



**Het was simpel: Met
allemaal vijven of
hoger was je geslaagd,
anders was je
bespreekgeval.**

De geschiedenis van de slaag-zakregeling

■ Ir. P. van der Molen

Ir. P. van der Molen is als manager strategie, beleid en vernieuwing werkzaam bij de divisie Centrale Toetsen en Examens van Stichting Cito. E-mail: Paul.vanderMolen@cito.nl

■ Dr. J. Keuning

Dr. J. Keuning is als hoofd onderwijskundig onderzoek werkzaam bij de divisie CitoLab van Stichting Cito. E-mail: Jos.Keuning@cito.nl

Leerlingen kunnen in Nederland aan het eind van het voortgezet onderwijs een diploma behalen. Om het diploma te verkrijgen moeten de leerlingen wel aan een aantal voorwaarden voldoen. Die voorwaarden staan beschreven in de zogenaamde slaag-zakregeling. Dit artikel beschrijft zowel de historische ontwikkeling van de slaag-zakregeling van de hogere burgerschool en havo als de overwegingen die een rol hebben gespeeld bij aanpassingen. We sluiten af met enkele bespiegelingen op de houdbaarheid van de huidige slaag-zakregeling.

Vooraf

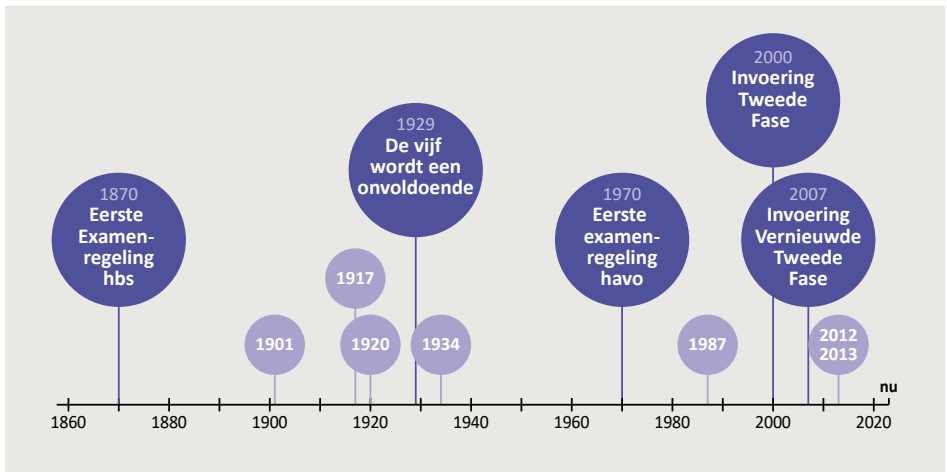
De slaag-zakregeling is de afgelopen 150 jaar regelmatig aangepast. In Figuur 1 is dit grafisch weergegeven. In dit artikel geven we bij elke periode een beschrijving van wat er is gewijzigd. Na alle beschrijvingen volgt een tabel waarin zichtbaar is gemaakt hoe de verschillende regelingen uitpakken bij verschillende cijferlijsten. Vanaf 1997 werd in een toelichting duidelijk aangegeven waarom de regeling werd aangepast. Bij eerdere aanpassingen stond het er niet bij en hebben we redenen genoemd die plausibel leken. In dit artikel wordt ingezoomd op de hogere burgerschool (hbs) en havo. De slaag-zakregelingen van andere onderwijstypen kennen vergelijkbare rationales. Het voert binnen de scope van dit artikel te ver om op de specifieke situaties bij andere schooltypen in te gaan.

1870 – 1901

In 1863 voerde Thorbecke de wet op het middelbaar onderwijs in. Hierin werd onder meer

een nieuw schooltype geïntroduceerd: de hbs. De eerste hbs-examens vonden plaats in 1866 met 38 deelnemers (Smid, 2009). Deze examens waren niet landelijk maar provinciaal georganiseerd. In elke provincie stelden inspecteurs schriftelijke examens op¹ en organiseerden ze de mondelinge examens (Van den Brom, 2009). Omdat er toch wel behoefte was aan landelijke, uniforme afspraken, volgde in 1870 een Koninklijk Besluit (Staatsblad, 1870). Hierin werd onder meer vastgelegd dat er een tweede correctie moest plaatsvinden, welke betekenis moest worden toegekend aan de cijfers één tot tien en onder welke voorwaarden een leerling geslaagd was. Deze allereerste slaag-zakregeling bevatte al de rationale dat het niet rechtvaardig is om te eisen dat alle vakken met een voldoende moeten worden afgesloten. Dat komt mede omdat de gegevens en beoordelingen die het cijfer bepalen behept zijn met een meetfout. Als een leerling over hetzelfde onderwerp een toets maakt met net iets andere opgaven, bestaat de kans dat het cijfer net iets anders

¹Vanaf 1910 werden de schriftelijke examens landelijk gelijk.



Figuur 1. Overzicht van jaren met een wijziging van de slaag-zakregeling.

uitpakt. De eis dat alle vakken voldoende moeten zijn, zou er dus toe kunnen leiden dat leerlingen onterecht zakken.

Om de uiteindelijke diplomabeslissing niet al te zeer te laten afhangen van één cijfer, werd in 1870 besloten tot het instellen van vijf ‘afdelingen’ (groepen van vakken): wiskunde, natuurwetenschappelijke vakken, maatschappijvakken, talen en tekenen. Voor elke ‘afdeling’ werd het gemiddelde vastgesteld van de cijfers op de onderliggende vakken. De eerste slaag-zakregeling was zeer eenvoudig en luidde als volgt: “Is aan eenen kandidaat voor elke der vijf afdelingen het cijfer 5 of hooger toegekend, dan wordt hem het getuigschrift wegens voldoende afgelegd examens uitgereikt. Heeft hij voor eene of meer dier afdelingen het cijfer 4 of lager verkregen, dan wordt door de commissie over zijne toelating beraadslaagd (...)”. Opmerkelijk detail: een vijf was voldoende om te slagen. Thorbecke had maar weinig regels vastgelegd. Het was simpel: Met allemaal vijven of hoger was je geslaagd, anders was je bespreekgeval.

1901-1917

De ruimte die scholen kregen om bespreekgevallen alsnog te diplomeren werd aan banden

gelegd (Staatsblad, 1901). Vermoedelijk waren sommige scholen strenger dan andere. Leerlingen met twee of meer onvoldoendes (vier of lager) voor de eerste vier afdelingen waren geen bespreekgeval meer maar definitief gezakt.

1917-1920

De manier waarop het gemiddelde in de ‘afdeling’ moest worden berekend, werd vastgelegd (Staatsblad, 1917). Kennelijk gingen scholen hier eerder verschillend mee om. Ook werd vastgelegd dat leerlingen die voor twee ‘afdelingen’ een vier of lager hadden, toch nog geslaagd konden zijn wanneer minstens driekwart van de commissie vóór stemde. Vermoedelijk werd de eis dat de leerling met twee vieren automatisch gezakt was, als te streng ervaren.

1920-1929

De vijf ‘afdelingen’ werden geschrapt (Staatsblad, 1920). In plaats van te middelen per groepje van vakken, werd in de slaag-zakregeling vanaf 1920 het gemiddelde over alle examenvakken gebruikt. De nieuwe regeling werd als volgt: een leerling met voor alle vakken een vijf of hoger was geslaagd. De leerling die gemiddeld voor zijn vakken lager dan een vijf had, was gezakt. De rest was bespreekgeval.

1929-1934

De vijf werd 'bijna voldoende' (Staatsblad, 1929). Hiermee werd een eind gemaakt aan een periode van onduidelijkheid, waarin op sommige scholen in het overgangsbeleid de vijf als onvoldoende werd gehanteerd, terwijl op het eindexamen de vijf nog wel voldoende was (De Groot, 1966). Vanaf 1929 was iedereen met gemiddeld een zes of hoger geslaagd, ongeacht het aantal vijven. Zolang er maar geen vier of lager op de lijst stond. Leerlingen met gemiddeld een vijf of lager werden afgewezen. De rest was bespreekgeval. Met de regeling van 1929 werd een hele grote stap gezet: de eisen om te slagen werden flink opgetrokken. Om te voorkomen dat te veel leerlingen direct zouden zakken, werd de ondergrens waarbij een leerling nog bespreekgeval was, relatief soepel gehouden.

1934-1970

De ondergrens om nog bespreekgeval te zijn, werd opgetrokken van vijf naar $5\frac{1}{2}$ (Staatsblad, 1934). Bovendien werd paal en perk gesteld aan het toegestane aantal vijven: alleen de leerling met gemiddeld een zes of hoger en met hooguit twee vijven was direct geslaagd. De aanscherpingen van 1929 en 1934 leidden tot lagere slagingspercentages. Het aandeel gezakte leerlingen steeg van ongeveer 13% eind jaren '20 naar bijna 20% halverwege de jaren '30 (CBS, 1934; CBS, 1938).

1970-2000

Met de invoering van de Mammoetwet¹ verdween de hbs en werden mavo, havo en vwo ingevoerd. De slaag-zakregeling werd ook fors bijgesteld (Staatblad, 1970). Zo verdween het fenomeen 'bespreekgeval' vanuit de maatschappelijke wens tot objectievere besluitvorming. In de nieuwe regeling werd de diploma-beslissing alleen nog gebaseerd op cijfers. Een andere grote wijziging was de introductie van een herkansing van het centraal schriftelijk examen. Het is voor een juiste diplomabeslissing belangrijk om extra informatie in te winnen in het geval een leerling zich dicht bij de grens



1934: De ondergrens werd opgetrokken van vijf naar $5\frac{1}{2}$.

van slagen/zakken bevindt. Vóór de invoering van de Mammoetwet had het mondeling deze functie: leerlingen die lager dan een zeven hadden gehaald voor het schriftelijk examen dienden een mondeling af te leggen, zodat kon worden bepaald of de leerling net wel of net niet voldoende de stof beheerste. Je zou kunnen stellen dat vanaf 1970 de herkansing de rol overnam als preventiemiddel tegen onterecht zakken, nu het mondeling en het bespreekgeval uit de regeling waren geschrapt.

Van 1963 tot de invoering van de Mammoetwet werd voor natuurkunde en scheikunde elk jaar geloot bij welk van deze twee vakken een mondeling examen afgenomen moest worden. Dit gold ook voor Frans, Duits en Engels. Het eindcijfer bij de vakken met een mondeling was het gemiddelde van schriftelijk en mondeling wanneer het schriftelijk cijfer lager dan een zeven was. Bij een zeven of hoger mocht de

¹De Wet op het voortgezet onderwijs (WVO), vanwege de hoeveelheid onderwerpen ook wel de Mammoetwet genoemd, is een Nederlandse wet, gericht op de regelgeving van het voortgezet onderwijs.

leerling het mondeling overslaan en was het eindcijfer dus gelijk aan het schriftelijk cijfer. Voor de uitgelote vakken, zonder mondeling, telde het schriftelijk examen voor de helft mee en werd het cijfer voor de andere helft bepaald door de rapportcijfers op de drie rapporten in het examenjaar. Dit was duidelijk een voorloper van het schoolexamen zoals dat na de invoering van de Mammoetwet werd geïntroduceerd. Je zou kunnen stellen dat het schoolexamen de rol van het mondeling overnam als schoolgegeven naast het landelijk examen.

De cijfereisen van vóór en na de invoering van de Mammoetwet waren redelijk vergelijkbaar: het gemiddelde van de eindcijfers moest minimaal een zes zijn, met hooguit twee vijven. Opmerkelijk verschil is wel dat de leerling met twee vijven voortaan een extra compensatiepunt nodig had, dus bijvoorbeeld drie zevens of een zeven gecombineerd met een acht. Deze eis verviel in 1987 (Staatsblad, 1987).

Nieuw ten opzichte van de periode voor de invoering van de Mammoetwet was dat een leerling met één vier toch direct geslaagd kon zijn, mits het gemiddeld cijfer een zes of hoger was. De overweging die mogelijk hieronder zat was dat men het niet rechtvaardig vond dat een leerling onherroepelijk kon zakken op basis van één slecht cijfer. Door het wegvallen van de 'bespreking' was het immers niet meer mogelijk om de leerling met louter goede cijfers en één vier toch te laten slagen met in gedachten dat die vier mogelijk bijna een vijf was. Het is in lijn met deze redenering dat een leerling met een vier gecombineerd met een vijf was gezakt. Daar kwam in 2000 verandering in.

2000-2007

Rond de eeuwwisseling werd de Tweede Fase ingevoerd. De profielen deden hun intrede met een heelvak/deelvakstructuur en leerlingen kregen meer vakken. Nieuw in de slaag-zakregeling was dat er niet alleen eisen werden gesteld aan de cijfers voor de examenvakken maar dat ook andere onderwijsafsluitingen gingen meetellen.

Het profielwerkstuk, culturele en kunstzinnige vorming (ckv) en lichamelijke opvoeding moesten minstens met "voldoende" of "goed" beoordeeld zijn. Het vaststellen van de slaag-zakregeling voor de Tweede Fase ging niet in één keer goed. Het 'eerste profielenbesluit' van 1997 (Staatsblad, 1997) werd door de minister in september 1999 te streng bevonden en werd daarom in 2000 gewijzigd met het zogeheten 'tweede profielenbesluit' (Staatsblad, 2000).

In het eerste profielenbesluit stond dat een vier, twee vijven of een vier gecombineerd met een vijf wel waren toegestaan mits het gemiddelde van alle vakken minstens een 6,0 was. Ook mocht van de profielvakken maximaal één vak onvoldoende zijn en moest het gemiddelde van de vakken in het profieldeel een 6,0 of hoger zijn. In het tweede profielenbesluit werd de eis van gemiddeld minimaal een 6,0 op alle vakken en ook op het profieldeel geschrapt.

Nieuw in deze profielenbesluiten was dat een leerling met een vier en een vijf wel geslaagd kon zijn. Hiermee werd een grote stap gezet. Deze versoepeling was ingegeven door het grote aantal vakken dat de leerling moest volgen. Bovendien waren er minder mogelijkheden om vakken waar de leerling niet zo goed in was, te laten vallen. Met het tweede profielenbesluit werden dus in feite twee versoepelingen doorgevoerd: een vier en een vijf waren toegestaan én het gemiddelde hoefde niet minimaal 6,0 te zijn.

2007-2012

De invoering van de Tweede Fase leidde tot veel discussie. Deze discussies leidden er uiteindelijk toe dat in 2007 werd besloten tot een aantal ingrijpende aanpassingen: de Vernieuwde Tweede Fase. Hierin werd de heelvak/deelvakstructuur weer geschrapt omdat men vond dat dit een te grote versnippering van het onderwijs veroorzaakte. Andere belangrijke wijzigingen waren een verdere inkrimping van de lesstof voor het centraal examen en wijzigingen in de studielastverdeling. De slaag-zakregeling

werd ook weer aangepast (Staatsblad, 2007). Opmerkelijk is dat een leerling met een vier, twee vijven of een vier gecombineerd met een vijf, weer gemiddeld minimaal een 6,0 voor alle vakken moest hebben. De reden die daarbij in 2007 werd aangedragen was dat deze eis ertoe zou leiden dat leerlingen die er niet zo goed voor stonden, ook harder zouden werken voor de vakken waar ze al een zes of zeven voor stonden. In de toelichting op de 2007-regeling staat letterlijk dat hiermee de ‘zesjescultuur’ zou worden tegengegaan.

Nieuw in 2007 was de introductie van het combinatiecijfer. Meerdere vakken die tot dan toe nooit enig gewicht in de schaal hadden gelegd ten aanzien van de diplomabeslissing, kregen nu wel gewicht. Het ging in elk geval om maatschappijleer en (voor het vwo) algemene

natuurwetenschappen. Het bevoegd gezag kon ook nog andere vakken hieraan toevoegen, zoals bijvoorbeeld godsdienst of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. Het profielwerkstuk kreeg ook een andere status. In plaats van ‘voldoende’ of ‘goed’ moest er nu een cijfer gegeven worden, dat vervolgens ook weer meetelde in het combinatiecijfer.

2012/2013 – nu

De laatste aanpassingen vonden plaats in 2012 en 2013². Het verhaal van deze aanpassingen kent een vrij lange aanloop. De invoering van de Tweede Fase ging, zoals reeds eerder gemeld, gepaard met veel discussies. De onvrede over de problematische onderwijsvernieuwingen in de jaren '90 en de invoering van de Tweede Fase leidden tot de instelling van een parlementaire onderzoekscommissie: de commissie

Tabel 1. Overzicht van de diplomabeslissing bij verschillende cijferlijsten op basis van de verschillende slaag-zakregelingen.

Diplomabeslissing* bij een cijferlijst met als laagste cijfers:							
	4-4-5	4-5-5	5-5-5	4-5-6	4-6-6	5-5-6	5-6-6
Vanaf jaar							
1870	–	–	–	–	–	–	–
1901	–	–	–	–	–	–	–
1917	–	–	–	–	–	–	–
1920	gc ≥ 5,0	gc ≥ 5,0	–	–	–	–	–
1929	gc > 5,0	gc > 5,0	gc ≥ 6,0	–	–	gc ≥ 6,0	gc ≥ 6,0
1934	gc > 5,5	gc > 5,5	gc > 5,5	gc > 5,5	gc > 5,5	gc ≥ 6,0	gc ≥ 6,0
1970	–	–	–	–	gc ≥ 6,0	gc ≥ 6,0**	–
1987	–	–	–	–	gc ≥ 6,0	gc ≥ 6,0	–
2000	–	–	–	–**	–	–**	–
2007	–	–	–	gc ≥ 6,0	gc ≥ 6,0	gc ≥ 6,0	–
2013	–	–	–	gc ≥ 6,0**	gc ≥ 6,0**	gc ≥ 6,0**	–**

☐ = gezakt ☐ = bespreekgeval ☐ = geslaagd

* mits voldaan aan de genoemde voorwaarde voor het gemiddeld cijfer (gc)

** plus aanvullende cijfereisen

²De veranderingen in de slaag-zakregeling ten gevolge van de komst en afschaffing van de rekentoets worden in dit artikel buiten beschouwing gelaten.

Dijsselbloem. De bekendste conclusie uit het rapport van deze commissie was dat de overheid zich vooral moest bemoeien met het 'wat' en niet met het 'hoe' (Dijsselbloem, 2008). Dat laatste moest aan de scholen zelf worden overgelaten. Minder bekend is dat de commissie zich ook heeft gebogen over een ander punt van zorg: de grote verschillen tussen scholen ten aanzien van het verschil tussen cijfers van het centraal examen (CE) en het schoolexamen (SE). De commissie kwam onder andere met de aanbeveling om de volledige slaag-zakregeling toe te passen op het SE én op het CE. Daarbij zou een leerling pas een diploma krijgen als deze voor beide geslaagd was. Op deze manier zouden slechte cijfers op het CE niet meer gecompenseerd kunnen worden

door goede cijfers op het SE. Naast het rapport van de commissie Dijsselbloem waren ook twee adviezen van de Onderwijsraad (Onderwijsraad 2006; Onderwijsraad 2007) aanleiding tot een bijstelling van de slaag-zakregeling.

De zojuist genoemde aanbeveling van de commissie Dijsselbloem zou echter niet in deze vorm worden ingevoerd. Bij de uitwerking van een nieuwe slaag-zakregeling werd Stichting Cito namelijk gevraagd om zich te buigen over deze aanbeveling. Daarbij kwam Cito tot de conclusie dat bij invoering van deze aanbeveling te veel leerlingen onterecht een diploma zouden krijgen of onterecht juist geen diploma zouden krijgen (Cito, 2008). Om toch zoveel mogelijk aan de bezwaren van de commissie Dijsselbloem tegemoet te komen, heeft Cito een aantal alternatieven opgesteld en doorgerekend. Bij het opstellen van de alternatieven nam Cito ook de adviezen van de Onderwijsraad mee zoals bijvoorbeeld het advies dat er aanvullende eisen gesteld moesten worden aan Nederlands, Engels en wiskunde. Deze vakken werden kernvakken genoemd. De overheid heeft uiteindelijk gekozen voor het alternatief met de combinatie van de CE-eis, die in 2012 werd ingevoerd en de kernvakkenregel die in 2013 werd ingevoerd. Aanvullend op de eisen van 2007 kwam nu dat het rekenkundig gemiddelde van de cijfers op het CE ten minste 5,5 moest zijn en dat een leerling op de vakken Nederlands, Engels en wiskunde maximaal één vijf mocht hebben.

Discussie

In dit artikel is de historische ontwikkeling van de slaag-zakregeling van hbs/havo beschreven. Daarbij is ook ingegaan op de rationales achter de regeling en op de redenen voor tussentijdse wijzigingen. Welke lering kunnen we nu trekken uit deze feitelijke beschrijving van gebeurtenissen en wat betekent dit voor toekomstige ontwikkelingen? We zullen deze vragen beantwoorden aan de hand van twee thema's.



In 1970 verdween het fenomeen 'bespreekgeval' vanuit de maatschappelijke wens tot objectievere besluitvorming.

Thema 1: Dynamiek van de slaag-zakregeling

De slaag-zakregeling bleek dynamisch: ze bewoog mee met de ontwikkelingen in de maatschappij en in het onderwijs. Zo werd de slaag-zakregeling tussen 1870 en 1920 steeds meer centraal gereguleerd, werd de diplomabeslissing na de jaren '60 objectiever na kritiek op de subjectieve besluitvorming (De Groot 1966; Crijns, 1969) en werd er na 2000 ook gewicht toegekend aan onderwijsonderdelen die niet onder de 'traditionele schoolvakken' vielen waarmee het profielwerkstuk, maatschappijleer en levensbeschouwelijk vormingsonderwijs een plek kregen in de diplomering.

Maatschappelijke ontwikkelingen en bewegingen in de visie op onderwijs kunnen dus aanleiding zijn om een wijziging in de slaag-zakregeling door te voeren. De minister van onderwijs is uiteindelijk verantwoordelijk voor dergelijke wijzigingen in de slaag-zakregeling. De Onderwijsraad en de Raad van State adviseren de minister daarbij. De minister kan daarnaast ook nog extra wetenschappelijk advies inwinnen, zoals in 2008 is gebeurd, om na te gaan in hoeverre onder de nieuwe regeling leerlingen onterecht zakken of onterecht slagen (Van Rijn et al, 2009). Recente ontwikkelingen die mogelijk voor wijzigingen en daarmee nieuwe dynamiek zouden kunnen zorgen, zijn de aandacht voor basisvaardigheden, 21e-eeuwse vaardigheden en brede maatschappelijke en individuele vorming. Met dit laatste komt een tweede dimensie van het diploma sterker in beeld. Een diploma borgt immers niet alleen dat aan de diploma-eisen is voldaan, het laat ook zien dat de leerling succesvol de school heeft doorlopen en daarmee algemene en individuele vorming heeft doorgemaakt. De school heeft immers voorafgaand aan het eindexamen met het gegeven onderwijs en begeleiding niet alleen bijgedragen aan kwalificatie maar ook aan socialisatie en persoonsvorming.

Er lijkt dus een wens te bestaan voor meer aandacht voor algemene vaardigheden. Maar deze wens laat zich niet zo gemakkelijk omzetten in diploma-eisen. Het is niet verstandig om al te snel, lichtvoetig en ondoordacht de algemene vaardigheden een belangrijke plek in de diplomering geven. Beter is het om eerst onderzoek te doen naar het objectief in kaart brengen van vaardigheden, zoals schrijven, zelfregulatie, samenwerken en creativiteit. Deze zijn weliswaar moeilijk te meten, maar dat is nog geen reden om er maar niets mee te doen. Er zijn in het verleden al wel pogingen geweest om dergelijke vaardigheden op te nemen (Pohlmann & Smeets, 2006). De toenemende aandacht voor brede vorming zou een reden kunnen zijn om dit soort initiatieven weer nieuw leven in te blazen.

Thema 2: Onvoldoendes zijn bepalend

Uit het historisch overzicht komt ook naar voren dat de invloed van onvoldoendes op de diplomabeslissing steeds nauwkeuriger wordt geregeld. De eerste regeling was nog simpel: zonder onvoldoendes was de leerling geslaagd, met onvoldoendes moest de leerling de bespreking afwachten. In volgende regelingen werd steeds nauwkeuriger vastgelegd hoeveel onvoldoendes wel of niet waren toegestaan. In deze eeuw werd het zelfs van belang op welke vakken die onvoldoendes werden behaald, bijvoorbeeld op de profielvakken of de kernvakken. De rationale die onder het regelen van het maximaal aantal onvoldoendes ligt, is dat het diploma brede toegang geeft tot vervolgonderwijs, van taalkundige tot economische en technische studies. Al deze vervolgopleidingen willen graag garanties van een bepaald niveau. Ook de maatschappij wil graag weten welk niveau de diplomahouder minimaal heeft. De eisen aan de onvoldoendes geven het diploma een civiel effect: iedereen weet dat de diplomahouder ten minste heeft voldaan aan de eisen die bij het diploma horen.

De keerzijde van deze medaille is wel dat leerlingen, vooral diegenen die op of net boven de grens van zakken en slagen zitten, zich moeten focussen op de vakken waar ze het minst goed in zijn. Voor veel leerlingen zou het wellicht motiverender zijn als ze meer beloond zouden worden voor goede prestaties op de vakken waar ze wel goed in zijn. Dergelijke beloningen zouden talentontwikkeling kunnen stimuleren hetgeen weer goed past bij recente maatschappelijke ontwikkelingen. Hoewel de huidige regeling verdedigbaar en houdbaar is, zijn er misschien ook wel mogelijkheden om tegemoet te komen aan recente ontwikkelingen en wensen. De uitdaging is dan om een regeling te bedenken die tegemoet komt aan de wensen rond brede vorming en die meer gewicht geeft aan goede prestaties, zonder haar waarde als objectief borgingsinstrument te verliezen. ■

Literatuur

- Brom, L. van den (2009). Toelatingsexamens tot de universiteiten. *Euclides*, 85, p. 74.
- CBS (1934). Jaarcijfers voor Nederland 1934, p. 68.
- CBS (1938). Statistiek van het voorbereidend hooger en middelbaar onderwijs 1934/35 – 1936/37, p. 176.
- Cito (2008). De verhouding tussen het schoolexamen en het centraal examen. Kamerstuk 31289, nr. 44, b3.
- Crijs, J. H. J. (1969). Een school in cijfers. Proefschrift KU Nijmegen. 's Hertogenbosch: Malmberg. <https://hdl.handle.net/2066/107593>.
- De Groot, A. D. (1966). *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dijsselbloem, J. R. V. A. (2008). Eindrapport van de commissie parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen. Kamerstuk 31 007, nr. 6.
- Onderwijsraad (2006). *Versteviging van kennis in het onderwijs I*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Versteviging van kennis in het onderwijs II*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pohlmann, J. & Smeets, L. (2006). De digitale doorstroomkaart. *Examens, tijdschrift voor de toetspraktijk*, 3(4), 5-10.
- Van Rijn, P., & Beguin, A., & Verstralen, H. (2009). Zakken of slagen? De nauwkeurigheid van examenuitslagen in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 86, 185-195.
- Smid, H. J. (2009). *Het Geheugen: Examens en gestrengheid*. *Euclides*, 85, 80-82.
- Staatsblad 1870, besluit 49.
- Staatsblad 1901, besluit 190.
- Staatsblad 1917, besluit 299.
- Staatsblad 1920, besluit 617.
- Staatsblad 1929, besluit 310.
- Staatsblad 1934, besluit 651.
- Staatsblad 1970, besluit 151.
- Staatsblad 1987, besluit 446.
- Staatsblad 1997, besluit 588.
- Staatsblad 2000, besluit 358.
- Staatsblad 2007, besluit 24.
- Staatsblad 2010, besluit 332.