

# Toetsing als motor voor leren: naar succeservaringen voor alle leerlingen

*Toetsing is een belangrijk en spannend thema in het onderwijs, voor zowel leraren als leerlingen. Negatieve toetservaringen kunnen echter leiden tot een gebrek aan motivatie, zelfvertrouwen en zin in leren. In deze bijdrage worden handvatten geboden hoe toetsing binnen het curriculum voor alle leerlingen een kans om te leren kan zijn. Hoe komen we van vinken naar vonken?*

## Ter inleiding: onze toetscultuur

*“Als ‘goed onderwijs’ – in de zin, dat je er veel van leert – niet gepaard gaat met hogere cijfers en minder onvoldoendes, dan is het slecht onderwijs.”* Dit prikkelende citaat komt uit het boek *Vijven en zessen*, dat Adrianus Dingeman (Adriaan) de Groot (1914-2006) in 1966 schreef. Mijn vader, die jarenlang leraar en tevens directeur van een lerarenopleiding basisonderwijs is geweest, gaf dit boek aan mij toen ik Pedagogiek en Onderwijskunde ging studeren in Nijmegen. Het werk van De Groot inspireerde mij enorm, vooral ook vanuit mijn persoonlijke ervaringen met toetsing: ik ben blijven zitten in de vijfde klas van het Gymnasium. Op een 5 teveel, voor het vak biologie. Sinds deze gebeurtenis heeft toetsing mijn aandacht, met als centrale vraag: In hoeverre doet de wijze van toetsing recht aan de kernopdracht van ons onderwijs, namelijk leerlingen laten leren en hen daar zo goed mogelijk bij helpen?

De inhoud van het boek *Vijven en zessen* is – ondanks dat het al meer dan een halve eeuw oud is – actueler dan ooit. Mijns inziens heeft geen enkel ander boek zo illustratief en helder beschreven hoe een leerling niet alleen de dupe kan worden van de subjectiviteit van het oordeel van de leraar, maar ook van een beoordelingssysteem waarin leerlingen aan de lopende band worden geselecteerd. Het lijkt normaal te zijn geworden dat in het onderwijs

voortdurend een deel van de leerlingen zakt, onvoldoendes haalt en dus faalt. De Groot beschrijft het als volgt: *“Wij opereren (...) voortdurend met de veronderstelling, dat een deel van onze leerlingen wel niet zal kunnen volgen wat wij ze trachten bij te brengen en dus ‘gewoon’ een onvoldoende zal krijgen. Daardoor wordt de vraag of ons onderwijs wel geschikt is voor de leerlingen, nooit scherp gesteld: je kunt er altijd onderuit, want een deel van de leerlingen ‘mag gerust’ niet geschikt voor het onderwijs zijn. (...) En wat de leerling betreft: het ligt bijna altijd aan hém als hij niet slaagt; hij wordt nooit met zoveel woorden als geschikt aanvaard, alle vóórselectie ten spijt. Hem of haar hangt in principe de mogelijkheid tot falen-door-eigen-ongeschiktheid op ieder moment als een zwaard van Damocles boven het hoofd – tot op de dag van zijn eindexamen.”* (p. 43-44).

Vanuit de gedachte dat het onderwijs is bedoeld om leerlingen alle kansen te bieden zich te ontwikkelen, uiten veel scholen de behoefte dat zij een andere weg in willen slaan als het gaat om toetsing. Er zijn veel vragen hoe bijvoorbeeld de balans kan worden gevonden tussen de *formatieve* functie van toetsing (gericht op leren) en de *summatieve* functie van toetsing (gericht op het komen tot een beslissing over vervolgonderwijs of diplomering) (Onderwijsraad, 2013; Sluismans & Kneyber, 2018). Hoewel de term *formatief toetsen* inmiddels lijkt te zijn opgenomen in het

onderwijswoordenboek, zijn er veel vragen over wat formatief toetsen precies betekent en hoe het concrete invulling kan krijgen in de praktijk.

In het volgende zal eerst een nadere definitie van formatief toetsen worden gegeven in relatie tot de wijze waarop we het onderwijs ontwerpen. Daarbij zal worden uitgelegd waarom formatief handelen een betere benaming is. Vervolgens worden vijf kenmerken van formatief handelen gepresenteerd die schoolleiders en leraren handvatten kunnen bieden om hun visie op toetsing vorm te geven.

## De basis voor toetsing: een sterk, samenhangend curriculumontwerp

In de huidige onderwijsorganisatie worden over het algemeen in een curriculum (een leerplan) de onderwijs- en toetstijd van elkaar gescheiden (zie Figuur 1).

Tijdens het onderwijs krijgen leerlingen instructie en werken zij aan taken om kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Op een bepaald moment wordt er een toets georganiseerd, waarop de leerlingen dienen te laten zien dat zij de onderwezen stof beheersen. In het voortgezet onderwijs is er bijvoorbeeld sprake van geplande overhoringen of proefwerkweken. Deze wijze van onderwijs organiseren stimuleert bij leerlingen vooral het bekend toetsgedrag (*washback-effect*; Alderson & Wall, 1993): leerlingen gaan vooral 'blokken' voor de toets, leidend tot een piekgedrag in studeren. Pas bij de toets staat er immers iets op het spel. Een eerste belangrijke implicatie voor leren is dat we met deze wijze van toetsing vooral momentane prestaties met een kortetermijneffect toetsen (Soderstrom & Bjork, 2015). Deze prestaties zijn echter lang niet altijd bewijs van langetermijnleren en vaak slechts een uiting van het 'weten-zweten-vergeten'-principe (met dank aan Loesje). Een tweede implicatie van het scheiden van onderwijs en toetstijd is dat we leerlingen nauwelijks tijd geven om te mogen leren en fouten te maken. Vaak komt een échte toets – een toets die meetelt, waar dus al iets op het spel staat – voor een leerling erg snel. Denk bijvoorbeeld aan een overhoring of proefwerk al na enkele dagen of

### Over de auteur

Dominique Sluijsmans is lector Professioneel Beoordelen bij Zuyd Hogeschool en daarnaast werkzaam als zelfstandig onderwijsadviseur en spreker. Als gepromoveerd onderwijskundige werkte zij vooral in het hoger (beroeps)onderwijs. Doel van haar werk is het in gang zetten van een beweging van toetsgericht denken naar doelgericht denken in het onderwijs, waarbij leerlingen alle kansen worden geboden om tot succeservaringen te komen. Meer informatie over haar werk is te vinden op [www.sluijsmans.net](http://www.sluijsmans.net)

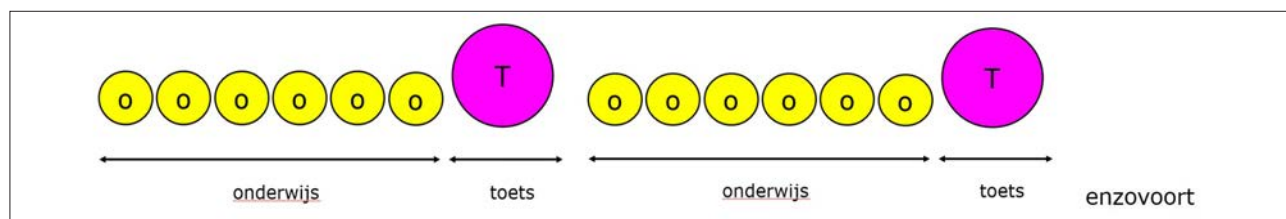


weken. Daisy Christodoulou stelt in haar boek *Making good progress* (2016) dat we dit type toetsen dienen te beperken. Ze maakt daarbij een vergelijking met het lopen van een marathon: door al snel zwaarwegende toetsen te geven, vragen we leerlingen een marathon te lopen, terwijl ze eerst, rust, tijd en oefening nodig hebben deze te *leren* lopen.

Als we naar meer balans toe willen werken binnen de huidige toetspraktijk, met meer focus op de lerende, formatieve functie van toetsing, is allereerst een integrale visie op curriculumontwerp nodig. Dat begint bij het besef dat toetsing slechts één van de componenten is van een goed curriculum. Het curriculaire spinnenweb maakt dat inzichtelijk (van den Akker, 2003; zie Figuur 2).

Het hart en de negen, samenhangende draden van het spinnenweb verwijzen naar tien curriculumvragen. De antwoorden op deze vragen dienen zich te verhouden tot de visie, die de verbindende schakel vormt. De metafoer van het spinnenweb onderstreept het kwetsbare karakter van een curriculum: scheurt het spinnenweb, is er geen sprake meer van een consistent plan voor leren.

Inzicht in de samenhang en consistentie van het curriculumontwerp (de architectentekening), helpt leraren vervolgens het curriculum dat de leerlingen gaan ervaren (het huis) te bouwen (zie Figuur 3).



Figuur 1. De verhouding tussen onderwijs- en toetstijd

## Naar het bouwen van het huis: constructieve harmonie tussen doelen, leeractiviteiten en toetsing

Voor het doel van deze bijdrage zoom ik in op de rol van toetsing bij het bouwen van het curriculum. Hiervoor is het belangrijk om eerst tot een goede definitie van toetsing te komen. Toetsing in algemene zin verwijst niet naar een set van 'losse' instrumenten, maar naar een procedure die je nodig hebt om zorgvuldige beslissingen te nemen over het leren en de voortgang van jouw leerlingen (Wiliam, 2011). In deze definitie zijn formatief en summatief geen eigenschappen van toetsen, maar eigenschappen van beslissingen. Als het gaat om een *summatieve* beslissing,



Figuur 3. Van architectentekening (curriculumontwerp) naar het bouwen van het huis (curriculumontwikkeling)



Figuur 2. Het curriculaire spinnenweb

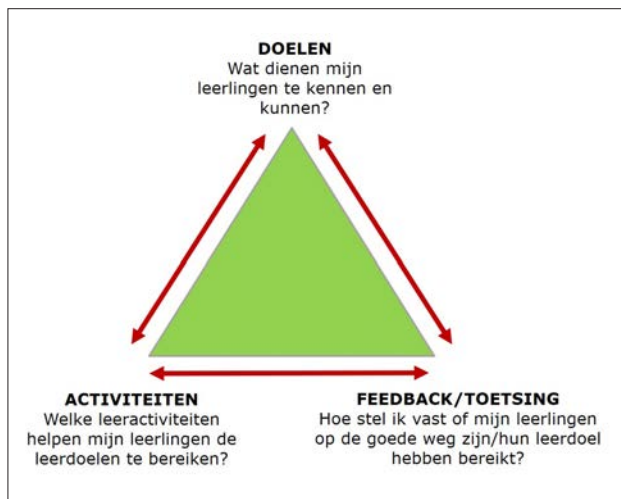
wordt er een uitspraak gedaan of de leerling daadwerkelijk heeft geleerd (bijvoorbeeld mag doorgaan naar een volgende groep/klas of een diploma verdient). *Formatieve* beslissingen helpen de leerling bij het leren en worden al vanaf dag één veelvuldig genomen tijdens het onderwijs. De leraar gebruikt informatie van de leerling om de instructie en het verdere leerproces aan te passen. Er staat bij formatieve beslissingen nog *niks* op het spel voor de leerling, er mogen, moeten zelfs, fouten gemaakt mogen worden. Toetsing gericht op het nemen van *formatieve* beslissingen is verankerd in een interactief en cyclisch proces van feedup, feedback en feedforward (zie Figuur 4; gebaseerd op Hattie & Timperley, 2007). Aangezien formatieve beslissingen plaatsvinden tijdens het onderwijs en zijn gericht op het verder helpen van de leerling, past de term *formatief handelen* beter.<sup>1</sup> Formatief

handelen slaat de brug tussen onderwijzen en leren, waarbij de leraar zijn leerlingen actief betreft om zo informatie te verzamelen waar de leerling staat ten opzichte van de gewenste doelen en vast te stellen wat er nodig is de leerlingen te ondersteunen in het bereiken van de leerdoelen. Voor formatief handelen is een voortdurende aansluiting tussen de doelen, de leeractiviteiten en de wijze van toetsing en feedback essentieel. Deze aansluiting wordt *constructive alignment* oftewel constructieve harmonie genoemd (Biggs, 1996; zie Figuur 5). Terugkijkend naar Figuur 1 zal er vanuit de gedachte van constructieve harmonie en de definitie van formatief handelen een andere verhouding moeten ontstaan tussen onderwijstijd en toetstijd (zie Figuur 6). Figuur 5 laat zien dat om leerlingen meer tijd en rust te geven te mogen leren er een verschuiving nodig is van een visie op onderwijs waarin toetsing sterk wordt gescheiden



Figuur 4. Het interactieve en cyclische feedbackproces

<sup>1</sup> Deze term werd in 2018 geïntroduceerd door René Kneyber, zie <http://toetsrevolutie.nl/?p=316>



Figuur 5. Constructieve harmonie tussen doelen, leeractiviteiten en feedback/toetsing

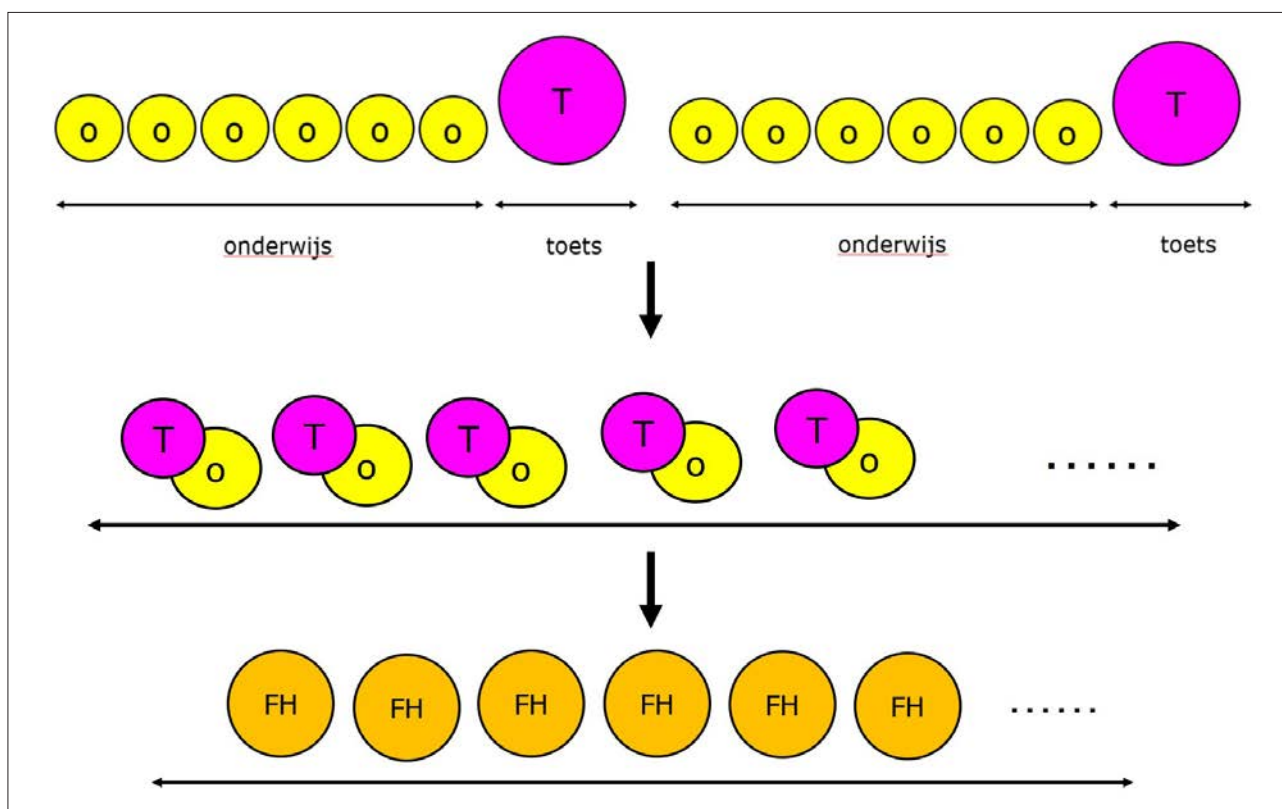
van het onderwijs (onderwijs-toets-STOP-onderwijs-toets-STOP enzovoort), naar een visie waarin toetsing is verankerd in het dagelijkse onderwijs. Deze volledige verankering komt tot uiting in het formatieve handelen van de leraar en de leerling. Summatieve beslissingen worden uitgesteld tot het moment dat de leerling klaar is voor het succesvol afronden van de echte toets.

## Vijf kenmerken van formatief handelen

In het voorgaande is het belang van een consistent en gebalanceerd curriculumontwerp geduid als voorwaarde voor het komen tot een andere visie op toetsing waarin het leren centraal staat. In het volgende zullen de vijf belangrijkste kenmerken van formatief handelen worden benoemd.

1. Bij formatief handelen zijn de doelen die de school beoogt leidend voor het vormgeven van het onderwijs, niet de toetsen.

Formatief handelen gaat uit van het werken aan doelen die we met het onderwijs nastreven. Binnen het territorium van formatief handelen is een vijftal formatieve strategieën te benoemen binnen het interactieve feedbackproces van feedup, feedback en feedforward (Wiliam, 2011; zie Figuur 7): 1) het verhelderen, delen en begrijpen van leerdoelen en de succescriteria, 2) het organiseren van discussies, taken en activiteiten om bewijs voor leren te genereren, 3) feedback om de leerling verder te helpen, 4) leerlingen activeren als leerbronnen voor elkaar en 5) leerlingen activeren als verantwoordelijken voor hun eigen leren. Bij het formatief handelen kan er een duidelijk onderscheid worden gemaakt tussen de rol van de leraar en de rol van de leerling. Weten waar de leerling naar toe werkt



Figuur 6. Van een summatieve toetscultuur naar een formatieve leercultuur

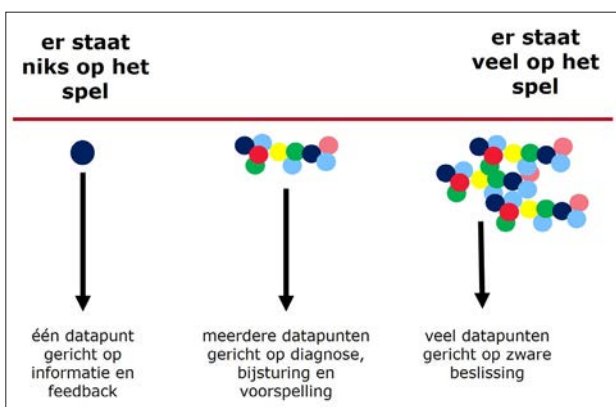
	waar werkt de leerling naar toe? <b>FEEDUP</b>	waar staat de leerling nu? <b>FEEDBACK</b>	hoe komt de leerling naar de gewenste situatie? <b>FEEDFORWARD</b>
<b>leerkracht</b>		2. realiseren van effectieve discussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren	3. terugkoppeling geven gericht op verder leren
<b>mede-leerling</b>	1. verhelderen van leerdoelen en vaststellen, begrijpen en delen van succescriteria	4. activeren van leerlingen als belangrijke informatiebronnen voor elkaar	
<b>leerling</b>		5. activeren van leerlingen in het stimuleren van eigenaarschap over het eigen leren	

Figuur 7. Het territorium van formatief handelen

– de leerdoelen – geeft een leraar/onderwijsondersteuner houvast in bij het ontwerp van het curriculum en de lessen: doelen zijn dus je vertrekpunt.

2. Bij formatief handelen worden zorgvuldige beslissingen over leerlingen genomen op basis van meerdere en rijke informatiebronnen.

Formatief handelen richt zich op het verzamelen van informatie die nodig is om een bepaalde beslissing over de vervolgstappen in het leren van leerlingen te nemen. De verzamelde informatie dient leraren handvatten te geven waar leerlingen staan en welke vervolgstappen nodig zijn (tijdens een les of over lessen heen). Leraren hebben informatie van hoge kwaliteit nodig om deze beslissingen goed te kunnen nemen. In het onderwijs ligt nu nog vaak de nadruk op datagesturd oftewel toetsgestuurd denken,



Figuur 8. Zorgvuldig beslissingen nemen op basis van veel en rijke informatiebronnen

waarbij de verzamelde data leidend zijn voor beslissingen (bijvoorbeeld de LOVS-scores). Deze wijze van informatieverzameling is vaak normgericht, verzameld op vastgestelde momenten en ook vaak maar gericht op een deel van

het onderwezen curriculum. De resultaten van deze toetsen worden vervolgens gebruikt voor het nemen van beslissingen of het opstellen van handelingsplannen. Bij formatief handelen gaat het echter om de vraag: Welke data hebben we nodig om zorgvuldige beslissingen te nemen over het leerproces van leerlingen? Daarbij is het belangrijk er steeds bewust van te zijn dat een leerling nooit wordt afgerekend op één toets (zie Figuur 8). Zwaarwegende beslissingen worden pas genomen als er veel rijke bronnen voorhanden zijn op basis waarvan die beslissing kan worden genomen (Schuwirth & Van der Vleuten, 2011).

3. Bij formatief handelen wordt succes voor ALLE leerlingen nagestreefd.

Formatief handelen gaat uit van eerlijke kansen voor alle leerlingen. Dit betekent dat er hoge verwachtingen zijn en naar leerlingen vertrouwen wordt uitgestraald ("Ik geef jou deze feedback, omdat ik hoge verwachtingen van jou heb en weet dat je het kan"). Ook betekent dit dat er niet wordt gedifferentieerd in leerdoelen, maar dat differentiatie kan worden georganiseerd in de weg naar het leerdoel toe. Dit vraagt van leraren dat zij weten wanneer welke formatieve strategieën belangrijk zijn en dat zij doelbewuste keuzes maken welke formatieve technieken/activiteiten zij inzetten om alle leerlingen bij de les te houden. Voorbeelden van activiteiten gericht op vaststellen waar de leerlingen staan zijn bijvoorbeeld het inzetten van een 'alle-leerlingen-geven-antwoord-aanpak', waarbij elke leerling wordt gevraagd antwoorden te geven op een aantal vragen over eerder behandelde stof. Deze vragen zijn zo geformuleerd dat leraren zicht krijgen op de misconcepties of veel gemaakte fouten (Wragg & Brown, 2016). Leerlingen kunnen vervolgens met elkaar antwoorden bespreken en elkaar uitleggen waarom antwoorden al dan niet goed zijn. Belangrijk is dat leerlingen in veiligheid en vertrouwen leren worstelen met een taak en niet teveel worden gestimuleerd te doen wat ze fijn vinden te doen of al kunnen. Formatief handelen biedt kansen de motivatie van leerlingen te versterken door ze door veel oefening succes te laten ervaren (Bandura, 1977).

4. Formatief handelen vraagt een sterk didactisch repertoire van leraren.

Formatief handelen is pas mogelijk als informatie is verzameld over waar de leerlingen staan en wat zij nog nodig hebben om de gewenste doelen te behalen en aan de gestelde succescriteria te voldoen. Om deze informatie te verkrijgen is het inzetten van activerende didactiek nodig.

Er zijn immers doelbewust activiteiten nodig die leerlingen aan het denken zetten op een manier die leraren inzicht geeft in hun begrip en vooruitgang, maar die leerlingen ook helpen om effectieve leerstrategieën te ontwikkelen (Dunlosky et al., 2013). Deze activiteiten zijn van belang tijdens contacturen, maar ook tijdens (begeleide) zelfstudie. Dat betekent dat leraren bijvoorbeeld in staat zijn tot het activeren van voorkennis, het werken met uitgewerkte voorbeelden, het uitleggen in kleine stappen, en goede feedback en ondersteuning geven bij moeilijke taken. Voor leerlingen is van belang dat zij bekwaam worden in het spreiden van leer- en oefenmomenten, en (zichzelf) te toetsen en te verklaren (Rosenshine, 2010). Wanneer leraren in staat zijn om op de juiste momenten, voor het juiste doel, de juiste didactische principes te integreren in hun onderwijs, zal dit helpen om tijdig de juiste formatieve beslissing te nemen. Het boek *Wijze lessen* (Surma et al., 2019), dat gratis te downloaden is op [www.wijzelessen.nl](http://www.wijzelessen.nl), biedt vele praktische en evidence-informed handvatten voor het inzetten van effectieve didactische principes.

*5. Formatief handelen met leerlingen betekent formatief leren werken als team.*

Formatief handelen is belangrijk voor de relatie tussen leraren en leerlingen, maar ook voor het werken als team. Voor succesvolle implementatie is het van belang een formatieve denk- en werkcultuur te versterken, waarbij je als team op dezelfde wijze kunt werken zoals je dat met je leerlingen doet: Waar willen we als school naar toe? Waar staan we nu? Wat hebben we nodig om daar te komen? (William, 2016; zie Figuur 9). Het kan heel inspirerend werken om met elkaar na te denken over haalbare doelen op de korte, middellange en lange termijn, de succescriteria (waaraan zien we dat we onze doelen hebben behaald?)

	waar werken wij als school naar toe? <b>FEEDUP</b>	waar staan we nu? <b>FEEDBACK</b>	hoe komen wij naar de gewenste situatie? <b>FEEDFORWARD</b>
<b>directie</b>		2. realiseren van effectieve discussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren	3. terugkoppeling organiseren gericht op verder leren
<b>collega's</b>	1. verhelderen van de doelen en het bepalen van succescriteria	4. activeren van leerkrachten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar	
<b>leerkrachten</b>		5. activeren van leerkrachten in het stimuleren van eigenaarschap over het eigen leren en professionalisering	

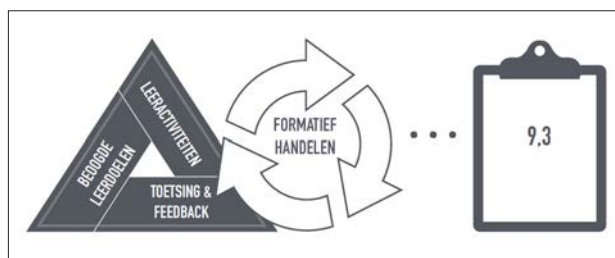
Figuur 9. Formatief werken als team

en over activiteiten en rollen die nodig zijn de doelen te behalen en in welk tijdsplan.

## Ter afsluiting

In deze bijdrage is gepoogd te verhelderen hoe formatief handelen vanuit een integraal curriculumperspectief het voertuig kan zijn om tot een goede balans te komen tussen de verschillende functies van toetsing. Formatief handelen is een cyclisch proces van onderwijzen, waarbij leraren en leerlingen in interactie bewust informatie verzamelen over de voortgang in leren. Deze informatie helpt beiden de vervolgstappen te bepalen in het licht van vooraf beoogde doelen. De gereedschapskist van effectieve didactiek is hierbij nodig. Formatief handelen is belangrijk bij voorkeensactivatie (wat weten mijn leerlingen nog?), tijdens de instructie, tijdens het oefenen en begeleide zelfstudie en bij de lesafsluiting. Omdat het proces van formatief handelen is gericht op alle leerlingen kansen geven om te leren, worden de kansen op uiteindelijk goed presteren op de 'echte' toets verhoogd (zie Figuur 10). Toetsing is dan niet meer langer iets om bang voor te zijn, maar een succeservaring die de basis vormt voor het toewerken naar een nieuwe succeservaring.

Het ombuigen van een toetscultuur naar een formatieve cultuur is niet eenvoudig en vereist een bedachtzame aanpak. Het is daarom belangrijk te starten met waar je als



Figuur 10. Constructieve harmonie (constructive alignment) en formatief handelen als basis voor succes voor alle leerlingen

leraar en als team staat. Mijn ervaring is dat leraren al veel activiteiten organiseren waar we nu het label 'formatief' en 'effectieve didactiek' aan hangen. Je kunt als leraar jezelf vragen stellen als:

- Wat zijn mijn drijfveren geweest om leraar te worden?
- Wie zijn mijn leerlingen?
- Wat zijn de doelen die ik de les van morgen heb, over zes weken en over een jaar?
- Wat betekent dat voor de inhoud die aan de orde moeten komen?

- Welke activiteiten kan ik organiseren om te bepalen wat mijn leerlingen al van deze inhouden weten en begrijpen?
- Welke didactische principes helpen mij om mijn leerlingen actief en aan het denken te houden?
- Welke vragen kan ik stellen om te bepalen of mijn leerlingen inhouden die aan de orde zijn geweest hebben begrepen?

- Hoeveel en welke informatie heb ik nodig om vast te stellen dat leerlingen hebben geleerd en op welke wijze communiceer ik dat naar hen?

Met de kennis die er is over leren en de rol die toetsing daarin kan spelen, hoop ik dat we de komende jaren toetsing weer eens kans voor leren kunnen maken. Onze leerlingen zijn het waard.

### Literatuur

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Alderson, I. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14, 15-129.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- De Groot, A. (1966). *Vijven en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., and Willingham, D. T. (2013). Improving pupils' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58
- Christodoulou, D. (2016). *Making good progress. The Future of Assessment for Learning*. Oxford: Oxford Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kneyber, R. (2019). *Functioneel toetsen en zwaarwegende beslissingen*. Te vinden op <http://toetsrevolutie.nl/?p=512>
- Onderwijsraad (2013). *Toets wijzer. Naar een (eigen) tijdse wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rosenshine, B. (2010). *Principles of instruction (Band 21 Educational Practices Series)*. Brussels: International Academy of Education and Geneva: international Bureau of Education.
- Schuwirth, L. W. T., & Van der Vleuten, C. P. M. (2011). Programmatic assessment: from assessment of learning to assessment for learning. *Medical Teacher*, 33(6), 478-485.
- Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176-199.
- Sluijsmans, D. M. A., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie: naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Sluijsmans, D. M. A., & Sluijsmans, L.Y.P. (2015). *Voorjaarsschoonmaak in het toetshuis*. Column in Tijdschrift Examens, te vinden op <https://www.professiootneelbegeleiden.nl/voorjaarsschoonmaak-in-het-toetshuis>
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D. M. A., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen. Twaalf didactische bouwstenen voor effectieve didactiek*. Heerlen: Open Universiteit. Te vinden op [www.wijzelessen.nu](http://www.wijzelessen.nu)
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.
- William, D. (2016). *Leadership for teacher learning*. Bristol: Learning Science Ltd.
- Wragg, E. C., & Brown, G. A. (2016). *Questioning in the primary school*. Abingdon: Taylor & Francis Ltd.