

Aansluiting van voortgezet naar hoger onderwijs

Ieder mens is uniek, en dat geldt evenzo voor iedere leerling. Dat zou dan ook een uitgangspunt moeten zijn voor de inrichting van ons voortgezet onderwijs, betoogt Ton Kallenberg. Want daar valt nog wel het een en ander aan te verbeteren. Te beginnen met een herziening van het examensysteem.

Niet voor de school, maar voor het leven

Van centraal schriftelijk naar schoolexamen

Ton Kallenberg

H

et landelijk centraal schriftelijk eindexamen in het voortgezet onderwijs is een al lang bestaande traditie, die geldt als een belangrijke pijler van het onderwijsstelsel in Nederland. De Mammoetwet uit 1968 ligt ten grondslag aan de huidige vorm van het eindexamen. Sindsdien is er sprake van een combinatie van het schoolexamen en het centraal examen. Onder verantwoordelijkheid van het College voor Toetsen en Examens verzorgt het Cito (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling) het ontwerp van de eindexamens. Die worden beschouwd als een cruciale maatstaf voor de leeruitkomsten van leerlingen en zijn een belangrijke determinant voor hun toegang tot vervolgonderwijs en beroepen.

Zowel procedureel als inhoudelijk is er een strakke regie; het landelijk eindexamen raast als een scherprechter langs leerlingen en scholen. In het licht van voortschrijdend onderwijsonderzoek en veranderingen in het onderwijslandschap is er evenwel een groeiende roep om heroverweging en hervorming van dit traditionele systeem.

Gelijke kansen?

De voordelen van het huidige systeem hebben vooral betrekking op transparantie en vergelijking van prestaties. Het centraal schriftelijk eindexamen zorgt ten eerste voor uniformiteit en standaardisatie in het beoordelingsproces. Alle leerlingen in het land leggen dezelfde examens af, en dit maakt het vergelijken van hun prestaties mogelijk. Een van de achterliggende gedachten hierbij is dat dit

bijdraagt aan gelijke kansen voor alle leerlingen, een doelstelling die echter niet wordt gehaald.

Omdat het Cito de voorbereiding op zich neemt, is er bovendien een objectieve beoordeling mogelijk door het gebruik van gestandaardiseerde tests en examens. Correctoren beoordelen de antwoorden van leerlingen aan de hand van vaste criteria, wat subjectiviteit bij de beoordeling verkleint. Hierbij dienen we op te merken dat twee docenten de examens nakijken, van wie een van de eigen school en een van een andere school, en dat de praktijk leert dat er regelmatig verschil in inzicht bestaat tussen de twee beoordelaars. Een derde voordeel is dat het systeem meetbare resultaten over de effectiviteit van het onderwijs oplevert. Deze

Er is een groeiende roep

om heroverweging

en hervorming van

dit traditionele systeem

Aansluiting van voortgezet naar hoger onderwijs

Toetsing zou het curriculum moeten dienen, in plaats van het te sturen

resultaten zijn bruikbaar voor het evalueren van zowel individuele leerlingen als scholen in hun geheel.

Ten slotte biedt de transparantie over de verwachtingen en leerdoelen van het landelijk centraal schriftelijk eindexamen de leerlingen een potentieel voordeel; zowel leerlingen als docenten kunnen immers weten wat er van hen wordt verwacht. Dit vereist evenwel dat docenten en leerlingen de leerdoelen goed kunnen interpreteren en dat het curriculum op die doelen is gebaseerd. Uitgaande van de voordelen biedt het diploma de leerlingen een gelijkwaardig startpunt en gelijke kansen op een succesvol vervolg van hun opleiding.

Meerdere nadelen

Naast de voordelen zijn er meerdere nadelen van het huidige examensysteem te benoemen. Zo legt het de nadruk op het memoriseren van feitelijke kennis. Leerlingen die goed in staat zijn om die kennis te repeteren, komen daarmee heel ver, maar dit gaat vanzelfsprekend ten koste van diepgaand begrip en kritisch denken. In de praktijk zie je dan ook dat leerlingen geneigd zijn te 'stampen' voor het examen, in plaats van concepten te begrijpen.

Een tweede nadeel is dat het schriftelijk eindexamen een aanzienlijke druk legt op leerlingen, wat kan leiden tot prestatieangst en onevenredige stress. Het resultaat van een enkel examen kan grote gevolgen hebben voor de toekomst van een leerling, wat de stress verder vergroot.

Een derde nadeel is de beperkte differentiatie. Vanwege de standaardisatie en uniformiteit biedt het huidige systeem slechts beperkte ruimte voor aanpassing aan individuele leerbehoeften. Leerlingen met verschillende leerstijlen en capaciteiten worden nu op dezelfde manier beoordeeld.

Dit leidt ertoe dat er, ten vierde, een enorme focus is ontstaan op de toets in plaats van op het leren. En dat terwijl toetsing het curriculum zou moeten dienen, in plaats van het te sturen (William, 2010). Het aloude adagium *Non scholae sed vitae discimus* (niet voor de school, maar voor het leven leren wij) van Seneca wordt hiermee volledig gepasseerd. Leerlingen richten zich op het halen van goede cijfers, in plaats van op het begrijpen van de lesstof.

Die focus op de toetsing is voor scholen overigens ook een belangrijk criterium, omdat de slagingspercentages een belangrijke indicator zijn voor de Inspectie van het Onderwijs. Het gevolg hiervan is dat scholen in het examenjaar gericht doceren richting het eindexamen (*teaching to the test*). Een ander gevolg is dat ze de ruimte om hun eigen schoolexamens in te richten niet benutten vanwege de concurrentie met elkaar om hoge slagingspercentages en examencijfers. Ten slotte zijn ook de ouders van leerlingen een belangrijke partij geworden. Ook zij leggen de focus op de resultaten en investeren in steeds sterkere mate in extra bijlessen (en examentrainingen) bij commerciële bureaus, waardoor er een industrie van schaduwonderwijs is ontstaan (Elffers, 2018). Dit vergroot overigens het gat tussen kansarm en kansrijk, en dat is een onbedoeld bijeffect van het centraal eindexamen, dat nu juist was bedoeld als instrument voor gelijke kansen (Boonstra et al., 2019; Elffers, 2022).

Als vijfde nadeel geldt dat het centraal eindexamen niet mee verandert met de ontwikkelingen in de maatschappij en het onderwijslandschap. Dit komt doordat het systeem inflexibel is en weinig ruimte toestaat voor experimenten met andere vormen van beoordeling en onderwijs. Deze inflexibiliteit van het examenregime staat vooral in de bovenbouw innovatie in de weg (VO-raad, 2018). De organisatie van de eindexamens sluit niet aan bij eigentijdse onderwijsvormen waarbij programma, niveau en tempo afgestemd zijn op individuele behoeften van leerlingen. Het centraal examen biedt geen ruimte voor vakoverstijgend onderwijs. Los daarvan moet een leerling die op enkele vakken zakt, in het huidige systeem het hele jaar en alle vakken overdoen, en is het examensysteem niet flexibel wat betreft de afnamemomenten van de examens. Vervolgens worden leerlingen tijdens het centraal schriftelijk eindexamen ook nog eens beoordeeld op basis van een eenmalige prestatie. Het behoeft geen betoog dat dit niet altijd een nauwkeurig beeld geeft van de capaciteiten en groei van de leerlingen gedurende hun schoolloopbaan.

Ten slotte brengen het organiseren en het afnemen van landelijke examens ook hoge kosten met zich mee, en creëren

Het centraal eindexamen verandert niet mee met de ontwikkelingen in de maatschappij

Aansluiting van voortgezet naar hoger onderwijs

de examens een aanzienlijke tijdsdruk voor docenten, examencommissies, scholen en overheidsinstanties.

Zoals gezegd raast de trein van het landelijk eindexamen voort. Terwijl het zorgt voor uniformiteit, objectiviteit en meetbare resultaten, heeft het dus ook nadrukkelijk beperkingen. Dit vraagt ons om kritisch naar dit proces te kijken.

Elders ter wereld

Andere landen hebben al verschillende alternatieve beoordelingsmethoden geïntroduceerd, zoals projectgebaseerde beoordelingen, continue evaluatie en portfoliobeoordelingen. Deze benaderingen pakken enkele van de nadelen van het traditionele Nederlandse examenstelsel aan en leggen de nadruk op diepgaand leren en vaardighedenontwikkeling.

Zo kent Finland geen landelijke examens aan het einde van het voortgezet onderwijs, maar is er in plaats daarvan sprake van continue beoordeling van leerlingen tijdens de gehele schoolloopbaan. Docenten evalueren de voortgang van leerlingen in de klas en baseren hun beoordelingen op het begrip en de toepassing van de lesstof. Het voordeel hiervan is dat er meer sprake is van een vloeiende en doorlopende vorm van beoordeling, waardoor er een holistisch beeld ontstaat van de kennis en vaardigheden (Vainikainen & Luukkainen, 2020).

Ook Zweden kent geen nationaal eindexamen; het land heeft een systeem dat vergelijkbaar is met dat van Finland. Scholen verzamelen beoordelingen van leerlingen gedurende de schooltijd en leggen de focus op het ontwikkelen van kritisch denken en probleemoplossende vaardigheden. Leerlingen kunnen op de *gymnasieskola* (bovenbouw voortgezet onderwijs) kiezen uit achttien programma's, waarvan een deel voorbereid is op een studie binnen het hoger onderwijs en de overige op het beroepsonderwijs (Naayer et al., 2016).

Ook in het secundair onderwijs in Vlaanderen bestaan er geen landelijke eindexamens. Scholen hebben een hoge

mate van autonomie en beschikken over een eigen evaluatiesysteem en eindexamenbeleid. Hierdoor is er een behoorlijk breed spectrum van (eind)toetsen, zoals periodieke peilingen, paralleltoetsen, koppelgebonden toetsen en oriënteringstoetsen. Over het algemeen evalueren scholen de leerlingen op basis van hun prestaties tijdens het schooljaar. Op systeem- en schoolniveau worden leeruitkomsten ook gemeten aan de hand van internationaal vergelijkende prestatieonderzoeken, zoals TIMSS, PIRLS en PISA.

Die lacune aan objectieve data leidt overigens in Vlaanderen ook tot initiatieven voor centrale toetsen. Vanaf het schooljaar 2023-2024 leggen alle Vlaamse leerlingen tijdens hun schoolloopbaan vier keer een centrale toets af (Vanhoof et al., 2022). Een ander interessant gegeven is dat het diploma secundair onderwijs in Vlaanderen toegang biedt tot het vervolgonderwijs, ongeacht of dit beroeps-, hoger beroeps- of universitair onderwijs betreft. Natuurlijk wordt er in sommige richtingen wel een bepaalde voorkennis verwacht, of is een starttoets of ijktoets verplicht (zodat je weet waar je staat ten opzichte van het verwachte instapniveau); het resultaat daarvan is niet bindend, maar geeft de leerling wel een realistisch beeld.

In de Verenigde Staten bestaan er verschillende benaderingen. Sommige staten vereisen eindexamens, terwijl andere staten alternatieve beoordelingsmethoden hanteren zoals afstudeerprojecten of portfoliobeoordelingen. Daarnaast maken scholen in de VS gebruik van gestandaardiseerde toetsen (zoals de SAT- en de ACT-test) voor de toelating tot universiteiten. Deze tests staan echter los van het schoolexamen en zijn een instrument om de determinatie op de prestigieuze universiteiten gestalte te geven (Croft & Beard, 2021). Overigens zijn deze tests niet gericht op (parate) kennis in de 'standaardvakken', maar juist op metacognitieve vaardigheden en executieve functies, om dieper begrip en kritisch denken aan te moedigen, met een nadruk op de toepassing in realistische situaties. Ze beoordelen leerlingen op basis van hun vermogen om complexe problemen op te lossen (Beach et al., 2020).

Specifieke toelatingsexamens

Natuurlijk zijn er ook landen die specifieke toelatingsexamens hebben tot het hoger onderwijs. Dit is bijvoorbeeld het geval in Duitsland en Nieuw-Zeeland. In Duitsland rondt de leerling het voortgezet onderwijs af met behulp van het *Abitur*. Dit omvat schriftelijke en mondelinge examens en heeft tot doel de geschiktheid van leerlingen voor het hoger onderwijs te beoordelen. Ook in Duitsland pleiten mensen steeds vaker voor andere vormen, onder meer vanwege het aspect van kansengelijkheid (Dodin et al., 2024) en de roep om flexibeler beoordelingsmethoden gericht op competenties (Pilz et al., 2020).

In Nieuw-Zeeland moeten leerlingen het *National Certificate of Educational Achievement* (NCEA) behalen om het

**Finland kent geen
landelijke examens,
maar een
continue beoordeling**

Aansluiting van voortgezet naar hoger onderwijs

Ook in andere landen vindt discussie plaats over de effectiviteit van deze systemen

voortgezet onderwijs af te ronden. Het NCEA bestaat uit een reeks intern beoordeelde eenheden en externe beoordelingen, waardoor studenten flexibiliteit hebben in de vakken die ze kiezen en de wijze waarop ze worden beoordeeld (Peters, 2021).

Een laatste voorbeeld van een centraal eindexamen is dat van Singapore, waar de *Singapore-Cambridge GCE (General Certificate of Education) Advanced Level*-examens de toelating tot universiteiten en hogeronderwijsinstellingen bepalen.

Ook hier is echter sprake van een groeiende erkenning van de noodzaak om de nadruk te verschuiven naar bredere beoordelingsmethoden (Ho & Lee, 2022).

Deze voorbeelden illustreren de diversiteit in benaderingen bij de afronding van het voortgezet onderwijs. Elk land heeft zijn eigen onderwijsfilosofie, doelstellingen en uitdagingen, wat leidt tot variatie in de beoordelingsmethoden. En net als in Nederland vinden ook in deze landen voortdurend discussies en hervormingen plaats om de effectiviteit van deze systemen te verbeteren en beter aan te sluiten bij de behoeften van leerlingen in de 21ste eeuw.

Elders in het onderwijs

Het funderend onderwijs rondt het curriculum af met een eindtoets. In het primair onderwijs gebruiken nog veel scholen de Cito-toets, en ook daarop is de kritiek niet van de lucht. In de ogen van Heij (2021) verschaalt de huidige wijze van toetsen het onderwijs en vergroot ze de kansongelijkheid. Het is een oneerlijke sorteermachine die geen recht doet aan het unieke potentieel van ieder kind, een eenzijdige toets die slechts gericht is op een aantal leerdomeinen en maar weinig ondersteunend is aan leren.

Opvallend is dat examens in het hoger onderwijs en evaluatiemethoden in het mbo (middelbaar beroepsonderwijs) afwijken van die in het funderend onderwijs. Wat zijn de voor- en nadelen van die afwijkende vormen?

In het hoger onderwijs ronden studenten de vakken uit het curriculum af met losse toetsen en tentamens; het afsluitende examen bestaat veelal uit het doen van een onderzoek

en het schrijven van een scriptie daarover (al dan niet vergezeld door een portfolio, praktijktoets of presentatie). Het onderzoek is gebaseerd op literatuurstudie, betreft onderzoek bij een externe organisatie of is onderdeel van het onderzoeksprogramma van de instelling zelf. Meestal beoordelen de begeleider en een onafhankelijke (externe) examinator het examen.

De voordelen hiervan zijn onder meer dat examens in het hoger onderwijs ingaan op meerdere vakgebieden en specialisaties, wat bijdraagt aan diepgaande kennisontwikkeling. Daarnaast hebben studenten meer autonomie en verantwoordelijkheid bij de voorbereiding op examens, wat zelfsturing en onafhankelijk leren bevordert. Tot slot richten deze examens zich vaak meer op de toepassing van kennis in realistische scenario's, wat de relevantie voor de praktijk vergroot. Nadeel van deze vorm is dat examens complexer kunnen zijn en dat de vereiste kennis en vaardigheden minder gestandaardiseerd kunnen zijn. Dit maakt de beoordeling ingewikkelder. Ook is er vaak een gebrek aan uniformiteit tussen verschillende instellingen en programma's, wat de vergelijking van cijfers tussen de opleidingen bemoeilijkt.

In het middelbaar beroepsonderwijs organiseren instellingen per opleiding andersoortige eindtoetsen. Deze examens zijn vaak gericht op de beroepspraktijk, wat natuurlijk een onmiskenbaar voordeel is. Studenten kunnen waardevolle werkplekervaring opdoen en worden beoordeeld op basis van hun prestaties in de praktijk. Een positief neveneffect is dat de alumni direct inzetbaar zijn op de arbeidsmarkt. Als nadeel geldt dat eindtoetsen in het mbo minder de nadruk kunnen leggen op theoretische kennis, en dat er slechts een beperkte overdraagbaarheid is van kennis en vaardigheden naar andere beroepen of studiegebieden.

Het tertiair onderwijs kent daarmee geen landelijke standaardisatie, waardoor iedere alumnus met andere bagage de arbeidsmarkt betreedt. Hoe mooi is dat? Ieder mens is immers uniek, iedere student is uniek, iedere leerling is uniek. Dat zou dan ook een uitgangspunt moeten zijn voor de inrichting van ons onderwijs.

Iedere alumnus betreedt met andere bagage de arbeidsmarkt.

Hoe mooi is dat?

Juist door scholen verantwoordelijk te maken schep je vertrouwen

Geef scholen het vertrouwen

Dit is niet de eerste oproep om het eindexamen af te schaffen of anders in te richten. Al meerdere jaren is er kritiek te horen op het ontbreken van de mogelijkheid tot het bieden van maatwerk, flexibiliteit, gelijke kansen en diversiteit in het curriculum (Martens, 2015; Weijts, 2015; Evers & Van der Wateren, 2016; Van der Wateren, 2016; Claessen, 2021). Regelmatig klinkt de roep om het schoolexamen meer dominantie te geven. Zo stelde de Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2018) dat het schoolexamen door de sterke focus op het centraal examen in het overheidsbeleid en in het onderwijstoezicht is ondergesneeuwd. De commissie adviseerde dat besturen, schoolleiders en docenten weer de ruimte moeten krijgen om het schoolexamen een volwaardige plek te geven in het onderwijs. Ook de wetenschappelijke Curriculumcommissie (2021) benadrukte de eigenstandige betekenis van schoolexamens en moedigt scholen aan om de beschikbare ruimte in het schoolexamen optimaal te benutten, andersoortige toetsen te gebruiken en weg te blijven van de gedachte dat het schoolexamen een voorbereidingsmoment voor het eindexamen is. Het is dan ook geen grote stap om door te redeneren en het centraal schriftelijk eindexamen af te schaffen. Immers, zoals Sluijsmans (2023) betoogt: als school beschik je al over heel veel informatie over de leerling, die je tijdens de (formatieve en summatieve) toetsprocessen op les- en periodeniveau hebt verzameld. Het gaat hierbij om informatie over de ontwikkeling, de prestaties en het gedrag van de leerling. Die grote hoeveelheid informatie is veel rijker en completer, waardoor een eindexamen overbodig wordt, vooral wanneer we de professionaliteit van docenten en de schoolleiding erkennen. Het is de vraag of we ons niet te veel vasthouden aan de gedachte dat het eindexamen de (enige) waarborg voor kwaliteit is. Toen er in 2020 als gevolg van de coronapandemie geen landelijke eindexamens plaatsvonden, bleek dit immers geen effect te hebben op de kwaliteit en doorstroom van dit cohort studenten in het vervolgonderwijs (Meeter, 2021).

Met andere woorden: als de school de kwaliteit borgt, hoeft dit geen probleem te zijn. Geef scholen dus het vertrouwen; laten we niet in de kramp schieten om met behulp van het centraal eindexamen controle te willen blijven uitoefenen, omdat bijvoorbeeld de PISA-scores of rapportages zoals de Staat van het Onderwijs daar aanleiding voor geven. Dit is slechts sentiment dat afleidt van professionele waarden en nieuwe richtingen. Juist door scholen verantwoordelijk te maken (en zich daarvoor te laten verantwoorden) schep je vertrouwen.

Wat kunnen dan de bouwstenen zijn voor een nieuwe inrichting van het 'examen'? Hier zijn enkele uitgangspunten:

- We schaffen het landelijk examen af; de regie over de afronding komt te liggen bij de scholen. De (school-) examencommissie is verantwoordelijk voor de inrichting en kwaliteit van de schoolexamens. Daarmee doen we recht aan de visie op onderwijs(concepten) van de school en stimuleren we diversiteit. De schoolexamens (zowel qua toetsvorm als inhoud) zijn leidend. Borging van de kwaliteit wordt onderdeel van het systeem van kwaliteitszorg, zoals dit ook in het hoger onderwijs het geval is.
- Toetsing en afronding van curriculumonderdelen geschieden op een doorlopende manier gedurende de schoolloopbaan, zoals in Finland en Zweden. Leerlingen hebben in de bovenbouw meerdere gelegenheden om een vak af te ronden. Zij doen dat wanneer ze zich daar klaar voor voelen. Daarmee voorkom je teaching to the test.
- We hanteren overwegend vormen van authentieke toetsing die recht doen aan de rijkheid van (vak)inhouden en de interdisciplinaire samenhang daartussen. Denk daarbij aan (een uitgebreider) profielwerkstuk, meesterproeven, tentoonstellingen, essays, eindwerkstukken en andere vormen, waarbij leerlingen hun competenties presenteren op een openbaar podium. Daarmee zijn de toetsvormen meer gericht op alle functies van het onderwijs. Bovendien biedt dit ook mogelijkheden om meer multidisciplinair onderwijs in de bovenbouw te blijven aanbieden.
- We hanteren een flexibele cesuurbepaling. De examencommissie van de scholen bepaalt de cesuur. Deze flexibiliteit stelt scholen in staat om te differentiëren met verschillende omstandigheden en hun leerlingpopulatie. Bovendien moedigt dit scholen aan om zich te richten op het daadwerkelijke leerproces van leerlingen, in plaats van uitsluitend te streven naar het behalen van bepaalde cijfers. Voor de leerlingen kan dit leiden tot een hogere motivatie en een grotere betrokkenheid bij het leerproces. Natuurlijk dient er oog te zijn voor een sterk ontwikkeld systeem van kwaliteit, om subjectiviteit tegen te gaan en consistentie, betrouwbaarheid en transparantie te borgen.

Aansluiting van voortgezet naar hoger onderwijs

- Leerlingen leggen tijdens hun schoolloopbaan eindtoetsen af voor een drietal kernvakken (Nederlands, Engels, wiskunde). Deze eindtoetsen kun je gestandaardiseerd aanbieden (maar wel op meerdere momenten). Daarbij gaat het niet (alleen) om parate kennis, maar vooral om toegepaste vormen met een bewezen nut voor de vervolgopleiding, zoals academisch schrijven (Bakker et al., 2023). Ook hoeven dit geen schoolexamens te zijn. Scholen kunnen ook gebruikmaken van internationaal erkende toetsen zoals MYP (*Middle Years Programme*), Delf, Goethe en Cambridge, gebaseerd op het Europees Referentiekader voor de Talen. Voor de overige vakken volstaan door de school ontworpen toetsen.
- Het diploma voortgezet onderwijs biedt toegang tot elke vervolgopleiding in het middelbaar en hoger beroeps-onderwijs en het wetenschappelijk onderwijs (zoals in Vlaanderen). Dit draagt bij aan de waardering van het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs. Bovendien biedt het leerlingen de mogelijkheid om vakken op een ander niveau af te ronden: sommige vakken op vmbo-niveau (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs), andere op havo- (hoger algemeen voortgezet onderwijs) of vwo-niveau (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs). Hoewel het een bijzonder parcours zal zijn, stimuleert het de intrinsieke motivatie om met een vmbo-diploma toch een universitaire opleiding te doen. Andersom stimuleert het leerlingen ook om eerder een mbo-opleiding te gaan doen met een havo- of vwo-diploma. Daarmee sluit het aan bij de recente oproepen van minister Dijkgraaf (2023).

Natuurlijk vereist het moed om keuzes te maken, maar de wereld om ons heen verandert. Het onderwijs verandert, en dus moeten we de dialoog voeren. U bent daar toe uitgenodigd!

Ton Kallenberg

is rector van het Jac. P. Thijssen College in Castricum, onderdeel van de Stichting Voortgezet Onderwijs Kennemerland. Hij is onderwijskundige en pedagoog. Zijn voornaamste expertisegebieden zijn onderwijsorganisatie en -vernieuwing, didactiek en docentprofessionalisering

Literatuur

- Bakker, C., Gloppe, K. de & Ravesloot, C. (2023). Schoolexamens academisch schrijven als voorbereiding op het hbo en wo. *Levende Talen Magazine*, 110(2), 16-22.
- Beach, P.T., Anderson, R.C., Jacovidis, J.N. e.a. (2020). *Making the abstract explicit: The role of metacognition in teaching and learning*. Inflexion. Policy Paper: Metacognition in Education, 8-27.
- Boonstra, C., De Graaf Bierbrauwer, C. & Carstens, N. (2019). *Het Onderwijsvragenboek*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Claessen, J.F.M. (2021). *Agora en de uitdaging van het eindexamen*. Heerlen: Open Universiteit.

- Croft, M. & Beard, J.J. (2021). Development and evolution of the SAT and ACT. In: B.E. Closer & M.B. Bunch (red.). *The history of Educational Management*. New York: Routledge. doi.org/10.4324/9780367815318
- Dam, G.T.M. ten, Waslander, S. & Béguin, A.A. (2018). *Een volwaardig schoolexamen*. Rapport van de Commissie Kwaliteit Schoolexaminering. Utrecht.
- Dijkgraaf, R. (2023). *Volgend jaar studeren?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Referentie: 40855060. open.overheid.nl/documenten/ebb856a5-3969-4d49-93b2-05951b373c3/file
- Dodin, M., Findeisen, S., Henkel, L. e.a. (2024). Social mobility in Germany. *Journal of Public Economics*, vol. 232, 105074. doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105074
- Elffers, L. (2018). *De bijlesgeneratie. Opkomst van de onderwijscompetitie*. Zutphen: Walburg Pers.
- Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil. Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Zutphen: Walburg Pers.
- Evers, J. & Wateren, D. van der (2016). Voorstel voor een nieuwe aanpak voor het eindexamen. onderzoekonderwijs.net/2016/06/14/voorstel-voor-een-nieuwe-aanpak-voor-het-eindexamen/
- Heij, K. (2021). *Van de kat en de bel. Tellen en vertellen met de eindtoets basisonderwijs*. Proefschrift. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Ho, J. & Lee, Y.J. (2022). Primary and Secondary Education in Singapore: Bringing Out the Best in Every Learner. In: Lee, Y.J. (red.), *Education in Singapore. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, vol 66. Singapore: Springer. doi.org/10.1007/978-981-16-9982-5_4
- Martens, R. (2015). *Wéér een steen in de toetsvijver. OnderwijsInnovatie*, 17(2), 12-14. Open Universiteit. www.ou.nl/documents/40554/383618/2015_OI_2.pdf/4d831f69-92b7-5455-bddf-159edb5d1cec
- Meeter, M. (2021). Toch maar geen centrale eindexamens? 9 februari 2021. www.researchinstitutelearn.nl/leerlingen/toch-maar-geen-centrale-eindexamens
- Naayer, H.M., Spithoff, M., Osinga, M. e.a. (2016). *De overgang van primair naar voortgezet onderwijs in internationaal perspectief. Een systematische overzichtsstudie van onderwijstransities in relatie tot kenmerken van verschillende Europese onderwijsstelsels*. Groningen: GION. NRO-OPRO project 405-15-724.
- Peters, M. (2021). Educational reform and the politics of the curriculum in New Zealand. In: D.S. Cater & M. O'Neill (reds), *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Londen: Routledge. doi.org/10.4324/9780203761427
- Pilz, M., Ebner, C. & Edeling, S. (2020). University? No thanks! An empirical study of why German apprentices with the Abitur choose not to go to university. *Oxford Review of Education* 46(6). doi.org/10.1080/03054985.2020.1787130
- Sluijsmans, D. (2023). Toets gerust, maar wel curriculumbewust. 23 oktober 2023. toetsrevolutie.nl/toets-gerust-maar-wel-curriculumbewust
- Sluijsmans, D. & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Vainikainen, M.P. & Harju-Luukkainen, H. (2020). Educational Assessment in Finland. In: H. Harju-Luukkainen et al. (red.), *Monitoring Student Achievement in the 21st Century*. Cham: Springer Nature. doi.org/10.1007/978-3-030-38969-7_11
- Vanhoof, J., Goffin, E., De Maeyer, S. e.a. (2022). Kansen en bekommernissen bij centrale toetsen: echo's uit het Vlaamse onderwijsveld. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid* (3): 169-181. hdl.handle.net/10067/1882780151162165141
- VO-raad (2018). VO-raad: Examinering voortgezet onderwijs toe aan herijking. www.vo-raad.nl/nieuws/vo-raad-examinering-voortgezet-onderwijs-toe-aan-herijking
- Wateren, D. van der (2020). Eindexamen Anders. Verbetering van de huidige vo-eindexamenpraktijk. *De Nieuwe Meso*, 2020-1, maart. onderzoekonderwijs.net/2020/03/24/eindexamen-anders-verbetering-van-de-huidige-vo-eindexamenpraktijk/
- Weijts, C. (2015). Het eindexamen moet Vlaamser. NRC, 13 mei 2015. www.nrc.nl/nieuws/2015/05/13/het-eindexamen-moet-vlaamser-1495339-352268
- Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2021). *Examenprogramma's in perspectief. Tussenadvies 3*. Amersfoort.
- William, D. (2010). The role of formative assessment in effective learning environments. In: H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (red.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Parijs: OECD Publishing. doi.org/10.1787/9789264086487-8-en