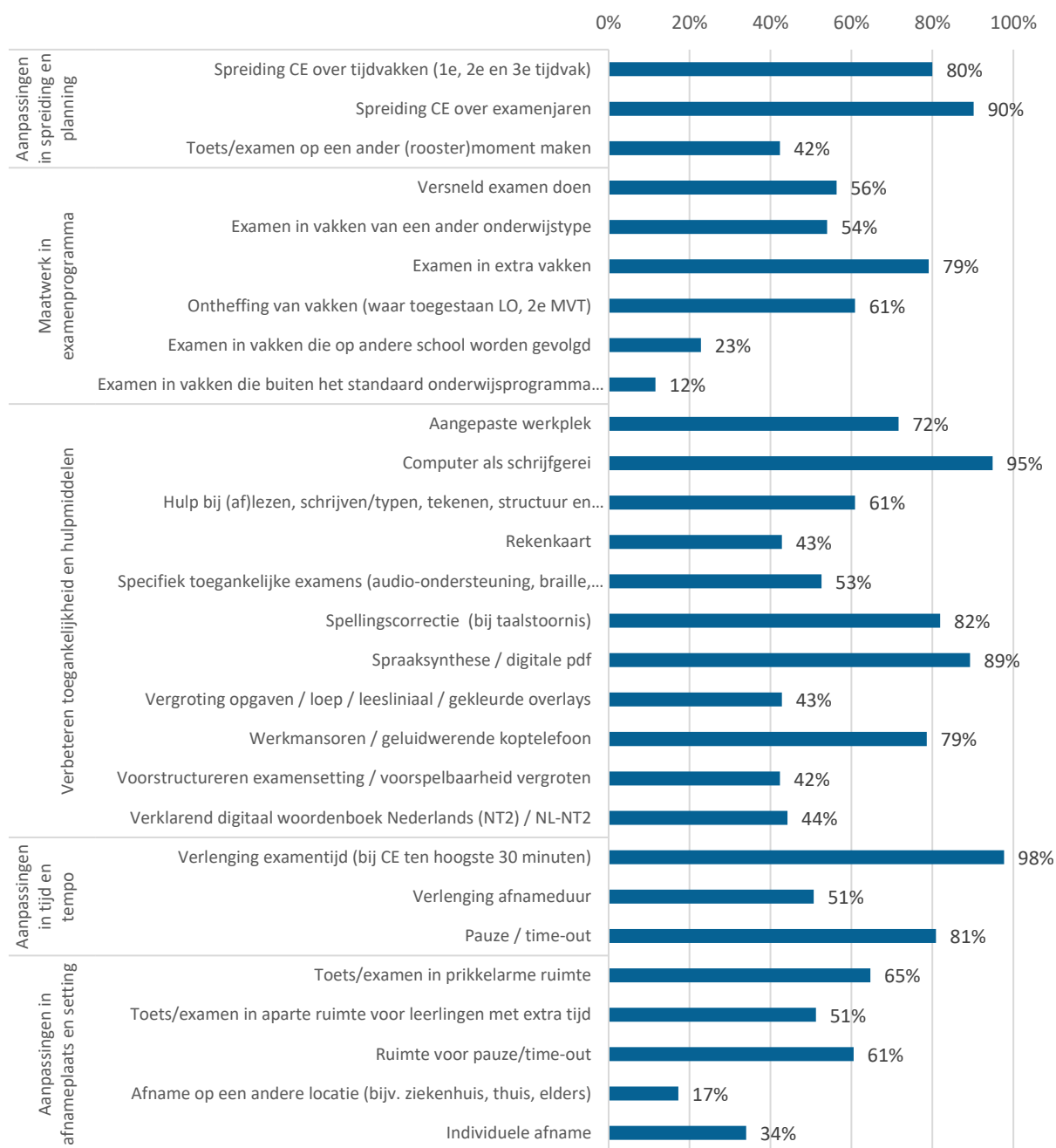
Figuur B2.1 – Bekendheid met mogelijkheden voor passend examineren; examensecretarissen vo/vavo (N = 216)



Bijlage 3 Gebruik van mogelijkheden passend examineren

Onderstaand overzicht geeft weer welke mogelijkheden voor passend examineren scholen in de afgelopen drie schooljaren hebben ingezet.

*Figuur B3.1 – Gebruik van mogelijkheden voor passend examineren in het **Centraal Examen**; examensecretarissen vo/vavo (N = 215)*



Figuur B3.2 – Gebruik van mogelijkheden voor passend examineren in het Schoolexamen; examen-secretarissen vo/vavo (N = 213)

