

Hoe **gelijkwaardig** blijft het eindexamen tussen scholen? Discrepanties tussen de cijfers voor het **schoolonderzoek** en het **centraal examen** in het voortgezet onderwijs tussen 1998 en 2005

Marloes de Lange

studente Sociologie
Radboud Universiteit Nijmegen
Marloes_de_Lange@hotmail.com

Jaap Dronkers

hoogleraar Sociale Stratificatie en Ongelijkheid
Europees Universitair Instituut,
San Domenico di Fiesole, Italië
Jaap.Dronkers@iue.it



Radboud Universiteit Nijmegen
Vakgroep Sociologie



Europees Universitair Instituut
Departement van Politieke
en Sociale Wetenschappen

Hoe gelijkwaardig blijft het eindexamen tussen scholen? Discrepancies tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs tussen 1998 en 2005

Marloes de Lange & Jaap Dronkers

Samenvatting

Het Nederlands voortgezet onderwijs kent een eindexamen dat bestaat uit een schoolexamen en een centraal examen. In dit onderzoek analyseren wij de discrepanties in de becijfering van deze twee soorten examens tussen 1998 en 2005, omdat deze een bedreiging vormen voor de gelijkwaardigheid van het eindexamen tussen scholen. Op basis van de *Kwaliteitskaarten Voortgezet Onderwijs* van de Inspectie van het Onderwijs hebben wij voor de periode 1998 – 2005, per onderwijstype en per vestiging het verschil in de becijfering onderzocht en verklaard met behulp van school- en examenkenmerken.

De belangrijkste conclusies zijn dat er tussen 1998 en 2005 een trend is naar steeds grotere discrepanties tussen de schoolexamen- en centraalexamencijfers en dat deze groei het sterkst is in het VWO. Ook is de correlatie tussen zowel de verschillende jaren, als tussen de onderwijstypen dermate hoog, dat er sprake is van een sterke continuïteit in de individuele eindexamenresultaten. Dit duidt er op dat de intrinsieke waarde van het diploma steeds verder achteruit gaat.

Abstract

The Dutch secondary education comprehends a final examinations system in which students take both a school exam (that differs among every school) and a national central exam. We analyse the discrepancies in the grades for both these examinations between 1998 and 2005, as they are a threat to the equivalence of the examinations between schools. Based on the *Kwaliteitskaarten Voortgezet Onderwijs* (Quality-cards of Secondary Education) collected by the Schools Inspectorate, we first examined the discrepancies in the grades for the period of 1998 till 2005, classified by type of education and also by school and then explained these discrepancies by using school- and examination-characteristics.

Our most important finding is the trend towards growing discrepancies in the school exam-grades and central exam-grades. Moreover, this growth turns out to be

the strongest among the VWO (the highest level of education). We also find a high correlation between the several years, as well as between the types of education, which points out a strong continuity in the individual examination results. This indicates the fact that the intrinsic value of the diplomas in education has been deteriorating.

1. Inleiding

Het bestaan van het voortgezet onderwijs in Nederland is van essentieel belang voor de toekomst van ieder mens afzonderlijk en van de samenleving. Echter, de invulling van het voortgezet onderwijs vormt al jaren een onderwerp van heftige discussie. Het voortgezet onderwijs is vrijwel continu in beweging en aan de lopende band worden er nieuwe initiatieven genomen, nieuwe projecten gestart en soms zelfs hele nieuwe schooltypen opgezet. Dit heeft ook gevolgen voor de eindexamens binnen het voortgezet onderwijs, waarvan de invulling ervan in het bijzonder reeds enkele jaren ter discussie staat.

Begin van het jaar 2006 nog laaide er in de media een heftige discussie op over de kwaliteit van het Nederlands onderwijs. Hoofdzakelijk werd grote onvrede geuit over het eindniveau van het voortgezet onderwijs, met name die binnen de HAVO en het VWO na invoering van het studiehuis. In samenwerking met *Het Onderwijsblad* – het magazine van de Algemene Onderwijsbond – hebben wij empirisch materiaal geanalyseerd om op het punt van de eindexamens de publieke onzekerheid over de kwaliteit van het onderwijs weg te nemen. Deze bijdrage gaat daarom over het eindexamen en zijn beoordeling, de meest gebruikte maatstaf voor het eindniveau van het voortgezet onderwijs.

Op dit moment kennen wij in Nederland een examen dat bestaat uit twee delen: een schoolexamen en een centraal examen. Het centraal examen is gelijk voor alle leerlingen van dezelfde onderwijssoort. Dit betekent dat alle leerlingen in Nederland aan het eind van hun schoolcarrière over hun verplichte en hun keuzevakken dezelfde examenvragen moeten beantwoorden. Het schoolexamen daarentegen wordt door de scholen zelf opgesteld en varieert dus per school.¹

Een knelpunt binnen dit systeem met een schoolexamen én een centraal examen, is de mate van de gelijkwaardigheid van het eindexamen binnen een dergelijk systeem. Hoe is het mogelijk de Nederlandse eindexamens allen op dezelfde wijze te waarderen, wanneer de helft van het eindexamen varieert per school

en dus varieert naar moeilijkheidsgraad?

In dit onderzoek gaan wij nader in op de discrepanties in de becijfering van het schoolexamen en de becijfering van het centraal examen binnen het voortgezet onderwijs in Nederland. De onderzoeksvraag is driedelig: a)

Welke variantie in de afstand tussen de becijfering van het schooldeel van het examen en het centrale deel van het examen bestaat er per school, per onderwijstype en per jaar?

b) Kunnen deze varianties verklaard worden uit school- en examenkenmerken? c) Worden deze varianties tussen 1998 en 2005 groter, ook als rekening wordt gehouden met veranderde schoolexamen kenmerken?

In deze bijdrage zullen wij eerst nader uiteenzetten waarom centrale examens noodzakelijk zijn voor een kwalitatief goed onderwijssysteem (hoofdstuk 2). Hierna volgt een uiteenzetting van de huidige positie van het eindexamen in Nederland (hoofdstuk 3). Hoofdstuk 4 gaat vervolgens in op eerder onderzoek dat heeft plaatsgevonden naar de becijfering van de Nederlandse eindexamens, waarna in hoofdstuk 5 de beschrijving van ons nieuwe onderzoek start met onze hypothesen, gevolgd door de data en operationalisering (hoofdstuk 6). Vervolgens presenteren wij onze analyse van de eindexamencijfers van het VWO, de HAVO en MAVO gezamenlijk in hoofdstuk 7, maar wij behandelen ook de verschillende onderwijstypen afzonderlijk in de hoofdstukken die hierop volgen. De becijfering door particuliere scholen komt aan de orde in hoofdstuk 11. Daarna behandelen wij in hoofdstuk 12 de vraag in hoeverre een grote discrepantie tussen SO-CE cijfers ook leidt tot hogere slaagpercentages. En tot slot volgt de algemene conclusie en discussie in hoofdstuk 13. In een aparte bijlage is per onderwijstype en gemeente een totaaloverzicht beschikbaar van alle scholen in het voortgezet onderwijs en hun gemiddeld verschil in becijfering tussen het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk eindexamen over alle vakken en over de periode 1998-2005.²

2. Centrale Eindexamens als kwaliteitsgarantie

Niet alleen in Nederland, maar ook daar buiten wekken de centrale examens de belangstelling, zowel binnen Europa als daarbuiten. Echter de focus ligt hierbij op het bestaan van centrale eindexamens binnen het onderwijs versus het ontbreken hiervan en het dus slechts op schoolniveau toetsen van competenties. Het systeem zoals Nederland dat kent waarin zowel centraal, als op schoolniveau

getoetst wordt blijft binnen deze internationale onderzoeken dus buiten beschouwing. Nederland wordt overigens in deze studies beschouwd als een land met een centraal eindexamen.

2.1. Kwaliteitsvoordelen nationale examens

Onderzoek naar de effecten van verschillende soorten centrale examens heeft uitgewezen dat de nationale centrale examens zoals die voornamelijk in Europa voorkomen, de beste uitwerking kennen, namelijk: hogere academische prestaties, zonder dat het aantal schoolaanmeldingen en het afstudeerniveau afnemen (Bishop, 2005). Daartegenover bleek een andere vorm van examineren, namelijk het eisen van een minimaal afstudeerniveau een veel kleiner, vrijwel te verwaarlozen effect op prestaties te hebben en bleek hierbij tevens het aantal studenten dat een regulier schooldiploma ontving, af te nemen. Een verklaring hiervoor is dat de nationale centrale examens de universiteit en werkgevers informeren over de prestaties van de leerlingen, zodat hard werken beloond wordt. Hoe beter de resultaten, des te beter vervolgonderwijs je kunt volgen of meer voordeel je hebt in je werk later. Daarnaast leggen de centrale eindexamens een druk op individuele leraren en scholen om hun onderwijs te verbeteren. Zij zijn verantwoordelijk voor het begeleiden van de studenten waarvan de verwachtingen hoog zijn bij onder meer ouders en schoolbestuur (Bishop, 2005).

Ander crossnationaal onderzoek naar centrale eindexamens en de invloed hiervan op onderwijsprestaties is uitgevoerd door Wößmann. Ook uit zijn onderzoek blijkt dat centrale eindexamens een belangrijke stimulans vormen om de leerprestaties te verbeteren en dat leerlingen die op een school met centraal examen zitten het dus beter doen dan leerlingen zonder examen. Ook blijken centrale eindexamens noodzakelijk te zijn om hoge prestaties te bewerkstelligen binnen een gedecentraliseerd systeem van autonome scholen, in vergelijking met scholen zonder centraal examen waar schoolautonomie een nadelige invloed uitoefent (Wößmann, 2002). Scholen die namelijk in sterke mate autonoom zijn, kunnen zonder het bestaan van centrale examens in principe gewoon hun gang gaan en daarbij handelen op een wijze die inconsistent is met het bevorderen van leerprestaties, zonder hiervoor gestraft te worden (Wößmann, 2003). Later onderzoek van Wößmann (2005) heeft tevens uitgewezen dat het effect van centrale examens toeneemt naarmate de bekwaamheid van de leerling hoger is.

Voor leerlingen van een lager niveau is het positieve prikkelingseffect namelijk relatief klein, omdat de lokale (klassikale) examens al van redelijke betekenis voor hen zijn. Voor leerlingen van een hoger niveau geldt dit lokale effect niet: zij migreren vaker naar andere gebieden, waar de lokale (klassikale) examens geen enkele betekenis hebben. Het effect van centrale examens is daardoor relatief groot voor hen.

2.2. Het debat in de Verenigde Staten over het belang van centrale toetsing

De Verenigde Staten vormen een mooi voorbeeld van een land waarin centrale toetsing aan het einde van de middelbare school ontbreekt. De laatste jaren is er wel sprake van groeiende aandacht voor de wijze waarop het grootste gedeelte van de rest van de wereld tracht de prestaties van de leerlingen aan het eind van de middelbare school te meten. In de VS is dan ook een discussie op gang gekomen over het al dan niet invoeren van centraal gereguleerde examens. Zo pleit het 'Competitiveness Policy Council' voor centrale examens aan het eind van de middelbare school om leerlingen beter te kunnen kwalificeren en hen uiteindelijk van betere banen, met hogere lonen te kunnen voorzien (Bishop, 1999). Ook pleit de Amerikaanse Federatie van Leraren voor een systeem waarin leerlingen periodiek getest worden op het behalen van de geldende norm. Indien dit niet het geval is, dan zullen deze leerlingen extra ondersteund worden. Pas als zij voldoen aan de eisen die gesteld worden, kunnen zij de middelbare school verlaten en verder studeren.

Toch blijven de meeste staten vasthouden aan hun oude systeem zonder centraal eindexamen en trachten zij door middel van een minimale bekwaamheidstest of een wat moeilijker gestandaardiseerd basisexamen (dat verplicht is om een doorsnee middelbare school diploma te verkrijgen), de leerlingen toch te stimuleren hun leerprestaties te verbeteren.

In de Verenigde Staten is Bishop een groot voorstander van het invoeren van centrale examens, omdat studies hebben uitgewezen dat studenten uit landen met een centraal examen, beter presteren dan Amerikaanse studenten (Bishop, 2005). Het idee hierachter is dat scholen en studenten uit landen met een centraal examen een grotere inspanning en betere prestaties leveren met name doordat de nationale examens aan het eind van hun schoolcarrière hen prikkelen zo goed mogelijk te scoren. Binnen een schoolsysteem waarin de examens namelijk slechts op klassikaal niveau afgenomen worden,

heerst er een mentaliteit van 'niet werken'. Wanneer er namelijk niemand echt hard werkt, ligt de lat (oftewel het 'gemiddelde') lager en hoeft niemand zich echt zwaar in te spannen om toch gemiddeld te scoren. Dit verandert wanneer de meetlat niet langer binnen de eigen klas of school ligt, maar daarbuiten en in feite anoniem is (Bishop, 1997).

Ook beargumenteren voorstanders van centrale examens dat studenten en ouders profiteren van bestuurlijke beslissingen die leiden tot hogere standaarden, beter gekwalificeerde leraren en/of een zwaardere werklust voor de leerlingen. Daarnaast wijzen zij erop dat de centrale examens geproduceerd worden door een ervaren comité van leraren, wat veel beter is dan de door de school gemaakte examens.

Tegenstanders van centrale examens zeggen juist dat het onverstandig is de aandacht van de leerling te richten op extrinsieke waarderingen voor leren, omdat het de intrinsieke motivatie van studenten om te leren verzwakt. Leerlingen zullen nu activiteiten vermijden die niet leiden tot betere examenresultaten. Bishop vond echter het tegendeel: studenten die eindexamens afleggen besteden meer aandacht aan lezen voor eigen plezier, kijken meer naar wetenschappelijke programma's op televisie en kijken minder normale televisie (Bishop, 1997).

Tot slot is ook onderzoek naar het effect van school verantwoordelijkheidssystemen op schoolprestaties uitgevoerd door Hanushek & Raymond (2004). Zij hebben onderzocht welke uitwerking het programma 'National Assessment of Educational Progress' in de VS heeft, waaraan scholen vrijwillig konden deelnemen en waarbij alle studenten dezelfde toets moesten maken. Ook uit dit onderzoek bleek een positieve invloed te bestaan op de leerprestaties van de leerlingen. Het effect bleek te verschillen naar etniciteit en tevens bleek het effect puur te worden veroorzaakt dankzij het verantwoordelijkheidsaspect en niet door enige expliciete consequenties.

2.3. Principal-Agent-model als verklaring van het effect van het eindexamen

In zijn pleidooi voor centrale examens geeft Wößmann ook een theoretische onderbouwing van het gevonden positieve effect van centrale eindexamens. Hij gebruikt daarvoor het principal-agent model (zie voor een sociologische behandeling van dit model: Coleman, 1990). Een kenmerk van deze relatie tussen principal (opdrachtgever) en agent (uitvoerende) is dat er sprake is van 'asymmetrische informatie': de agent, die onder contract is van de principal heeft meer kennis van wat

hij precies doet dan de principal. Echter de principal kan de agent wel weer verantwoordelijk stellen. Daarnaast laat het model zich kenmerken door het feit dat de principal en de agent uiteenlopende belangen kennen, waardoor het gebrek aan verantwoordelijkheid binnen het systeem problematisch wordt. Beide kenmerken van het principal-agent model leiden tot de mogelijkheid van opportunistisch gedrag aan de kant van de agent, die zijn eigen belangen zal nastreven in plaats van de belangen van zijn principal. Een oplossing voor dit probleem is het invoeren van een verantwoordelijkheidssysteem, dat direct het prestatieniveau van de agent meet en hier ook consequenties aan verbindt (Wößmann, 2003). Het model dat hier geschetst is, is op diverse wijzen ook van toepassing op het onderwijs: ouders in de rol van principal hebben bijvoorbeeld geen 100% controle op de werkzaamheden van docenten en de leerling (agents) en ook de overheid (principal) heeft geen continu toezicht op de scholen en docenten (agents) die zij in feite financiert. Deze tekortkomingen in het onderwijs zouden dus opgelost kunnen worden door invoering van een verantwoordelijkheidssysteem en het centraal stellen van eindexamens is hier een mogelijke variant van. Immers centrale examens kunnen de principal binnen het schoolnetwerk informatie verschaffen die anders niet toegankelijk was en zo wordt het makkelijker toezicht te houden op het gedrag van de agent. De overheid wordt dankzij de invoering van centrale examens dus beter geïnformeerd over de resultaten van scholen en docenten (in de vorm van eindexamenresultaten) en ook ouders krijgen dankzij de examens beter toezicht op de prestaties van hun kinderen en evenals leraren, aangezien zij nu een soort ijkpunt hebben om kinderen onderling te vergelijken.

3. De positie van het eindexamen in Nederland

Op het Nederlandse eindexamen heeft tot op heden weinig theoretische of onderwijskundige reflectie plaatsgevonden. In vaktijdschriften, zoals *Pedagogische Studiën*, vindt men geen analyses met betrekking tot dit onderwerp. Echter het afgelopen decennium hebben zich in het Nederlandse onderwijsstelsel twee belangrijke ontwikkelingen voorgedaan: ten eerste heeft er differentiatie in de eindexamens plaatsgevonden en ten tweede heeft men het studiehuis geïntroduceerd, wat voor vele wijzigingen in zowel de onderwijsstructuur als op vakinhoudelijk gebied heeft gezorgd.

3.1. Differentiatie in de eindexamens

Wat betreft de toetsing van het centraal examen in Nederland worden de laatste jaren vele voorstellen gedaan die tot verbeteringen zouden moeten leiden in de aansluiting van het Centraal Examen bij het voortgezet onderwijs, dat zelf sterk aan veranderingen onderhevig is. In het rapport 'Wat scholen beweegt' (Waslander, 2004) heeft het CITO, dat in opdracht van het CEVO (Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven) de opgaven en toetsen van het centraal eindexamen produceert, in samenwerking met de Rijksuniversiteit Groningen een onderzoek gedaan naar beweging in het voortgezet onderwijs en de betekenis hiervan voor de eindexamens van morgen. Uit dit rapport komt als belangrijkste conclusie naar voren dat scholen voornamelijk behoefte hebben aan meer differentiatie in de eindexamens. Het gaat dan hoofdzakelijk om differentiatie in tijd en niveau en in mindere mate ook om differentiatie in vorm. Dit zou betekenen dat scholen naast de vrijheid die zij reeds hebben om schoolexamens redelijk naar eigen inzicht in te vullen en te organiseren, tevens op centraal examen gebied meer eigen invloed zouden verwerven en de gelijkwaardigheid in de examens tussen scholen steeds verder afneemt. Dit heeft weer tot gevolg dat de spanningen rondom dit thema, die er toch al heersen tussen scholen enerzijds en het ministerie en de Onderwijsraad anderzijds, nog verder zullen toenemen. Het ministerie van OC&W (2004) heeft in haar reactie benadrukt dat het civiel recht van examinering – namelijk "het vertrouwen dat de samenleving, vervolgoopleidingen en het bedrijfsleven hebben in de resultaten die kandidaten op een examen hebben behaald" – voorop staat en dat er geen aanleiding is het stelsel te veranderen. Hooguit zijn er verbeteringen mogelijk. Bij verbeteringen moet gedacht worden aan meerdere centraal examenmomenten per jaar, zowel in het VMBO als het HAVO/VWO en de mogelijkheid voor leerlingen om in het pre-examenjaar mee te doen aan centrale examens. Daarnaast wordt gedacht aan een systematiek waarbij schoolexamens een prominentere rol hebben, wat goede mogelijkheden voor maatwerk en innovatie biedt, waar met name onderwijsgeevenden naar verlangen. Er zijn zelfs scholen, zo is gebleken tijdens de conferentie 'Examens van morgen', georganiseerd door de Citogroep (de Jonge et al., 2003), die het liefst zouden overgaan op een systeem waarbij het centraal examen weggelaten wordt en in plaats daarvan schoolcertificaten worden uitgegeven. In dat geval zouden de diploma's elk een andere waarde kennen en dus onvergelijkbaar met

elkaar zijn en daarom ongelijk aan elkaar. Echter, dit is het meest extreme geval van ongelijkheid tussen diploma's van verschillende scholen.

3.2. Tweede Fase van het voortgezet onderwijs

Ook in het voorjaar van 2004 heeft het CITO de wensen en opvattingen in VMBO en HAVO/VWO onderzocht door middel van enquêtes voor scholen. Ook toen bleek ondubbelzinnig dat in het onderwijs behoefte bestaat aan flexibilisering van de centrale examens, maar niet direct aan afschaffing van het centraal examen. In het kader van de ontwikkelingen die er de laatste jaren gaande zijn binnen het Nederlands onderwijsbestel is deze behoefte aan flexibilisering niet geheel onlogisch. De invoering van het studiehuis bijvoorbeeld per 1 augustus 1998 (voor een beperkt aantal scholen en een jaar later ook op de overige scholen), vond plaats in het kader van kwaliteitsverbetering van het onderwijs in de bovenbouw van HAVO en VWO en om de nieuwe doelstellingen ook tot realiteit te maken waren een aantal aanpassingen in het onderwijssysteem nodig. Een echte definitie van de term 'studiehuis' bestaat niet, maar het kan geassocieerd worden met een meer actief en zelfstandig leren van de leerling en een op schoolniveau adequatere, meer motiverende didactiek (Tweede Fase Adviespunt, 2005). Meer specifiek had men binnen het studiehuis de volgende doelstellingen voor ogen: een betere aansluiting van HAVO en VWO op het hoger onderwijs realiseren en daarvoor is (tweede doelstelling) een modernisering van het onderwijsprogramma in de bovenbouw HAVO en VWO noodzakelijk. Een derde doelstelling bestond tot slot uit het scheppen van meer ruimte voor scholen in de keuze van werkvormen in het kader van het vergroten van de autonomie van scholen.

De groeiende autonomie van scholen in het onderwijs is op zichzelf iets waar men in het huidige bestuursklimaat veel waarde aan hecht. Het zorgt er voor dat scholen steeds meer inspraak krijgen en een belangrijker aandeel kennen in de bepaling van het eindexamencijfer. De nieuwe examenprogramma's besteden met name aandacht aan algemene en vakinhoudelijke vaardigheden en schrijven nieuwe toetsvormen voor als handelingsdelen en praktische opdrachten. Deze nieuwe toetsvormen gaan echter gepaard met een relatief subjectieve beoordeling door de docent, aangezien de werkstukken onderling veel moeilijker te vergelijken zijn dan toetsen waarbij op zijn minst de richting waarin de antwoorden moeten worden gezocht, vaststaat en vaak zelfs het gehele antwoord (zoals bij gesloten vragen). Dit betekent dat docenten binnen het studiehuis vrijer zijn geworden in hun becijferingen van examenonderdelen. Daarnaast zijn er met de

invoering van de tweede fase in het voortgezet onderwijs ook deelvakken geïntroduceerd, naast 'heelvakken'.

Deelvakken bieden de leerling extra mogelijkheden een breed pakket samen te stellen en worden in veel van de gevallen afgesloten met een schoolexamen. Dit betekent dat de uitslag van het eindexamen nu voor een groot deel gebaseerd wordt op schoolexamencijfers. Daar komt bij dat wegens meer behoefte aan vrijheid in het programma, er in de onderwijsvoorstellen voor augustus 2007 (wanneer veranderingen in de tweede fase zullen plaatsvinden) sprake is van globalere programma's voor de onderdelen die in het schoolexamen getoetst worden, terwijl de te toetsen centraal eindexamenonderdelen nog wel precies geformuleerd worden. Dit alles betekent dat er binnen het studiehuis een grotere belang gehecht wordt aan het schoolexamen t.o.v. het centraal examen en dit maakt de eindexamenresultaten onderling moeilijker vergelijkbaar (Tweede Fase Adviespunt, 2005).

Tot slot hebben er in het jaar 2000 wijzigingen plaatsgevonden in de normeringssystematiek voor de centrale examens VWO, HAVO, MAVO en VBO. Zoals voorheen bonuspunten werden toegekend (10 scorepunten vooraf), wordt sinds 2000 het cijfer verhoogd of verlaagd met de normeringsterm. Dit is een ijkvariabele die zo wordt vastgesteld dat in verschillende jaren en tijdvakken even zware eisen aan kandidaten gesteld worden om een voldoende voor het centrale examen te halen. De normeringsterm kan variëren tussen 0,0 en 2,0. Om de norm vast te stellen worden nieuwe examens afgenomen met een referentie-examen. Dit is van tevoren zorgvuldig door het CEVO uitgekozen en wordt voorzien van een redelijke referentienorm. Na afname van de examens kan nu de moeilijkheidsgraad van de nieuwe examens bepaald worden in vergelijking met het referentie-examen (Alberts & Verhelst-Deman, 2000). Deze normvergelijking corrigeert dus zowel te makkelijke als te moeilijke eindexamens, terwijl voor het jaar 2000 de examens slechts opgehoogd werden bij een te moeilijk eindexamen of bij fouten. Dit houdt in dat de breuk in de normerings-systematiek in het jaar 2000 van invloed is op de eindexamenresultaten bij een vergelijking door de tijd heen.

4. Eerder onderzoek naar het Nederlands eindexamen

4.1 Rapportage door de Inspectie van het Onderwijs

De Inspectie van het Onderwijs is in eerste instantie belast met het toezicht op het schoolexamen. Reeds

eerder heeft zij dan ook aandacht geschonken aan de discrepantie tussen het schoolexamencijfer en het centraal examencijfer, namelijk tijdens haar schoolbezoeken. Op afzonderlijke scholen heeft de Inspectie in de jaren 1995 tot 2000 onderzocht welk verschil er tussen het SO- en het CE-cijfer bestaat. Hieruit is gebleken dat twintig scholen structureel voor twee of meer vakken aanzienlijkere hogere cijfers aan het schoolexamen toekennen dan aan het gemiddeld centraal examen. Zij laten dus een groter discrepantie zien tussen SO- en CE-cijfer dan het landelijk gemiddelde verschil. Tevens is uit hetzelfde onderzoek gebleken dat negentien scholen structureel lagere cijfers geven aan het schoolexamen voor twee of meer vakken. Deze resultaten leidden tot navraag op de scholen zelf en dit leverde verklaringen op als hoge eisen die aan de leerlingen werden gesteld, hardwerkende leraren en leerlingen en verschil in de leerstof tussen SO en CE. Voor de hogere schoolexamens werden echter redenen gegeven als niet goed functionerende leraren, verandering van leerlingenpopulatie en in enkele gevallen concurrentieoverwegingen (Inspectie van het Onderwijs, 2002). Echter, de Onderwijsinspectie lijkt te volstaan met de door de scholen gegeven verklaringen en daarnaast de bewering van vrijwel alle scholen dat zij de laatste jaren meer beleidsmatige aandacht schenken aan de examenresultaten. De inspectie zegt door de reacties van de scholen een beeld te krijgen van grote betrokkenheid van schoolleiders bij het groeiende kwaliteitsbeleid op hun school en lijkt verder geen bijzondere stappen te hebben ondernomen.

In het onlangs verschenen Onderwijsverslag 2004/2005 (Inspectie van het Onderwijs, 2006) meldt de Inspectie dat het percentage geslaagden met de invoering van de tweede fase aanzienlijk toegenomen is en dat dit voornamelijk komt doordat de cijfers voor het schoolexamen gestegen zijn. Scholen zelf blijken dit te wijten aan de relatief hoge cijfers voor praktische opdrachten. Echter de discrepantie tussen SO- en CE-cijfers zou volgens dit onderwijsverslag (2006: 336) in de periode 2001-2005 niet veranderd zijn. Daarnaast merkt zij op de situatie van scholen met een laag gemiddeld cijfer voor het centrale examen over dezelfde reeks van jaren bijzonder zorgelijk te achten, aangezien deze scholen kennelijk in een vicieuze cirkel zitten.

4.2. Een eerdere analyse van het verschil in becijfering

Ook door Dronkers (1999) is onderzoek uitgevoerd naar de discrepanties tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet

onderwijs. De vraag die in dit onderzoek centraal staat is de vraag of het eindexamen wel gelijkwaardig is tussen scholen. Uit dit onderzoek blijken verschillende factoren (gedeeltelijk) een verklaring blijken te bieden voor de discrepantie tussen SO- en CE-cijfers. Zo blijken er bij verschillende vakken uiteenlopende tradities te bestaan die er meestal voor zorgen dat het schoolexamen hoger becijferd wordt dan het centraal examen. Daarnaast blijkt het percentage allochtone jongeren per school van invloed te zijn op de discrepantie, evenals de onderwijsrichting van een school, de provincie waarin de school gevestigd is en het intern rendement van de school. Bovendien blijken vergelijkbare scholen sterk te kunnen verschillen in hun 'cijfercultuur'.

Belangrijke conclusies die uit dit onderzoek volgen zijn dat het schoolonderzoek gewoonlijk hoger becijferd wordt dan het centraal examen en dat de becijferingen niet constant zijn over de tijd. Dit heeft tot gevolg dat het eindexamen niet gelijkwaardig is en de diploma's van de verschillende leerlingen dus elk een andere waarde kennen.

4.3. Privé-scholen

Tot slot blijkt uit onderzoek van Sikkes (2000) dat op de vier particuliere scholen die zelf examens afnemen, de schoolonderzoekcijfers in vergelijking met het centraal schriftelijk ongebruikelijk hoog zijn. Met name op het VWO is er soms een verschil van een vol punt, wat twee tot drie keer zo groot is als op gewone scholen. Dit schept het beeld dat op particuliere scholen het eindexamen gemakkelijker verkregen wordt dan op reguliere scholen.

5. Hypothesen

Op basis van het onderzoek in 1999 (Dronkers), waaruit bleek dat binnen het voortgezet onderwijs het schoolexamen doorgaans hoger becijferd wordt dan het centraal examen, verwachten wij dat ook voor de periode 1998 – 2005 geldt dat middelbare scholen de neiging hebben haar leerlingen zo goed mogelijk te laten scoren op het schoolexamen, zodat bij te verwachten tegenvallende centraal eindexamenresultaten, toch nog een goed slagings-percentages behaald kan worden. *Tussen 1998 en 2005 zal dus het aantal Nederlandse middelbare scholen dat een hoger gemiddeld cijfer voor het schoolexamen kent dan het gemiddeld cijfer voor het centraal eindexamen, veel groter zijn dan het aantal scholen dat het centraal eindexamen hoger becijfert dan het schriftelijk, of twee gelijke gemiddelden kent (H1).*

Daarnaast zal niet alleen in elk jaar het gemiddeld schriftelijk eindexamencijfer hoger uitvallen dan het centraal eindexamencijfer, maar verwachten wij een trend te vinden tussen 1998 – 2005 naar een steeds grotere discrepantie tussen beide soorten cijfers en dus een steeds ongelijkerwaardiger eindexamen tussen scholen (H2). Een van de belangrijkste redenen hiervoor is dat het gehele onderwijssysteem veranderd is rond het jaar 2000, doordat men in het voortgezet onderwijs namelijk (in het kader van de Tweede Fase) is overgegaan op het invoeren van profielen in het VWO en de HAVO en er in de MAVO en het VBO in 1999 leerwegen zijn ingevoerd, wat leidde tot het ontstaan van het VMBO. Deze hervormingen binnen het voortgezet onderwijs hebben er voor gezorgd dat de scholen meer ruimte hebben gekregen om het onderwijsprogramma naar eigen inzicht te vervullen, m.a.w. de autonomie van scholen is gegroeid na 2000. In de praktijk betekent dit dat het schoolexamen een belangrijker rol is gaan spelen t.o.v. het centraal examen en ook meer verschillende vormen aan kan nemen, bijvoorbeeld in de vorm van een praktische opdracht. Binnen de Tweede Fase hebben scholen dus meer mogelijkheden gekregen invloed uit te oefenen op de eindexamenresultaten, waardoor vanaf ongeveer 2000 de discrepantie tussen de SE-cijfers en CE-cijfers zal groeien.

Naast de wijziging in het onderwijssysteem rond 2000, is vanaf dit jaar ook een ander normeringssysteem ingevoerd voor de centrale examens VWO, HAVO, MAVO, en VBO. Belangrijkste wijziging hierbinnen is dat voorheen slechts correctie op de eindexamenscores plaatsvond wanneer een eindexamen te moeilijk uitgevallen was en nu vanaf 2000 ook correctie toegepast wordt wanneer eindexamens te makkelijk uitgevallen zijn. *Dit houdt in dat vóór 2000 de gemiddelde centraal eindexamencijfers hoger uit zullen vallen, dan na 2000 en dat deze breuk dus een eenmalige stijging in de discrepantie tussen SE- en CE-cijfers zal veroorzaken (H3).*

Daarnaast verwachten we een invloed te vinden van persoonlijke achtergrondkenmerken van de leerlingen op de scholen op de discrepantie tussen SE-en CE-cijfers. Zo hebben leerlingen met hoger opgeleide ouders een grotere kans zowel beter op het centraal eindexamen te scoren, als op het schoolexamen. Echter vanwege het feit dat leerlingen met hoger opgeleide ouders meer hulp van huis uit krijgen en meer beroep kunnen doen op hun culturele bagage en flair, zullen zij hiervan extra profijt hebben bij het schoolexamen, waar veel meer ruimte is voor die culturele bagage, zoals bij het maken van een

werkstuk bijvoorbeeld (Bourdieu, 1989). Relatief gezien zullen leerlingen met hoger opgeleide ouders dus nog beter scoren op het schoolexamen, wat betekent dat op scholen met meer hoogopgeleide ouders het verschil tussen SE-cijfers en CE-cijfers groter is. Een indirect gevolg hiervan zou kunnen zijn dat het verschil tussen SE-cijfers en CE-cijfers het grootst zal zijn op het onderwijstype met het hoogste percentage hoogopgeleide ouders (VWO) en het laagst op het onderwijstype met de laagst opgeleide ouders (MAVO). Echter aangezien de variabele 'opleidingsniveau ouders' niet beschikbaar is, is ter benadering in de alternatieve hypothese uitgegaan van de variabele 'adviesgemiddelde'. *Wij verwachten aldus dat naarmate een school een hoger adviesgemiddelde kent, de discrepantie tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen zal toenemen (H4).* Het adviesgemiddelde geeft namelijk aan wat voor soort leerlingen er op de school zitten: hoe hoger het advies, hoe hoger de inschatting van deze leerlingen qua opleidingsniveau en hoe hoger het opleidingsniveau van hun ouders is.

Tevens verwachten wij dat het percentage allochtonen op een school een positieve invloed uitoefent op de discrepantie tussen de gemiddelde cijfers op een school (H5). Zoals in Dronkers (1999) reeds naar voren kwam, is het oordeel van leerkrachten van de prestaties van leerlingen bijna altijd een relatief oordeel. Zo vergelijken leerkrachten de prestaties van individuele leerlingen altijd met die van medeleerlingen en wordt een bepaalde prestatie in een klas met veel slecht presterende leerlingen hoger becijferd dan een soortgelijke prestatie in een klas met veel goed presterende leerlingen (Posthumus, 1940). Daarnaast houden leerkrachten rekening met de omstandigheden waaronder leerlingen verkeren: allochtonen hebben meestal een taalachterstand, waardoor eenzelfde geleverde prestatie als een autochtoon toch moeilijker lijkt te zijn, rekening houdend met hun handicap en zij beoordeeld worden naar hun veronderstelde kunnen en het oordeel dus hoger uitvalt. Tot slot vertelt de 'wet van Posthumus' ons dat leerkrachten altijd relatief oordelen, waardoor allochtone leerlingen ook bij de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs overgeadviseerd worden. Scholen met veel migranten zullen dus een grote mate van overadvisering kennen en daardoor hoger scoren op het schriftelijk examen, dan dat zij zonder overadvisering zouden doen. Dit vergroot de discrepantie met het centraal eindexamen.

Echter in de periode 2001 – 2005 verwachten wij dat de invloed van het percentage allochtonen op school op de

discrepancie kleiner wordt (H6). Sinds de terroristische aanslagen van 11 september 2001 heeft er verharding plaatsgevonden in de verhouding allochtonen/ autochtonen in Nederland. Dit heeft er voor gezorgd dat men negatiever is gaan oordelen over allochtonen en leerkrachten niet meer zo positief zullen zijn over de behaalde resultaten van allochtone leerlingen. Gevolg hiervan is ook dat overadvisering in de tijd af zal nemen en de discrepantie tussen SE- en CE-cijfer door de tijd heen zal verkleinen.

6. Data & Operationalisering

In ons onderzoek maken wij gebruik van de Kwaliteitskaarten Voortgezet Onderwijs, zoals die beschikbaar zijn via DANS (Data Archiving and Networked Services). Deze kaarten bevatten gegevens van alle scholen die voortgezet onderwijs verzorgen in Nederland, verzameld door de Inspectie van het Onderwijs, Utrecht 1998 - 2005. De Inspectie draagt dan ook de verantwoordelijkheid voor de correcte verzameling en publicatie van alle schoolgegevens van de Kwaliteitskaart. De databestanden zijn uitgesplitst naar scholen (BRIN-nummers) en daarbinnen naar vestigingen en bevatten o.a. voor elk schoolvak afzonderlijk de gemiddelde cijfers van het schoolexamen en het centraal eindexamen. Tevens zijn de gegevens uitgesplitst naar onderwijsniveau. De oorspronkelijke analyse-eenheid is vak per vestiging, per onderwijstype, per examenjaar. Echter om de totale discrepantie tussen SO- en CE-cijfer per vestiging vast te stellen, zijn de afzonderlijke verschillen per vak, per onderwijstype, per jaar geaggregeerd naar vestigingsniveau. Zo ontstaat per onderwijstype voor elk jaar binnen de periode 1998-2005 een totaalscore op de afhankelijke variabele 'verschilscore'. Omdat er zich met de invoering van het studiehuis grote wijzigingen hebben voorgedaan in het aanbod van vakken in de bovenbouw – met name de introductie van deelvakken, naast heelvakken, maar ook compleet nieuwe vakken – is het niet zonder meer mogelijk de verschillende vakken door de tijd gelijk te stellen aan elkaar. Echter voor de totale discrepantie vormt dit geen probleem, op het feit na dat er na invoering van het studiehuis vakken zijn gekomen die afgesloten worden met slechts een schoolexamen en dus geen score kennen op de variabele 'totale verschilscore'.

Indien er op de Kwaliteitskaart scholen of bepaalde gegevens ontbreken, heeft dit tot gevolg dat deze waarden ook in onze analyse ontbreken. Wij hebben er bewust voor gekozen niet het gehele VMBO op te nemen

in onze analyse, vanwege het feit dat het oude VBO niet zonder meer vergeleken kan worden met het nieuwe VMBO K en B. In 1999 zijn in de MAVO en het VBO namelijk leerwegen ingevoerd – dat in het geheel VMBO genoemd wordt – waardoor er een behoorlijke wanorde is ontstaan in de onderkant van dit onderwijstype op het punt van vergelijkbaarheid van vóór en na 1999. Wij hebben ons daarom beperkt tot het VBMO G en T, wat gelijkgesteld kan worden aan het vroegere MAVO. Voor de gegevens van particuliere scholen geldt dat zij niet voorkomen in de internet versie van de Kwaliteitskaart, maar soms wel zijn opgenomen in onze database, die de Inspectie bij de DANS heeft gedeponereerd. Daarnaast zijn SE- en CE-cijfers van alle particuliere scholen afzonderlijk geleverd door de Inspectie.

Naast de afzonderlijke gemiddelde cijfers per vak, bevatten andere databestanden binnen de Kwaliteitskaart Voortgezet Onderwijs tevens contextuele schoolkenmerken, als adresgegevens, percentage cumi-leerlingen, percentage geslaagden, denominatie van de instelling, eventuele specifieke onderwijsvisie en gegevens over het gemiddeld advies dat toegelaten leerlingen van hun basisschool hadden gekregen.

In de analyse spelen de volgende variabelen een rol:

- *Discrepantie*. Dit is het totaalverschil per onderwijstype, jaar en vestiging tussen het gesommeerde verschil tussen het gemiddeld cijfer op het centraal examen en het gemiddeld cijfer op het schoolonderzoek, per vak, voor zover die vakken zowel een centraal examen als een schoolexamen kennen. Een negatief teken betekent dat het gemiddeld cijfer op het centraal examen hoger ligt dan het gemiddeld cijfer op het schoolonderzoek, een positief teken betekent dat het gemiddeld cijfer op het centraal examen lager ligt dan het gemiddeld cijfer op het schoolonderzoek. Tabel 1 geeft deze discrepanties voor de verschillende jaren, vakken en onderwijstypen.

- *Slaagpercentage* per onderwijstype, jaar en vestiging.

- *Percentage allochtone leerlingen*. Dit is het percentage 'cumi-leerlingen' op een vestiging en onderwijstype, op grond waarvan OC&W scholen extra subsidieert (Agerbeek, 1998). Het percentage slaat op alle leerlingen van dat onderwijstype van die vestiging en niet alleen op die in de eindexamenklas.

- *Denominatie van de school*. Gedichotomiseerd in 'Openbare school' en 'Bijzondere school'.

- *Eventuele specifieke onderwijsvisie van de school*. Gedichotomiseerd in 'Geen specifieke onderwijsvisie' tegenover 'Specifieke Onderwijsvisie.'

- *Adviesstructuur (adviesgemiddelde)*. Deze variabele vormt een schaal van het gemiddeld advies dat de leerlingen van een vestiging op de basisschool hebben meegekregen.

Het geeft een beeld van hoe streng een vestiging is in het aannemen van leerlingen. De adviesstructuur slaat dus op de toegelaten leerlingen van dat onderwijstype van die vestiging en niet op die van de eindexamenklas.

- *Trend*. Dit is het examenjaar. Het loopt van 1998 tot 2005 en is van nul tot zeven gecodeerd.

- *Breuk*. Deze variabele deelt de totale onderzoeksperiode in naar de periode vóór 2001 en de periode vanaf 2001 waarin de nieuwe normeringsystematiek van toepassing is.

- *Wel/Geen CE*. Voor de vakken die in het nieuwe onderwijssysteem (studiehuys) nog slechts een schoolexamen kennen, deelt deze variabele de totale onderzoeksperiode in naar de periode van vóór 2004

waarin nog wel een centraal eindexamen bestond en vanaf 2004 waarin het eindexamen voor dit (deel)vak is afgeschaft.

7. VWO, HAVO en MAVO gezamenlijk

Tabel 1 laat per onderwijstype, per jaar zowel het gemiddeld SO-cijfer over alle vakken, het gemiddeld CE-cijfer over alle vakken, als het totale SO-CE verschil over alle vakken zien.³ Hierbij moet opgemerkt worden dat het SO-CE verschil niet berekend kan worden door het CE-cijfer van het SO-cijfer af te trekken. Dit komt doordat de SO-cijfers over alle vakken zijn berekend, ongeacht of er een centraal examen aanwezig is. Het CE-cijfer en het SO-CE verschil is alleen berekend over die vakken die een Centraal Examen kennen of kenden. Het gemiddeld SO-cijfer is dus over een groter aantal vakken berekend

Tabel 1: De gemiddelden over de SO-cijfers, de CE-cijfers, en het verschil SO-CE over alle vakken afzonderlijk per jaar, de gemiddelde standaard-deviaties van dit SO-CE verschil per school

Jaar	SO-cijfer	CE-cijfer	SO-CE verschil	St.dev SO-CE per school
VWO				
1998	6,67	6,51	0,15	0,51
1999	6,89	6,45	0,24	0,53
2000	6,85	6,40	0,29	0,58
2001	6,71	6,38	0,33	0,55
2002	6,74	6,47	0,25	0,57
2003	6,87	6,41	0,38	0,67
2004	6,91	6,42	0,41	0,59
2005	6,91	6,51	0,31	0,58
HAVO				
1998	6,36	6,31	0,04	0,59
1999	6,35	6,14	0,22	0,51
2000	6,36	6,28	0,08	0,51
2001	6,40	6,43	-0,02	0,57
2002	6,47	6,27	0,14	0,67
2003	6,51	6,31	0,13	0,63
2004	6,52	6,31	0,15	0,57
2005	6,52	6,30	0,16	0,54
MAVO				
1998	6,48	6,43	0,04	0,63
1999	6,47	6,25	0,22	0,52
2000	6,48	6,24	0,25	0,54
2001	6,48	6,22	0,26	0,54
2002	6,46	6,30	0,15	0,52
2003	6,47	6,35	0,12	0,53
2004	6,61	6,33	0,25	0,56
2005	6,63	6,33	0,27	0,55

Bron: Kwaliteitskaart Voortgezet Onderwijs – 1998-2005

dan het gemiddeld CE-cijfer. De standaard-deviaties van dit SO-CE verschil per school geven aan hoe groot de binnenschoolse verschillen in het SO-CE verschil zijn. Het geeft de marges weer waarbinnen de scholen variëren rondom het gemiddelde SO-CE verschil, of anders gezegd de mate van interne consistentie.

De cijfers voor het VWO laten zien dat binnen 8 jaar het SO-cijfer toegenomen met ruim 0,20. Het CE-cijfer is min of meer constant gebleven. Verder is binnen de 8 jaar is het SO-CE verschil verdubbeld en zijn de binnenschoolse verschillen in SO-CE becijfering ook toegenomen.

De cijfers voor de HAVO laten zien dat binnen de 8 jaar het SO-cijfer met ruim 0,15 is toegenomen. Het CE-cijfer is binnen deze periode vrijwel constant gebleven, maar het SO-CE verschil is verviervoudigd. Binnen de 8 jaar nemen de binnenschoolse verschillen in SO-CE aanvankelijk toe, maar vervolgens weer af.

Tot slot laten de cijfers voor de MAVO zien dat binnen de 8 jaar het SO-cijfer is toegenomen en CE-cijfer is afgenomen. Het SO-CE verschil is tot 2002 toegenomen, vervolgens tot 2004 afgenomen en daarna tot 2005 weer toegenomen. En de binnenschoolse verschillen in SO-CE nemen af.

Ook te zien is dat het VWO gemiddeld de hoogste SO-cijfers kent, gevolgd door de MAVO en tot slot de HAVO met de laagste SO-cijfers. Hetzelfde kan globaal gezien gezegd worden voor de CE-cijfers en het SO-CE verschil.

Tabel 2 geeft de correlaties weer tussen de examenjaren. De eenheid van analyse is BRIN-nummer, geaggregeerd over vestigingen. De tabel geeft tamelijk hoge correlaties weer (rond de 0,70) en laat daarmee zien dat er grote continuïteit is tussen de SO-CE verschillen. De samenhang met acht jaar verschil is nog steeds substantieel: hier wordt

Tabel 2: Correlaties tussen de examenjaren: onder diagonaal SO-CE verschil per jaar, boven diagonaal binnenschool variantie SO-CE per jaar.

VWO	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
1998		0,39	0,33	0,42	0,26	0,18	0,26	0,23
1999	0,70		0,36	0,35	0,39	0,16	0,18	0,27
2000	0,68	0,73		0,40	0,26	0,12	0,23	0,22
2001	0,62	0,68	0,71		0,39	0,30	0,39	0,31
2002	0,55	0,62	0,65	0,71		0,11	0,31	0,27
2003	0,41	0,47	0,49	0,56	0,61		0,30	0,16
2004	0,48	0,53	0,53	0,58	0,59	0,69		0,38
2005	0,43	0,45	0,53	0,56	0,55	0,61	0,74	
HAVO	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
1998		0,35	0,37	0,33	0,28	0,17	0,14	0,18
1999	0,72		0,41	0,26	0,24	0,22	0,28	0,15
2000	0,69	0,75		0,37	0,30	0,19	0,23	0,17
2001	0,60	0,65	0,73		0,19	0,21	0,27	0,16
2002	0,47	0,49	0,54	0,58		0,32	0,19	0,16
2003	0,44	0,42	0,51	0,54	0,67		0,30	0,26
2004	0,43	0,43	0,47	0,49	0,60	0,69		0,36
2005	0,40	0,37	0,45	0,50	0,58	0,67	0,74	
MAVO	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
1998		0,24	0,12	0,16	0,15	0,09	0,07	0,09
1999	0,72		0,27	0,20	0,30	0,31	0,09	0,14
2000	0,65	0,70		0,19	0,25	0,29	0,13	0,15
2001	0,60	0,62	0,68		0,27	0,25	0,04	0,14
2002	0,60	0,63	0,68	0,69		0,36	0,09	0,21
2003	0,58	0,59	0,61	0,68	0,77		0,24	0,21
2004	0,39	0,39	0,45	0,46	0,52	0,59		0,30
2005	0,43	0,39	0,47	0,52	0,51	0,58	0,70	

Tabel 3: Correlaties tussen de verschillende onderwijstypen: onder diagonaal SO-CE verschil per type, boven diagonaal binnenschoolse variantie SO-CE per type.

	VWO	HAVO	MAVO
VWO		0,48	0,21
HAVO	0,82		0,29
MAVO	0,54	0,59	

Bron: Kwaliteitskaart Voortgezet Onderwijs – 1998-2005

een correlatie van boven de 0,40 gevonden. De conclusie die we hieruit kunnen trekken is dat de SO-CE verschillen per school geen toeval of het resultaat van goede of slechte jaren zijn. Deze continuïteit in de verschillen duidt ook op een falen van de Onderwijsinspectie bij het toezicht op de schoolexamens: blijkbaar vindt er geen ingreep plaats wanneer scholen jaar na jaar een te hoge discrepantie in SO-CE verschil kennen, of is dat ingrijpen weinig effectief. Ook de binnenschoolse samenhang tussen SO-CE variantie is aanwezig. Binnen het VWO en de HAVO is deze echter sterker dan in de MAVO. Tabel 3 geeft vervolgens de correlaties weer tussen de verschillende onderwijstypen met als eenheid van analyse wederom BRIN-nummer, geaggregeerd over vestigingen. Uit deze tabel blijkt dat tussen de SO-CE verschillen een grote overeenkomst binnen de verschillende onderwijstypen binnen een BRIN-nummer is. We kunnen hier uit concluderen dat de SO-CE verschillen geen toeval of het resultaat van één enkel slecht draaiend onderwijstype zijn. Een school met een hoge discrepantie in zijn ene afdeling, zal ook een hoge discrepantie in zijn andere afdeling hebben. De samenhang tussen de becijfering van VWO en HAVO afdeling is sterker dan die met de MAVO afdeling. Ook is de samenhang tussen SO-CE binnenschoolse variantie aanwezig, maar deze is tussen VWO en HAVO veel sterker dan met MAVO.

In tabel 4 worden de verschillen tussen het schoolonderzoek- en het centraal examencijfer met multivariate (lineaire) regressie geanalyseerd teneinde het effect van school- en examenkenmerken op de discrepantie vast te stellen.

Model 1 heeft een constante van 0,136. Dit houdt in dat men op de MAVO in 1998 een verschil van 0,136 kent tussen het gemiddeld cijfer op het centraal examen en het gemiddeld cijfer op het schoolonderzoek. Dit model laat tevens zien dat voor de HAVO geldt dat dit verschil in becijfering 0,081 kleiner is dan op de MAVO, maar het VWO daarentegen een grotere discrepantie kent tussen SO- en CE-cijfers, namelijk 0,101 punten hoger dan op de MAVO. Verder laat model 1 zien dat er

een significante positieve trend waar te nemen is in het verschil tussen het SO- en CE-cijfer: vanaf 1998 groeit het verschil in SO-CE cijfer elk jaar namelijk met 0,027. De breukvariabele geeft een negatief effect weer: na 2000 neemt het verschil eenmalig af, dankzij de wijziging in de normeringssystematiek.

In model 2 worden er een aantal schoolkenmerken aan het model toegevoegd. Opvallend is dat het negatieve effect van de breukvariabele hierdoor flink stijgt en het effect van HAVO bijna halveert. Er is daarnaast een klein positief effect van het percentage cumuleerlingen op te merken. Advies blijkt een negatief effect te uit te oefenen op het verschil tussen de cijfers.

Model 3 voegt een aantal interactietermen toe aan de analyse. De belangrijkste wijziging die hierdoor optreedt is het feit dat de HAVO nu een positief effect laat zien. Dit betekent dat - zoals verwacht - de HAVO een grotere discrepantie kent dan de MAVO en het VWO hier weer boven uitstijgt. Vanwege het feit dat leerlingen met hoger opgeleide ouders meer hulp van huis uit krijgen en meer beroep kunnen doen op hun culturele bagage en flair, zullen zij hiervan extra profijt hebben bij het schoolexamen, waar veel meer ruimte is voor die culturele bagage, zoals bij het maken van een werkstuk bijvoorbeeld (Bourdieu, 1989). Dit verklaart goed waarom het verschil tussen SE-cijfers en CE-cijfers het grootst is op het onderwijstype met het hoogste percentage hoogopgeleide ouders (VWO) en het laagst op het onderwijstype met de laagst opgeleide ouders (MAVO). Het eindmodel ten slotte geeft ons na toevoegen van de laatste interactietermen een overzicht van de uiteindelijke effecten die er optreden.⁴ Gelijk aan model 3 blijkt in 1998 de discrepantie tussen het gemiddeld cijfer op het schoolonderzoek en het gemiddeld cijfer op het centraal examen het grootst voor het VWO (0,200) gevolgd door de HAVO (0,101) en de MAVO (0,067). Het effect van advies is negatief voor de MAVO (-0,048) en het VWO (-0,033), wat inhoudt dat naarmate een MAVO- of VWO-school meer leerlingen met een hoger advies heeft, het verschil tussen SO- en CE-cijfer afneemt. Voor de HAVO blijkt het effect van advies echter omgekeerd te zijn: er

is een positief effect van 0,014, wat betekent dat meer leerlingen met een hoger advies op de discrepantie een HAVO-school juist doet stijgen. De interactie tussen trend en advies laat zien dat het effect van advies elk jaar met 0,003 stijgt en dat het gemiddeld advies van toegelaten leerlingen dus belangrijker wordt door de tijd heen. Dit effect geldt voor alle drie de onderwijstypen.

De trendvariabele blijkt significant in het eindmodel en kent een waarde van 0,028. Dit betekent dat binnen de acht jaren de discrepantie tussen SO- en CE-cijfer toeneemt met 0,196, gecontroleerd voor de breukvariabele die de discrepantie eenmalig met 0,096 punten doet verminderen. Daarnaast blijkt de interactieterm van trend met het VWO significant en positief te zijn (0,015). Voor het VWO geldt dus een sterkere toename dan voor de HAVO en MAVO, of met andere woorden: de discrepantie tussen het SO- en CE-cijfer binnen het VWO stijgt sneller dan binnen de overige onderwijstypen.

Het effect van het percentage cumileerlingen blijkt de verwachte richting aan te nemen: voor de MAVO en het VWO geldt dat een stijging van 1% in het aantal cumileerlingen, een stijging van 0,006 in de discrepantie

doet veroorzaken. Voor de HAVO geldt een iets zwakker effect van deze variabele, namelijk 0,004. Echter, tegen onze verwachting in stijgt het effect van het percentage cumileerlingen jaarlijks met 0,001.

Ook hebben wij binnen onze analyse gecontroleerd voor een eventuele specifieke onderwijsvisie van een school, die van invloed zou kunnen zijn op de discrepantie en daarnaast voor het feit of we te maken hebben met een openbare school, dan wel een bijzondere school. Een specifieke onderwijsvisie heeft voor alle drie de onderwijstypen een zelfde klein positief effect op de discrepantie.

Bijzondere scholen blijken verder voor de MAVO een klein positief effect te kennen (0,020), maar voor de HAVO (-0,084) en het VWO (-0,023) geldt dat bijzondere scholen een kleinere discrepantie tussen SO- en CE-cijfer kennen dan openbare scholen.

Keren we nu terug naar onze hypothesen dan kunnen we ten eerste concluderen dat er inderdaad voor de gehele onderzoeksperiode en voor alle drie de onderwijstypen – met uitzondering van een enkel jaar te weten 2001 voor de HAVO – een positief verschil tussen het SO-cijfer

Tabel 4: De ongestandaardiseerde effecten van trend, breuk, onderwijstype en schoolkenmerken, inclusief interacties tussen onderwijstype en schoolkenmerken en tussen trend en schoolkenmerken op de discrepantie tussen het gemiddeld cijfer op het schoolonderzoek en het gemiddeld cijfer op het centraal examen per onderwijstype, vestiging en jaar.

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Constante	0,136***	0,083***	0,045***	0,067***
Trend	0,027***	0,035***	0,034***	0,028***
Breuk	-0,058***	-0,092***	-0,088***	-0,096***
HAVO	-0,081***	-0,046***	0,033***	0,034***
VWO	0,101***	0,147***	0,191***	0,133***
% Cumi leerlingen		0,009***	0,009***	0,006***
Advies		-0,044***	-0,061***	-0,048***
Specifieke Onderwijsvisie		0,089***	0,089***	0,091***
Bijzondere School		-0,020***	0,018**	0,020**
HAVO*Advies			0,063***	0,062***
HAVO*Bijzondere School			-0,103***	-0,104***
VWO*Bijzondere School			-0,044***	-0,043***
VWO*Advies			0,012**	0,015***
HAVO*Cumi			-0,002**	-0,002***
Trend*Cumi				0,001***
Trend*VWO				0,015***
Trend*Advies				-0,003***
Adjusted R ²	0,078	0,178	0,191	0,199

*significant (P<0,1) **significant (P<0,05) *** significant (P<0,01) N = 11507

on: Kwaliteitskaart Voortgezet Onderwijs – 1998-200

Tabel 5: De gemiddelde verschillen in becijfering tussen het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk eindexamen voor VWO over alle vakken en over de periode 1998-2005: 20 scholen met het grootste en het kleinste verschil

BRIN	SO-CE Verschil	Binnen Schoolse Variantie SO-CE	Aantal beschik- bare jaren	Naam vestiging	Adres	Plaats
27JY	1,50	0,75	2	ISG Ibn Ghaldoen	Schere 47	Rotterdam
20MJ	1,26	0,89	7	Sgm Johan de Witt	H v Doeverenplantsoen 3	s Gravenhage
21FF	1,24	0,85	8	Sgm Reigersbos	Ravenswaipad 3	Amsterdam
17YS	1,15	0,85	4	Esprit scholengroep	Fred. Hendrikplantsoen 7 A	Amsterdam
02LB	1,00	0,90	2	Olympus College	Olympiaweg 395	Rotterdam
16NK	1,00	0,73	3	Vrije School Groningen	Merwedestraat 45	Groningen
16PK	1,00	0,80	1	Calvijn, Maarten Luther	Roerdomplaan 42	Rotterdam
25CU	1,00	0,60	1	STEBO	Nieuwegracht 69 a	Utrecht
20MM	0,95	0,88	8	Terra College	Leyweg 1479	's-Gravenhage
17YS	0,91	0,90	8	Esprit Scholengroep	P L Takstraat 33-34	Amsterdam
16TS	0,90	0,77	3	Vrije School	Loudelsweg 38	Bergen
21ET	0,90	0,77	6	Sg. Amsterdam-Zuid	Gerrit v.d. Veenstraat 99	Amsterdam
16PS	0,89	0,64	8	Montessori Amsterdam	Mauritskade 58	Amsterdam
21GD	0,89	0,63	8	Calandlyceum	Hoekenes 61	Amsterdam
17HB	0,87	0,86	7	Sgs. Nieuw-West	Ariana Nozemanstraat 2	Amsterdam
00CB	0,87	0,53	3	Stichtse Vrije School	Socrateslaan 24	Zeist
01XV	0,85	0,61	8	CSG Henegouwen	Henegouwerplaan 14-16	Rotterdam
20MM	0,80	0,50	1	Terra College	Westhovenplein 121	's-Gravenhage
20KQ	0,80	0,80	8	Edison College	Waleweingaarde 103	Apeldoorn
17YS	0,78	0,63	4	Esprit Scholengroep	P Mondriaanstraat 140	Amsterdam
20QU	-0,03	0,56	7	Gymnasium Apeldoorn	Kastanjelaan 10	Apeldoorn
00AQ	-0,04	0,56	7	Zwin College sgm	Nieuwstraat 50	Oostburg
01NZ	-0,05	0,44	8	Chr College Griffland	Noorderweg 79	Soest
03XM	-0,05	0,56	8	Chr sgm Dingstede	G Doustraat 13	Meppel
14WL	-0,05	0,58	8	Krimpenerwaard College	Driekamp 4	Krimpen a/d IJssel
20CF	-0,06	0,51	8	Gymnasium Celeanum	Veerallee 30	Zwolle
20LU	-0,06	0,66	8	Gymnasium Haganum	Laan v Meerdervoort 57	s Gravenhage
20RM	-0,09	0,44	8	Stedelijk Gymnasium	Statenlaan 8	Arnhem
14SI	-0,10	0,63	3	Geert Groote Coll sgm	H Boerhaavelaan 1	Deventer
20DL	-0,10	0,47	7	De Delta sgm	Noorderweg 1	Leeuwarden
03JY	-0,10	0,50	8	Calvijn College v reform	Kl Frankrijk 19	Goes
01GL	-0,11	0,58	8	RK sgm Sophianum voor	Landsraderweg 3	Gulpen
16PA	-0,14	0,43	8	Christelijk Gymnasium	Diaconessenstr 1	Utrecht
20AA	-0,14	0,44	8	Murmellius Gymnasium	Bergerhout 1	Alkmaar
20CK	-0,15	0,51	8	Oldenbarneveldt Gymnasium	Thorbeckeplein 1	Amersfoort
03XS	-0,16	0,55	8	Chr sgm Walcheren	Elzenlaan 4	Middelburg
19XR	-0,20	0,50	1	Albert Schweitzer sgm	Eloystraat 1-a	Geleen
27VG	-0,20	0,40	1	Porta Mosana College	Oude Molenweg 130	Maastricht
21AF	-0,20	0,53	8	Vossius Gymnasium	Messchaertstraat 1	Amsterdam
16QA	-0,30	0,59	8	Chr sgm De Lage	Vijzellaan 4	Papendrecht
25FX	-0,30	0,54	8	RK sgm Reynaertcollege	Tivoliweg 41	Hulst

Bron: Kwaliteitskaart Voortgezet Onderwijs – 1998-2005

minus CE-cijfer bestaat. Dit betekent dat gemiddeld het schoolexamen hoger becijferd wordt dan het centraal examen en dat wij dus onze eerste hypothese die zegt dat het gemiddeld schoolexamencijfer (vaker) hoger zal zijn dan het gemiddeld centraal examencijfer, niet hoeven te verwerpen. Bovendien zijn deze discrepanties niet toevallig maar systematisch.

Ook voor onze tweede hypothese, die voorspelt dat er een trend naar een steeds grotere discrepantie tussen beide soorten cijfers zal zijn, vinden wij ondersteuning op basis van onze resultaten. De trendvariabele is inderdaad positief en significant voor alle drie de onderwijstypen en dus betekent dit dat de discrepantie steeds verder toeneemt door de tijd heen en dat het eindexamen dus ook steeds ongelijkwaardiger wordt. Weliswaar lijkt de jaarlijkse groei niet sterk, maar juist het sluipend effect ervan heeft na bijvoorbeeld tien jaar toch wel degelijk een impact op (on)gelijkwaardigheid van het eindexamen, wat uiterst verontrustend is. Bovendien is deze trend het sterkst voor het hoogste niveau van het voortgezet onderwijs: het VWO.

Het verwachte effect van de breuk in de normeringssystematiek, namelijk een positieve uitwerking (hypothese 3), wordt echter tegengesproken door onze resultaten. Na 2000 blijkt de discrepantie eenmalig te verkleinen in plaats van toe te nemen en dus moeten wij deze hypothese dan ook verwerpen.

Hypothese 4 verwacht een positief effect van het adviesgemiddelde van een school op de discrepantie. Tabel 4 laat echter zien dat dit effect voor de HAVO wel gevonden kan worden, maar dat advies op de MAVO en het VWO daarentegen een negatieve invloed kent. Dit betekent dat hier een hoger gemiddeld basisschooladvies van toegelaten leerlingen de discrepantie juist doet verkleinen. Onze advieshypothese moet dus gedeeltelijk

verworpen worden.

Tot slot kunnen we ten aanzien van hypothese 5 die stelt dat naarmate een school een hoger percentage allochtonen kent, de discrepantie tussen de gemiddelde cijfers hoger zal zijn concluderen dat dit inderdaad het geval is en de hypothese dus niet verworpen hoeft te worden. Echter de hypothese die hierop volgt (hypothese 6) en die verwacht een negatief effect van tijd te vinden op de invloed van het percentage allochtonen, blijkt onjuist. Ook in de jaren 1998 – 2005 blijkt een stijging in het percentage allochtonen, een stijging in de discrepantie tot gevolg te hebben.

8. VWO

Naast deze gezamenlijke analyse voor het VWO, HAVO en MAVO, hebben wij ook dezelfde analyses uitgevoerd voor deze drie onderwijstypen afzonderlijk. Daarnaast analyseren wij de gevolgen van het ontstaan van vakken met slechts een schoolexamen voor de becijfering van het schoolexamen.

Allereerst volgt een overzicht van de twintig VWO-scholen met het grootste en het kleinste verschil in becijfering tussen het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk eindexamen over de periode 1998-2005 (tabel 5). Dit overzicht is een deelverzameling uit het totaaloverzicht van VWO-scholen dat is opgenomen in de bijlage⁵. Uit dit totaaloverzicht blijkt dat er 142 van de 572 VWO-scholen een gemiddeld SO-CE verschil hebben dat hoger is dan 0,43. Met een gemiddelde binnenschoolse SO-CE variantie van 0,57 betekent dit dat op deze 142 scholen geregeld vakken met grotere verschillen SO-CE dan 1,00 zijn (gemiddelde verschil SO-CE + binnenschoolse variantie SO-CE > 0,43 + 0,57). De Inspectie heeft bij

Tabel 6: Regressie op gemiddelde verschillen in becijfering tussen het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk eindexamen over alle vakken binnen VWO vestigingen en over de periode 1998-2005

	Ongestandaardiseerde Coëfficiënten
Constant	0,186***
Trend	0,025*
Breuk	0,013
% Cumi leerlingen	0,007***
Advies	-0,040***
Specifieke onderwijsvisie	0,102***
Bijzondere school	-0,022**
Trend*cumi	0,002***
Adjusted R2	0,190

*significant (P<0,1) **significant (P<0,05) *** significant (P<0,01)

Bron: Kwaliteitskaart Voortgezet Onderwijs – 1998-2005

deze 142 scholen gefaald in het toezicht op de becijfering van het schoolonderzoek, omdat zij claimt in te grijpen bij grotere SO-CE verschillen dan 1,0 bij een vak. Omdat de Inspectie niet steeds rapporteerde over alle scholen in hun Kwaliteitskaart zijn de gemiddelden soms berekend over een of twee jaar minder dan de normale acht. Scholen met een veel lager aantal jaren zijn of opgeheven (gefuseerd met een ander BRIN- en/of vestigingsnummer) of zijn recent opgericht.

Er is overigens een verband tussen variantie in verschil SO-CE tussen de vakken van een school en het gemiddeld verschil SO-CE van een school (correlatie 0,35). Hoe kleiner de eerste, hoe minder het verschil. Met andere woorden: hoe meer onderlinge afstemming binnen een school in de becijfering, hoe kleiner het verschil SO-CE. Oftewel scholen met een groot verschil SO-CE vormen minder een eenheid, tenminste wat betreft de becijfering van leerprestaties. Uit tabel 5 blijkt verder dat er een duidelijk Randstad/grote steden verschil is tussen de scholen met de grootste en de kleinste SO-CE verschillen.

Tabel 6 geeft vervolgens voor het VWO de regressie op gemiddelde verschillen in becijfering tussen het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk eindexamen weer en de resultaten kunnen op overeenkomstige wijze als die van tabel 4 geïnterpreteerd worden. De resultaten wijken niet bijzonder af van die binnen de totaalanalyse, behalve dat voor het VWO een positief effect van de breukvariabele blijkt te gelden, wat onze derde hypothese bevestigt.

Tabel 7 geeft voor drie vakken (Duits, Frans en Biologie) de trend in de SO-becijfering weer. Het betreffen vakken die na invoering van het studiehuis nog slechts afgesloten worden met een schoolexamen⁶ en die dus

voorheen wel een centraal eindexamen kenden, naast het schoolexamen. Bij twee vakken is een verhoging van de gemiddelde SO becijfering significant aanwezig in de jaren zonder centraal examen. In de periode 2004-2005 stijgt de SO becijfering bij Duits 0,063 en bij Biologie 0,150. Bij Frans geldt echter een daling van 0,124.

Het is niet vreemd dat de variabele percentage cumuleerlingen een tegenovergesteld effect heeft als bij het verschil SO-CE. Deze variabelen leiden in het algemeen tot lagere prestaties van leerlingen en dus ook tot lagere SO-cijfers, maar het effect van deze variabelen op de CE-cijfers is nog groter, waardoor netto een omgekeerd effect ontstaat bij het SO-CE verschil. Gecombineerd met de trendmatige vergroting van het verschil in becijfering SO-CE, betekent dit effect op het SO-cijfer van 'geen centraal examen' dat de intrinsieke waarde van het VWO-diploma verder uitgehold is door het verdwijnen van de kwaliteitscontrole door het centraal examen.

9. HAVO

Ook voor de HAVO hebben wij afzonderlijke analyses uitgevoerd. Net als bij het VWO volgt eerst een overzicht van de twintig scholen met het grootste verschil in becijfering en de twintig scholen met het kleinste verschil (tabel 8). Het totaaloverzicht is opgenomen in de bijlage⁷. Met betrekking tot dit totaaloverzicht kunnen we min of meer dezelfde conclusies trekken als geldig waren bij het VWO. Er blijkt namelijk dat 55 van de 555 HAVO scholen een gemiddelde SO-CE verschil hebben dat hoger is dan 0,42. Met een gemiddelde binnenschools SO-CE variantie van 0,58 betekent dit dat op deze 55 scholen geregeld vakken met grotere verschillen SO-CE dan 1,00 zijn (gemiddelde verschil SO-CE + binnenschoolse variantie

Tabel 7: Trends in SO-becijfering van Duits, Frans en Biologie over de periode 1998-2005 (ongestandaardiseerde coëfficiënten)

	Duits	Frans	Biologie
Constant	6,738***	6,818***	6,659***
Geen Centraal examen	0,063***	-0,124***	0,150***
Trend			-0,023***
Advies		0,020***	
% Cumi leerlingen	-0,003***		-0,005***
Bijzondere School			0,045***
Adjusted R2	0,01	0,02	0,02

*significant (P<0,1) **significant (P<0,05) *** significant (P<0,01)

Bron: Kwaliteitskaart Voortgezet Onderwijs – 1998-2005

Tabel 8: De gemiddelde verschillen in becijfering tussen het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk eindexamen voor HAVO over alle vakken en over de periode 1998-2005: 20 scholen met het grootste en het kleinste verschil

BRIN	SO-CE Verschil	Binnen Schoolse Variantie SO-CE	Aantal beschik- bare jaren	Naam vestiging	Adres	Plaats
27JY	1,75	1,05	2	ISG Ibn Ghaldoun	Schere 47	Rotterdam
17YS	1,37	0,73	3	Esprit Scholengroep	J v Galenstraat 31	Amsterdam
21FF	0,83	0,65	8	Sgm Reigersbos	Ravenswaaipad 3	Amsterdam ZO
17YS	0,80	0,71	8	Esprit Scholengroep	P L Takstraat 33-34	Amsterdam
17YS	0,75	0,80	4	Esprit Scholengroep	Fred. Hendrikplantsoen 7 A	Amsterdam
05FJ	0,75	0,58	8	Emmacollege	Zandstraat 14	Hoensbroek
20MJ	0,73	0,79	8	Sgm Johan de Witt	H. v. Doeverenplantsoen 3	's-Gravenhage
02LB	0,68	0,85	4	Olympus College	Olympiaweg 395	Rotterdam
17HB	0,67	0,73	7	Sgs. Nieuw-West	Ariana Nozemanstraat 2	Amsterdam
08TX	0,66	0,59	8	Ommelander College	Pastorielaan 11	Appingedam
21BH	0,64	0,73	8	Spinozalyceum	P v Anrooystraat 8	Amsterdam
21GD	0,64	0,86	8	Calandlyceum	Hoekenes 61	Amsterdam
03AQ	0,60	0,58	8	Openb sgm Bijlmer	Gulden Kruis 5	Amsterdam ZO
18XU	0,60	0,55	4	Beatrix College	Ketelhavenstraat 3	Tilburg
17YS	0,60	0,78	4	Esprit Scholengroep	P Mondriaanstraat 140	Amsterdam
16TV	0,55	0,65	2	Rudolf Steiner College	Vondelweg 87-89	Rotterdam
21ET	0,55	0,70	7	Gerrit van der Veen sgm	G vd Veenstraat 99	Amsterdam
01XV	0,54	0,65	8	CSG Henegouwen	Henegouwerpleaan 14-16	Rotterdam
16NK	0,53	0,70	3	Vrije School Groningen	Merwedestraat 45	Groningen
24TR	0,53	0,59	7	Leidsche Rijn College	Van Lawick van Pabstlaan 1	De Meern
17WQ	-0,20	0,70	2	Accent College	Kastanjedal 2	Maassluis
18TR	-0,20	0,60	1	OSG Oost-IJsselmonde	Derde Barendrechtseweg 448	Barendrecht
14SI	-0,20	0,47	3	Geert Groote Coll sgm	H Boerhaavelaan 1	Deventer
17WP	-0,21	0,58	8	Werkplaats Kindergemeenschap	K Boekelaan 10	Bilthoven
25MG	-0,21	0,56	8	Commanderij College	Sleutelbosch 2	Gemert
02VD	-0,21	0,50	8	College Het Hoge Land	Kagerstraat 1	Leiden
23KJ	-0,22	0,68	6	HS voor Beeldende Kunsten, Muziek & Dans	Juliana van Stolberglaan 1	's-Gravenhage
16RB	-0,23	0,60	4	Jacob-Roelandslyceum	Grote Beemd 3	Boxtel
02JG	-0,23	0,53	8	Emelwerda Coll chr sgm	Peppellaan 1	Emmeloord
01GL	-0,24	0,78	8	RK sgm Sophianum	Landsraderweg 3	Gulpen
00MP	-0,25	0,51	8	De Noordgouw	Eperweg 34-a	Heerde
03JY	-0,25	0,51	8	Calvijn College	Kl Frankrijk 19	Goes
21HC	-0,26	0,49	8	Interconf sgm t Westland	Tiendweg 3	Naaldwijk
25MH	-0,27	0,52	6	Gelders College	Warnsbornlaan 12	Arnhem
01HO	-0,30	0,63	3	Brabant	Baroniestraat 22	Boxtel
03XS	-0,31	0,51	8	Chr sgm Walcheren	Elzenlaan 4	Middelburg
25FX	-0,35	0,66	8	Reynaertcollege	Tivoliweg 41	Hulst
00AQ	-0,40	0,46	7	Zwin College sgm	Nieuwstraat 50	Oostburg
19XR	-0,40	0,60	1	Albert Schweitzer sgm	Eloystraat 1-a	Geleen
16QA	-0,55	0,50	8	Chr sgm De Lage Waard	Vijzellaan 4	Papendrecht

Tabel 9: Regressie op gemiddelde verschillen in becijfering tussen het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk eindexamen over alle vakken binnen HAVO vestigingen en over de periode 1998-2005

	Ongestandaardiseerde Coëfficiënten
Constant	0,098***
Trend	0,036***
Breuk	-0,144***
% Cumi leerlingen	0,006***
Specifieke Onderwijsvisie	0,092***
Bijzondere School	-0,082***
Trend*cumi	0,001***
Adjusted R ²	0,131

*significant (P<0,1) **significant (P<0,05) *** significant (P<0,01)

Bron: Kwaliteitskaart Voortgezet Onderwijs – 1998-2005

Inspectie. Het verband tussen variantie in verschil SO-CE tussen de vakken van een school en het gemiddeld verschil SO-CE van een school is lager dan bij het VWO (correlatie .14). Echter er geldt nog steeds dat hoe kleiner de eerste, hoe minder het verschil en dus: hoe onderlinge afstemming binnen een school in de becijfering, hoe kleiner het verschil SO-CE. Ook is er wederom een duidelijk Randstad/grote steden verschil tussen de scholen met de grootste en de kleinste SO-CE verschillen.

Tabel 9 geeft vervolgens voor de HAVO de regressie op gemiddelde verschillen in becijfering tussen het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk eindexamen weer net als in tabel 4 en 6. Opvallend is dat het gemiddelde advies van de toegelaten leerlingen voor de HAVO geen significant effect op onze afhankelijke variabele kent.

Tabel 10 geeft weer voor drie vakken de trend in de SO-becijfering weer, echter nu voor Duits¹, Frans¹ en Wiskunde A1. Slechts bij één vak is een verhoging van de gemiddelde SO becijfering significant aanwezig in de jaren zonder centraal examen. In de periode 2004-2005 stijgt de SO becijfering bij Duits 0,041. Bij de andere twee vakken is een verlaging van de gemiddelde SO becijfering significant aanwezig in de jaren zonder centraal examen: bij Wiskunde A daalt de SO becijfering met 0,173 punten en bij Frans met 0,059 punten.

Bij Duits is er een positief effect van de variabele breuk waar te nemen, wat inhoudt dat er na 2000 een stijging in de SO-becijfering van Duits heeft plaatsgevonden dankzij de breuk in de eindexamenbecijfering. Overigens is er daarnaast geen trend in de SO-becijfering Duits waar te nemen.

Voor Wiskunde A is er een trend waar te nemen in de SO-

Tabel 10: Trends in SO-becijfering van Duits, Frans en Wiskunde A over de periode 1998-2005 (ongestandaardiseerde coëfficiënten)

	Duits	Frans	Wiskunde A
Constant	6,376***	6,407***	6,328***
Geen Centraal examen	0,041**	-0,059***	-0,173***
Trend			0,036***
Bijzondere School			0,090***
Advies	-0,021***		-0,006
% Cumi leerlingen	-0,003***		-0,007***
Breuk	0,041**		
Adjusted R ²	0,017	0,004	0,042

*significant (P<0,1) **significant (P<0,05) *** significant (P<0,01)

Bron: Kwaliteitskaart Voortgezet Onderwijs – 1998-2005

Tabel 11: De gemiddelde verschillen in becijfering tussen het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk eindexamen voor MAVO over alle vakken en over de periode 1998-2005: 20 scholen met het grootste en het kleinste verschil

BRIN	SO-CE Verschil	Binnen Schoolse Variantie SO-CE	Aantal beschik- bare jaren	Naam vestiging	Adres	Plaats
14SM	2,80	1,40	2	Gooise Scholen Federatie	Laapersveld 25 A	Hilversum
16NK	1,50	0,60	1	de Vrije School Zutphen (De Berkel)	Weerdslag 14A	Zutphen
01OE	1,35	0,70	2	Wellantcollege	Hamseweg 70	Hoogland
00LP	1,20	0,60	2	ASKO scholengemeenschap	Radioweg 56	Amsterdam
01OE	1,15	0,65	2	Wellantcollege	Groenezoom 400	Dordrecht
24TR	1,14	0,63	8	Prisma College	Boudier Bakkerlaan 7	Utrecht
02LB	1,10	0,70	2	Olympus College	Olympiaweg 395	Rotterdam
02VT	1,10	0,70	1	Agnieten College - locatie Blaloborgh	Blaloweg 1	Zwolle
27JY	1,08	0,75	4	ISG Ibn Ghaldoen	Schere 47	Rotterdam
01OE	1,05	0,80	2	Wellantcollege	Westvlietweg 42	s-Gravenhage
01OE	1,05	0,60	2	Wellantcollege	Rijksstraatweg 30 B	Klaaswaal
14RF	1,05	0,60	2	College De Meer	Radioweg 56	Amsterdam
23JA	1,05	0,75	2	Grafisch Lyceum Rotterdam	Stadhoudersplein 35	Rotterdam
17WQ	1,05	0,70	2	Accent College	Mgr. Nolenslaan 99 b	Schiedam
21CY	1,00	0,70	1	Prinsentuin College	Ravelijnstraat 4	Steenbergen
21GU	1,00	1,05	2	Scholengroep Esloo: Overbosch	Rooseboomstraat 10	s-Gravenhage
25FU	1,00	0,60	1	Linnaeus College (Ewald-VMBO)	Ged.Oudegracht 120	Haarlem
01OE	0,95	0,75	2	Wellantcollege	Lange Voort 70	Oegstgeest
17IM	0,95	0,55	2	Over Betuwe College Huissen	Julianastraat 17	Huissen
17YS	0,95	0,50	4	Esprit Scholengroep	P Mondriaanstraat 140	Amsterdam
14RC	-0,23	0,50	4	Meerwegen College	Plecht 1	Bunschoten
17WW	-0,23	0,57	3	College Sancta Maria	Elbereveldstraat 105	Kerkrade
17AA	-0,24	0,49	8	De Driemark	Zonnebrink 15	Winterswijk
08SG	-0,24	0,44	5	Chr. SG. Sprengeloo	Sprengenweg 81	Apeldoorn
00UZ	-0,25	0,51	8	Fioretti College RK	Pr Irenelaan 32	Hillegom
02CI	-0,28	0,61	8	Insula College, locatie Thuredrecht	Halmaheiraplaan 5	Dordrecht
20ZK	-0,28	0,48	8	Norbertuscollege RK	Lyceumlaan 10	Roosendaal
03ZT	-0,30	0,80	2	Sgm De Vinkenborgh	Erasmusweg 1	Hoogezand
17WI	-0,30	0,50	2	Jeanne D'Arc College	Oude Molenweg 130	Maastricht
17WQ	-0,30	0,50	2	Accent College	Kastanjedal 2	Maassluis
27VG	-0,30	0,40	1	Porta Mosana College	Oude Molenweg 130	Maastricht
27VG	-0,30	0,50	1	Porta Mosana College	Nijverheidsweg 25	Maastricht
16QA	-0,31	0,60	8	Chr sgm De Lage Waard	Burg Keijzerweg 5	Papendrecht
15QW	-0,33	0,53	8	Regionale sgm Goeree Overvlakkee	Burg Myslaan 5	Middelharnis
00AQ	-0,33	0,54	7	Zwin College	Nieuwstraat 50	Oostburg
16MQ	-0,34	0,45	8	Kon Willem II College	Tatraweg 80	Tilburg
18DO	-0,34	0,56	8	Romboutscollege	Schoolstraat 16	Brunssum
08SG	-0,35	0,35	2	Chr sgm Sprengeloo	Jachtlaan 108	Apeldoorn
00JT	-0,35	0,57	6	Geref sgm Guido de Bres	Dennenweg 15	Bloemendaal
11EE	-0,39	0,43	7	Euro College	Hunnenweg 4	Maastricht

Bron: Kwaliteitskaart Voortgezet Onderwijs – 1998-2005

Tabel 12: Regressie op gemiddelde verschillen in becijfering tussen het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk eindexamen over alle vakken binnen MAVO vestigingen en over de periode 1998-2005

	Ongestandaardiseerde Coëfficiënten
Constant	0,113***
Trend	0,032***
Breuk	-0,118***
Advies	-0,046***
% Cumi leerlingen	0,005***
Specifieke Onderwijsvisie	0,081***
Trend*Cumi	0,001***
Trend*Advies	-0,004**
Adjusted R ²	0,142

*significant (P<0,1) **significant (P<0,05) *** significant (P<0,01)

Bron: Kwaliteitskaart Voortgezet Onderwijs – 1998-2005

Tabel 13: De gemiddelden over de SO-cijfers, de CE-cijfers, en het verschil SO-CE over alle vakken afzonderlijk per jaar, de gemiddelde standaard-deviaties van dit SO-CE verschil per school voor alle particuliere scholen samen en het gemiddelde van de niet-particuliere onderwijstypen.

Onderwijstype	Jaar	Aantal BRIN nummers	SO-cijfer	CE-cijfer	SO-CE verschil	St.dev. SO-CE per school
MAVO	1998	3	6,68	6,05	0,63	0,48
	1999	2	6,50	5,97	0,52	0,67
	2001	2	6,87	6,21	0,66	0,73
	2002	3	6,46	6,06	0,41	0,64
	2003	4	6,46	5,96	0,51	0,70
	2004	4	6,67	6,33	0,33	0,56
Niet-particulier					0,20	0,55
HAVO	1998	4	6,13	5,77	0,36	0,80
	1999	4	6,29	6,04	0,25	0,59
	2000	1	6,58	6,38	0,19	0,54
	2001	5	6,46	6,03	0,42	0,67
	2002	4	6,49	6,12	0,39	0,69
	2003	4	6,57	5,86	0,71	0,70
	2004	6	6,63	5,99	0,64	0,82
Niet-particulier						
VWO	1998	4	6,57	5,92	0,65	0,71
	1999	4	6,60	5,87	0,74	0,62
	2000	1	6,42	5,62	0,80	0,82
	2001	5	6,56	5,86	0,70	0,69
	2002	4	6,76	6,18	0,58	0,63
	2003	3	6,75	5,94	0,79	0,83
	2004	6	6,85	6,13	0,75	0,83
Niet-particulier					0,30	0,58

Bron: communicatie Inspectie

becijfering: in 2005 is de SO-becijfering met 0,288 punten gestegen.

10. MAVO

Ook voor de MAVO is er een overzicht van de twintig scholen met het grootste en de twintig scholen met het kleinste SO-CE verschil (tabel 11). Het totaaloverzicht is opgenomen in de bijlage.⁸ Hieruit blijkt dat 189 van de 1049 MAVO/VBMO-t/VMBO-g scholen een gemiddelde SO-CE verschil hebben dat hoger is dan 0,44. Met een gemiddelde binnenschools SO-CE variantie van 0,56 betekent dit dat op deze 189 scholen geregeld vakken met grotere verschillen SO-CE dan 1,00 zijn (gemiddelde verschil SO-CE + binnenschoolse variantie SO-CE > 0,44 + 0,56). Ook ten aanzien van deze 189 scholen geldt dat de Inspectie gefaald heeft in het toezicht op de becijfering van het schoolonderzoek.

De correlatie tussen variantie in verschil SO-CE tussen de vakken van een school en het gemiddeld verschil SO-CE van een school is .25. Ook voor de MAVO geldt dus: hoe meer onderlinge afstemming binnen een school in de

becijfering, hoe kleiner het verschil SO-CE.

Daarnaast is hier weer een duidelijk Randstad/grote steden verschil tussen de scholen met de grootste en de kleinste SO-CE verschillen.

In tabel 12 wordt daarnaast weer de regressie op gemiddelde verschillen in becijfering tussen het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk eindexamen weergegeven, nu voor de MAVO. Opvallend is dat het zijn van een bijzondere school geen invloed blijkt uit te oefenen op de discrepantie bij MAVO-scholen. De overige resultaten wijken niet bijzonder af van de eerder uitgevoerde totaalregressie.

Voor de MAVO geldt het systeem van deelvakken naast totaalvakken niet en zijn er dientengevolge geen trends in SO-becijferingen waar te nemen.

11. Particuliere scholen

Sikkes (2000) liet reeds zien dat de discrepantie tussen SO- en CE-cijfers extra groot was voor particuliere scholen.

Tabel 14: De gemiddelde verschillen in becijfering tussen het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk eindexamen over alle vakken en over de periode 1998-2005, de binnenschoolse variantie en het aantal jaren eindexamen: alle particuliere scholen (zonder vestigingen) per onderwijsniveau.

BRIN	Onderwijs type	SO-CE verschil	Binnen Schoolse Variantie SO-CE	Aantal jaren	Naam van School
24GE	MAVO	0,28	0,49	1	Instituut Notenboom
24GE	HAVO	0,58	0,69	1	Instituut Notenboom
24GE	VWO	0,77	0,76	1	Instituut Notenboom
24HX	MAVO	0,43	0,46	5	Luzac
24HX	HAVO	0,36	0,55	6	Luzac
24HX	VWO	0,64	0,54	6	Luzac
25AR	MAVO	0,71	0,73	4	Instituut De Boer
25AR	HAVO	0,72	0,64	4	Instituut De Boer
25AR	VWO	0,94	0,84	3	Instituut De Boer
25AT	HAVO	0,48	0,83	6	College Vrijbergen
25AT	VWO	0,67	0,72	6	College Vrijbergen
25CU	MAVO	0,48	0,72	5	Stebo
25CU	HAVO	0,61	0,74	5	Stebo
25CU	VWO	0,76	0,75	5	Stebo
25DT	MAVO	0,40	0,67	3	Instituut Nieuw Blankesteyn
25DT	HAVO	0,24	0,78	6	Instituut Nieuw Blankesteyn
25DT	VWO	0,63	0,83	6	Instituut Nieuw Blankesteyn

Bron: communicatie Inspectie

In deze sectie gebruiken wij de gegevens, afzonderlijk geleverd door de Inspectie. Andere schoolkenmerken ontbreken echter en daarom hebben wij geen nadere analyse op deze particuliere scholen kunnen verrichten. Een vergelijking tussen tabel 1 en 13 laat zien dat de SO-CE discrepantie van alle particuliere scholen ongeveer het dubbele is van de gemiddelde discrepantie van de niet-particuliere scholen. De publicatie van Sikkes (2000) en het door de inspectie toegezegde nadere toezicht op de schoolexamens van de particuliere scholen heeft blijkbaar weinig effect gehad.

Tabel 14 geeft een overzicht van de SO-CE discrepantie over alle particuliere scholen. Ook is in de tabel aangegeven over hoeveel jaren de discrepantie beschikbaar was. Wij konden geen onderscheid maken tussen de verschillende vestigingen van de betrokken particuliere scholen.

Tabel 14 verandert weinig aan het eerdere resultaat. De SO-CE discrepantie op particuliere scholen behoort systematisch tot de bovenkant van de verdeling van discrepantie van het betrokken schooltype.

12. Discrepantie SO-CE en slaagpercentages

Grote verschillen in de discrepanties tussen SO- en CE-cijfers komen dus geregeld voor, zijn niet toevallig en zijn gerelateerd aan aanwijsbare schoolkenmerken. Maar

leiden grote discrepanties tussen SO- en CE-cijfers op bepaalde scholen ook tot grotere slaagkansen op die scholen. Tabel 15 geeft daarop een eerste antwoord.

Tabel 15 laat allereerst zien dat er een sterke negatieve samenhang bestaat tussen de discrepantie SO-CE cijfers en CE-cijfers, terwijl er maar een matige samenhang is met de SO-cijfers. Dit betekent dat een grote discrepantie tussen SO- en CE-cijfers vooral samenhangt met lage cijfers op het centrale examen en veel minder samenhangt met hoge cijfers bij het schoolonderzoek. Met andere woorden: het bestaan van grote discrepantie tussen SO- en CE-cijfers op een school wijst vooral op slechte resultaten op het centraal examen en indirect op een slecht functionerende school. De negatieve samenhang tussen discrepantie tussen SO- en CE-cijfers en slaagpercentage onderstreept nog eens de laatste constatering. Dit leidt tot een soort paradox: slecht functionerende scholen met lage resultaten op het Centraal Examen hebben te gelijktijd ook lagere slaagpercentages, maar dat proberen zij te compenseren door grote discrepantie tussen SO- en CE-cijfers. In hoeverre slagen die scholen in die compensatie? De laatste kolom van tabel 15 suggereert dat scholen met grote SO-CE discrepanties een hoger slaagpercentage hebben dan scholen met een even hoog CE-gemiddelde maar met lagere SO-CE discrepanties. Tabel 16 laat de resultaten van drie regressie vergelijkingen zien, waardoor vastgesteld kan worden in hoeverre een hogere SO-CE discrepantie en een hoger CE-cijfer bijdragen aan een hoger slaagpercentage. In alle drie onderwijstypen wordt

Tabel 15: Correlaties tussen discrepantie SO-CE cijfers, SO-cijfers, CE-cijfers en slaagpercentages per onderwijstype, jaar en vestiging

Discrepantie SO-CE	Bivariate correlatie			Partiele correlatie
	SO-cijfer	CE-cijfer	slaaigpercentage	Slaagpercentage (gecontroleerd voor CE)
VWO	0,10	-0,78	-0,36	0,24
HAVO	0,16	-0,81	-0,40	0,32
MAVO	0,36	-0,74	-0,35	0,15

Bron: Kwaliteitskaart Voortgezet Onderwijs – 1998-2005

Tabel 16: De bijdrage van 1,0 hogere SO-CE discrepantie en 1,0 hoger CE-cijfer aan het slaagpercentage voor het eindexamen

	VWO	HAVO	MAVO
SO-CE discrepanties	9,4%	13,2%	4,6%
CE-cijfer	2,2%	30,4%	18,6%

Bron: Kwaliteitskaart Voortgezet Onderwijs – 1998-2005

het percentage geslaagden op een school substantieel hoger door een grotere discrepantie tussen SO- en CE cijfers. Maar op de HAVO en de MAVO levert 1,0 hogere CE-cijfer een hoger percentage geslaagden op dan 1,0 hogere SO-CE discrepantie: het nadeel van lage CE-cijfers voor de slagingskansen wordt onvoldoende gecompenseerd door een hoge discrepantie SO-CE cijfers. Maar op het VWO is dat omgekeerd: 1,0 hogere SO-CE discrepantie geeft een hoger percentage geslaagden dan 1,0 hogere CE-cijfer. Op het VWO lijkt de compensatie strategie succesvol: het nadeel van lage CE-cijfers voor de slagingskansen wordt meer dan voldoende gecompenseerd door een hoge discrepantie SO-CE cijfers.

13. Algemene conclusies & discussie

In dit onderzoek zijn wij ingegaan op de discrepanties in de becijfering van het schoolexamen en de becijfering van het centraal examen binnen het voortgezet onderwijs in Nederland. Op basis van de Kwaliteitskaarten Voortgezet Onderwijs uit de periode 1998-2005 hebben wij per onderwijstype, per vestiging en per jaar, het verschil tussen de cijfers van het schoolexamen en het centraal examen onderzocht en dit verklaard met behulp van school- en examenkenmerken.

In het kort concluderen wij dat tussen 1998 en 2005 de meeste VWO, HAVO en MAVO scholen het schoolexamen gemiddeld hoger becijferen dan het centraal eindexamen, geheel volgens onze eerste hypothese. Echter, van groter belang is dat wij een trend vinden tussen 1998 – 2005: er is in die periode een steeds grotere discrepantie tussen de schoolexamencijfers en de centraal examencijfers. Deze groeiende discrepantie duidt er op dat de intrinsieke betekenis van het eindexamen tussen scholen steeds ongelijkwaardiger wordt. De trend voor het VWO is overigens het sterkst, wat betekent dat de garantie van de kwaliteit van de eindexamen in het hoogste onderwijstype het meest onzeker is geworden. Hiermee is ook onze tweede hypothese bevestigd.

De discrepantie tussen de schoolexamencijfers en de centraal examencijfers blijkt het grootst op het VWO en het kleinst op de MAVO te zijn, iets wat een onderwijssocioloog niet zal verrassen. Leerlingen met hoger opgeleide ouders krijgen van huis uit meer hulp en kunnen meer beroep doen op hun culturele bagage en flair. Zij zullen hiervan extra profijt hebben bij het schoolexamen, waar veel meer ruimte is voor die culturele bagage. Relatief gezien zullen leerlingen met hoger opgeleide ouders dus nog beter scoren op het

schoolexamen, wat betekent dat op scholen met meer hoogopgeleide ouders het verschil tussen SE-cijfers en CE-cijfers groter is. Op het VWO zitten meer leerlingen met hoogopgeleide ouders dan op de HAVO en op de HAVO meer dan op de MAVO.

Het feit dat de normeringssystematiek aangepast is in het jaar 2000, heeft geen invloed gehad op de groei in de discrepantie tussen het schoolexamencijfer en de centraal examencijfers. De discrepantie blijkt eenmalig te verkleinen in plaats van te vergroten, zoals wij hadden verwacht en dus kan de breuk in het normeringssysteem hier niet de oorzaak van zijn en moet deze derde hypothese verworpen worden.

Waar wij verwacht hadden dat hogere adviesgemiddelden van de leerlingen van scholen tot grotere discrepanties tussen de SE- en CE-cijfers zouden leiden, hebben wij slechts gelijk voor de HAVO. Op de MAVO en het VWO blijkt advies daarentegen een negatieve invloed te kennen en moet hypothese 4 dus verworpen worden.

Wat betreft het percentage allochtonen op school constateren we twee dingen. Ten eerste stijgt de discrepantie tussen de gemiddelde SE- en CE-cijfers naarmate een school een hoger percentage allochtonen kent. Hypothese 5 wordt hiermee bevestigd.

Echter de daarmee verbonden hypothese die verwacht een negatief effect van tijd te vinden op de invloed van het percentage allochtonen, moeten wij verwerpen. In tegendeel, in de jaren 1998 – 2005 stijgt juist het effect van het percentage allochtonen op de discrepantie tussen de SE- en CE-cijfers. Het tegendeel van de zesde hypothese is dus juist.

Particuliere scholen hebben ongeveer een twee keer zo grote discrepantie van niet-particuliere scholen van het zelfde onderwijstype, en dat verschil wordt niet kleiner gedurende de onderzoeksperiode.

De gevonden discrepanties tussen de SE- en CE-cijfers wijzen op een minder goed functioneren van bepaalde scholen, wat bijvoorbeeld blijkt uit slechtere resultaten op het Centraal Examen. Bij die scholen compenseren hun grote discrepanties tussen de SE- en CE-cijfers tot op zekere hoogte het negatieve effect van de lagere CE-cijfers op hun slaagpercentages, maar alleen op VWO-scholen compenseren hun grote discrepanties meer dan volledig het negatieve effect van hun lagere CE-cijfers op de slaagpercentages.

Zoals we eerder vaststelden hebben zich in het Nederlandse onderwijsstelsel twee belangrijke ontwikkelingen voorgedaan. Ten eerste is er veel aandacht gekomen voor differentiatie in de eindexamens en

daarnaast heeft men het studiehuis geïntroduceerd. Differentiatie in de eindexamens houdt in dat scholen steeds meer vrijheid krijgen om de centrale examens naar eigen inzicht in te vullen, naast de vrijheid die zij al kennen met betrekking tot de schoolexamens. Consequentie van deze ontwikkeling is dat de eindexamens steeds sterker variëren per school en dus onvergelykbaar met elkaar worden. Gevolg hiervan kan op den duur zijn dat hogere scholen en universiteiten toelatingsexamens moeten invoeren als kwaliteitsgarantie van hun studenten. Het feit dat nu bewezen is dat scholen steeds sterker gaan verschillen in de becijfering van hun eindexamens, moet een waarschuwing zijn dat de vrijheid van scholen om de eindexamens (zowel school- als centraal examen) naar eigen inzicht in te delen een hoge prijs zal vragen, namelijk het wegvallen van de kwaliteitsgarantie. Het feit dat er uit ons onderzoek een trend blijkt naar een grotere discrepantie tussen de SE- en CE-cijfers, toont aan dat de invoering van het studiehuis wel degelijk de autonomie van scholen reeds heeft vergroot en scholen dus steeds meer dan voorheen hun eigen gang kunnen gaan. De Tweede Fase heeft een negatieve invloed op de handhaving van een vergelijkbare kwaliteit van de eindexamens op de HAVO en het VWO, wat in strijd is de oorspronkelijke bedoeling van de Tweede Fase.

Een belangrijke conclusie die we kunnen trekken op basis van onze resultaten is dat de Inspectie van het Onderwijs gefaald heeft in haar toezichthoudende taak op de schoolexamens (ofwel ingrijpen bij grotere discrepantie dan 1). Enerzijds is gebleken dat het steeds dezelfde scholen zijn die jaar na jaar een hoge discrepantie tussen de SE- en CE-cijfers kennen, anderzijds is de correlatie tussen de verschillende onderwijstypen tamelijk hoog wat betekent dat een school die een grote discrepantie kent binnen het VWO, bijvoorbeeld ook een hoge mate van discrepantie op de HAVO heeft. Kortom, er is sprake van sterke continuïteit in de SE-CE discrepantie en dit suggereert dat het eventuele ingrijpen van de Inspectie effectloos is.

Duidelijk zichtbaar is het achterwege blijven van ingrijpen bij de particuliere scholen door de inspectie, gegeven hun dubbele SO-CE discrepantie in vergelijking met niet-particuliere scholen. Uitbreiding van het aantal particuliere scholen zonder afdoende toezicht draagt het gevaar in zich dat nog meer scholen tegen betaling een diploma met een lagere intrinsieke waarde kunnen uitreiken.

We moeten dus concluderen dat de intrinsieke waarde van het diploma steeds verder achteruit is gegaan, wat

met name geldt voor het VWO-diploma waar de trend naar een grotere discrepantie tussen SE- en CE-cijfers het sterkst is. Niet alleen de trend naar een grotere discrepantie, tevens het steeds belangrijker worden van het schoolexamen, doet de vergelijkbaarheid van de intrinsieke waarde van een diploma dalen. Juist het feit dat er sprake is van stapsgewijze achteruitgang – wat op de korte termijn de indruk wekt dat het allemaal wel meevalt – is bedrieglijk: de achteruitgang vindt plaats als een sluipend proces over jaren, waardoor er ongemerkt cumulatie van de discrepantie plaatsvindt. Gecombineerd met de empirische bewijzen van achteruitgang in andere sectoren van het onderwijs (bijvoorbeeld niet-stijgende Cito-scores aan eind basisonderwijs, Roeleveld, 2002) vormt de groeiende discrepantie tussen de SE- en CE-cijfers een verdere bedreiging voor de kwaliteit van het Nederlands onderwijs in het algemeen. Niet alleen de becijfering van de eindexamenresultaten in het Voortgezet Onderwijs indiceren dus een kwaliteitsverslechtering van het Nederlands onderwijs, ook op andere vlakken is eenzelfde trend waar te nemen en met name deze combinatie van achteruitgang is een ernstige zaak.

Tot slot wijzen wij op een onbedoeld nevengevolg van het effect van het percentage allochtone leerlingen op de discrepantie tussen de SE- en CE-cijfers. Het feit dat er een op zichzelf begrijpelijke overwaardering plaatsvindt van schoolprestaties allochtonen, zowel in het primair onderwijs (Koeslag & Dronkers, 1994) als het voortgezet onderwijs, leidt er toe dat allochtonen uiteindelijk over een diploma beschikken dat een hoger prestatieniveau suggereert, dan zij eigenlijk hebben. Dit verschil tussen het door het diploma geïndiceerde niveau en het werkelijke prestatieniveau vormt een probleem wanneer zij op de arbeidsmarkt komen. Omdat zij een lager prestatieniveau hebben dan hun diploma suggereert, zullen werkgevers op den duur geneigd zijn door begrijpelijke statistische discriminatie het diploma van allochtonen minder zwaar te wegen dan dat van autochtonen en dus minder snel een allochtone werknemer aan te nemen. Vanuit het perspectief van de allochtoon is deze kleinere kans op een baan, overeenkomstig aan de opleiding, discriminatie, want de autochtone klasgenoot met dezelfde eindcijfers krijgt wel een goede baan en hij/zij niet. Een belangrijk inzicht van de sociologie is dat goede bedoelingen perverse, onbedoelde gevolgen kunnen hebben. De invloed van het percentage allochtonen op de discrepantie tussen SE- en CE-cijfers (een invloed die bovendien nog groeit) kan een goed en gevaarlijk voorbeeld van perverse gevolgen zijn.

Literatuur

- Agerbeek, M. (1998). "Schoolprestaties 1998." *Trouw* 13 juni: ZENZ.
- Alberts, R.V.J. & Verhelst-Deman, M.M.L. (2000). *Examenverslag VBO/MAVO/HAVO/VWO 2000*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling. (<http://download.citogroep.nl/pub/vo/pdf/exverslag00.pdf>)
- Bishop, J.H. (1997). The effect of National Standards and curriculum-based exams on achievement. *American Economic Review*, 87 (2), 260-264.
- Bishop, J.H. (1999). Are national exit examinations important for educational efficiency? *Swedish Economic Policy Review*, 6 (2), 349-401.
- Bishop, J.H. (2005). "High School Exit Examinations: When Do Learning Effects Generalize?" *Yearbook of the National Society for the Study of Education* 104 (2), 260-288.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État: grand écoles et esprit de corps*. Paris: Ed. de Minuit.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Dronkers, J. (1999). *Is het eindexamen gelijkwaardig tussen scholen? Discrepanties tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs*. Afscheidscollege Onderwijskunde Universiteit van Amsterdam. (<http://www.iue.it/Personal/Dronkers/Dutch/eindexamen.pdf>)
- Hanushek E.A. & Raymond, M.E. (2004). The effect of school accountability systems on the level and distribution of student achievement. *Journal of the European Economic Association* 2 (2-3), 406-415.
- Inspectie van het Onderwijs (1998-2005). *Kwaliteitskaart Voortgezet Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2002). *Onderwijsverslag over het jaar 2002*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *De staat van het Onderwijs, Onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jonge, A. de, Kremers, E., Kuhlemeier, H. en Tax, H. (2003). *'Examens van morgen'*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling. (http://download.cito.nl/pub/vo/evm/verslag_conferentie.pdf)
- Koeslag, M. en J. Dronkers, 1994. "Overadvisering en de schoolloopbanen van migrantenleerlingen en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs." *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 19:240-258.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). *Koers VO: De leerling geboeid, de school ontketend*. (<http://www.minocw.nl/documenten/brief2k-2004-doc-28790c.pdf>)
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Voortgezet Onderwijs, Gids voor ouders, verzorgers en leerlingen 2005-2006*. (<http://www.minocw.nl/brochures/vogids>)
- Posthumus, K. (1940). "Middelbaar onderwijs en schifting." *De Gids* 104: 24-42.
- Sikkes, R. (2000). De eigen cijfercultuur van particuliere scholen. *Het Onderwijsblad* 11: 28-31.
- Roeleveld, J. (2002). De kwaliteit van het basisonderwijs: dalen de Cito-scores? *Pedagogische Studiën* 79 (5), 389-403.
- Tweede Fase Adviespunt (2005). *Zeven jaar Tweede Fase, een balans*. Den Haag: Tweede Fase Adviespunt.
- Waslander, S. (2004). *Wat Scholen Beweegt. Over massamaatwerk, onderwijspraktijk en examens in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Wößmann, L. (2002). Central exams improve educational performance: international evidence, *Kieler Diskussionsbeiträge* 397, Kiel: Institut für Weltwirtschaft.
- Wößmann, L. (2003). Central exit exams and student achievement: International evidence. In M. West & P. Peterson (Eds.), *No Child Left Behind? The politics and practice of school accountability* (pp. 292-323). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Wößmann, L. (2005). The effect heterogeneity of central examinations: evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. *Education Economics* 13 (2), 143-169.

Noten

¹ De SE-onderwerpen worden van te voren vastgelegd door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het schoolexamen kan bovendien bestaan uit meerdere toetsen per vak, zowel mondeling, praktisch en schriftelijk. Ook het centraal examen kan bestaan uit meer dan één toets, maar de bepaling hiervan geschiedt door het ministerie in het eindexamenprogramma (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2004).

² www.iue.it/Personal/Dronkers/Dutch/eindexamentotaal.pdf

³ De gemiddelde cijfers in tabel 1 wijken voor 1998 en 2001 af van de gemiddelde cijfers in het Onderwijsverslag 2004/2005 (Inspectie van het Onderwijs, 2006: p.336). Het verschil voor 2001 komt omdat de inspectie in 2001 alleen de resultaten zijn van de leerlingen van de zogenaamde voorhoede VWO scholen heeft meegenomen. De meeste VWO-leerlingen hebben in dat jaar examen oude stijl gedaan. Ook volgens een mededeling van de inspectie is er een kleiner SE-CE verschil voor leerlingen met eindexamen in de oude stijl. Wij noch de inspectie kunnen tot op heden het verschil voor 1998 verklaren.

⁴ Niet opgenomen interactievariabelen zijn: havo*visie, vwo*cumi, vwo*visie, trend*bijzondere school, trend*visie en trend*havo. Deze interactietermen hebben dus geen significant effect op de onafhankelijke variabele.

⁵ www.iue.it/Personal/Dronkers/Dutch/eindexamentotaal.pdf

⁶ Overigens bestaan er naast deze deelvakken (Duits1, Frans1 en Biologie1) ook de totaalvakken Duits12, Frans12 en Biologie, die wel worden afgesloten met zowel een school- als centraal examen.

⁷ www.iue.it/Personal/Dronkers/Dutch/eindexamentotaal.pdf

⁸ www.iue.it/Personal/Dronkers/Dutch/eindexamentotaal.pdf