



**rijksuniversiteit
groningen**

**faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen**

**Subjectieve schooladviezen? De rol van het gender en het aantal jaar
leservaring van leerkrachten in leerkrachtverwachtingen in het
basisonderwijs**

L. E. J. Zilverberg (S3650162)

Eerste beoordelaar: dr. A. C. Timmermans

Tweede beoordelaar: prof. dr. H. Korpershoek

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthese Onderwijswetenschappen: Onderwijsinnovatie

30 mei 2023

6980 woorden

Samenvatting

Achtergrond. Er is veel onderzoek gedaan naar de rol van individuele leerlingkenmerken bij de totstandkoming van leerkrachtverwachtingen, waaruit leerlingkenmerken zoals gender en SES naar voren komen. De rol van leerkrachtkenmerken in leerkrachtverwachtingen is nog weinig onderzocht en bestaande onderzoeksresultaten zijn niet eenduidig.

Doel. Dit onderzoek kijkt naar de rol van het gender en het aantal jaar leservaring van de leerkracht in leerkrachtverwachtingen in het Nederlandse basisonderwijs, waarbij schooladviezen worden gebruikt als operationalisering van leerkrachtverwachtingen.

Methode. Zestien vignetten van fictieve leerlingen, waarin enkele achtergrondkenmerken, een motivatiescore en verschillende Cito-scores zijn opgenomen, vormen het onderzoeksinstrument. De data is verzameld via een digitale vragenlijst onder leerkrachten uit groep 7 en 8. Iedere leerkracht heeft een schooladvies gegeven voor tien willekeurige vignetten. Via regressieanalyse is voor iedere leerkracht voor ieder ingevuld vignet de mate van over- of onderadviseren bepaald. Vervolgens is dit per leerkracht gemiddeld.

Resultaten. Leerkrachten blijken aanzienlijk van elkaar te verschillen in de schooladviezen die ze aan dezelfde vignetten geven: het verschil tussen de laagst- en hoogstadviserende leerkracht is 2,58 schoolniveaus. Zonder uitschieters is dit verschil 1,26 schoolniveaus.

Vrouwelijke leerkrachten blijken gemiddeld onder te adviseren, terwijl mannelijke leerkrachten gemiddeld overadviseren. Leerkrachten met een verschillend aantal jaar leservaring verschillen in mate van onder- en overadviseren. Gender en aantal jaar leservaring vormen geen significant regressiemodel: $F(2, 304) = 1,53; p = ,217$.

Discussie. De verschillen tussen de verwachtingen van leerkrachten kunnen niet verklaard worden door hun gender of aantal jaar leservaring. Verder exploratief onderzoek naar individuele leerkrachtkenmerken die mogelijk samenhangen met leerkrachtverwachtingen wordt aangeraden.

Sleutelwoorden: leerkrachtverwachtingen, schooladviezen, gender van leerkrachten,
aantal jaar leservaring van leerkrachten

Abstract

Background. Many studies have researched the role of student characteristics in teacher expectations, which show characteristics like gender and SES. Few studies have looked into the role of teacher characteristics in teacher expectations and existing findings are inconclusive.

Aim. This study looks at the role of teachers' gender and years of teaching experience in forming teacher expectations in Dutch primary education, using track recommendations as operationalization of teacher expectations.

Method. Sixteen vignettes of hypothetical students formed the research instrument. Data was collected through a digital questionnaire among teachers of Grade 5 and 6. Teachers were asked to give track recommendations to ten randomly selected vignettes. Through regression analysis, the extent to which teachers give higher or lower track recommendations than expected was determined per teacher per vignette. This was then aggregated per teacher.

Results. Teachers differ considerably in the track recommendations they give to the same vignettes: the difference between the teachers with the lowest and highest recommendations was 2.58 school levels. Excluding outliers, the difference was 1.26 school levels. Female teachers give lower track recommendations than the average sample, while male teachers give higher recommendations. Teachers with varying years of teaching experience vary in the track recommendations they give. Gender and years of teaching experience do not form a significant regression model: $F(2, 304) = 1.53; p = .217$.

Discussion. The differences between teachers' expectations cannot be explained by their gender or teaching experience. Further explorative research into teacher characteristics that might be related to teacher expectations is recommended.

Key words: teacher expectations, track recommendations, teachers' gender, teachers' years of teaching experience

Inleiding

Nederlandse leerlingen maken rond de leeftijd van twaalf jaar de overstap van primair naar voortgezet onderwijs, waarbij zij ingedeeld worden op verschillende schoolniveaus (e.g., OECD, 2016; Van de Werfhorst et al., 2015). In vergelijking met andere OECD-landen is dit vroeg: de gemiddelde leeftijd waarop selectie in OECD-landen plaatsvindt is veertien jaar (OECD, 2013). In een grote groep landen, waaronder Canada, Noorwegen en Polen, vindt dit moment op zestienjarige leeftijd plaats (OECD, 2013).

De selectie van leerlingen naar de verschillende niveaus gebeurt aan de hand van schooladviezen die de leerlingen in groep 8 krijgen. Dit schooladvies komt tot stand vanuit een advies van de leerkracht (schooladvies) en een advies op basis van de eindtoets in groep 8 (toetsadvies). De leerkracht adviseert het schoolniveau dat naar diens inschatting het best aansluit bij de verwachte toekomstige prestaties van de leerling op basis van de huidige prestaties van de leerling (De Boer et al., 2010). Dit maakt schooladviezen tot een specifieke, uitgesproken vorm van leerkrachtverwachtingen (Korpershoek et al., 2016; Timmermans et al., 2019).

Naast leerlingprestaties blijken ook andere kenmerken van individuele leerlingen een rol te spelen in de totstandkoming van schooladviezen. Zo krijgen leerlingen met een lage sociaaleconomische status (SES) gemiddeld lagere schooladviezen dan leerlingen met een hoge SES (e.g., Lek, 2020; OECD, 2016) en krijgen leerlingen met een migratieachtergrond vaak een hoger schooladvies dan leerlingen zonder migratieachtergrond (Caro et al., 2009; Timmermans et al., 2019). Naar deze kenmerken is veelvuldig onderzoek gedaan (e.g., Lek, 2020; Timmermans et al., 2019; Wang et al., 2018). Het onderzoeken van kenmerken die een rol spelen bij de totstandkoming van schooladviezen is van groot belang, omdat schooladviezen van grote en blijvende invloed kunnen zijn op de toekomstige school- en professionele carrières van leerlingen (De Boer et al., 2010). Zo kunnen de cognitieve

ontwikkeling (Korthals et al., 2022), prestaties (Korthals et al., 2022) en schoolattitudes van leerlingen (Eccles & Roemer, 2011; Oakes, 2005) zowel positief als negatief beïnvloed worden door het schoolniveau waarin zij geplaatst worden.

Naast de vele onderzoeksresultaten rondom de rol van verschillende leerlingkenmerken zijn er ook aanwijzingen dat eigenschappen van leerkrachten mee kunnen spelen in de verwachtingen die zij hebben van individuele leerlingen. Er bestaat echter nog weinig eenduidige kennis over deze mogelijke samenhang tussen leerkrachtkenmerken en leerkrachtverwachtingen (Sneyers et al., 2018). De huidige studie zal daarom ingaan op de samenhang tussen het gender en het aantal jaar leservaring van de leerkracht en leerkrachtverwachtingen in de Nederlandse context. Schooladviezen zullen worden gebruikt als concrete formulering van leerkrachtverwachtingen (Korpershoek et al., 2016; Timmermans et al., 2019) en daarom wordt er niet enkel literatuur rondom schooladviezen gebruikt, maar ook literatuur over leerkrachtverwachtingen in het algemeen.

Theoretisch Kader

Tracking in het Nederlandse Schoolstelsel

Globaal bestaan er in Nederland vier vormen voortgezet onderwijs: het praktijkonderwijs, het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). Het vmbo bestaat uit vier leerwegen, variërend van praktisch tot theoretisch: de basisberoepsgerichte leerweg (bb), de kaderberoepsgerichte leerweg (kb), de gemengde leerweg (gl) en de theoretische leerweg (tl) (e.g., Dijks et al., 2020; OECD, 2016). Het praktijkonderwijs duurt meestal vijf jaar (Ministerie van Algemene Zaken, 2021). Het vmbo, havo en vwo duren respectievelijk vier, vijf en zes jaar (e.g., Dijks et al., 2020; OECD, 2016). Wanneer de Nederlandse schoolniveaus op internationaal niveau beschouwd worden, vallen het praktijkonderwijs, het vmbo en de onderbouw havo/vwo onder ISCED niveau 2 (*lower*

secondary). De bovenbouw havo/vwo valt onder ISCED niveau 3 (*upper secondary*) (Centraal Bureau voor de Statistiek, z.d.).

Om leerlingen op het juiste niveau van het voortgezet onderwijs te plaatsen, ontvangen zij aan het einde van het primair onderwijs een schooladvies en een toetsadvies. Het schooladvies wordt voor 1 maart gegeven door de leerkracht van de leerling (Ministerie van Algemene Zaken, 2023). Dit advies kan zowel enkelvoudig, waarbij er slechts een schoolniveau geadviseerd wordt, als meervoudig, waarbij er een combinatie van twee aansluitende schoolniveaus geadviseerd wordt, zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2022; Ministerie van Algemene Zaken, 2023). Sinds schooljaar 2014/2015 is het schooladvies leidend voor de plaatsing van leerlingen in het voortgezet onderwijs (OECD, 2016). Na het ontvangen van het schooladvies maken leerlingen de eindtoets, waaruit het toetsadvies volgt. Het toetsadvies is meervoudig, met uitzondering van het enkelvoudige vwo-advies (Ministerie voor Algemene Zaken, 2023). Wanneer het toetsadvies hoger is dan het eerder afgegeven schooladvies, zijn scholen verplicht het schooladvies te heroverwegen. Naar aanleiding hiervan kan besloten worden het schooladvies naar boven bij te stellen, maar dit is niet verplicht (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2022).

Vanwege de langdurige impact van schooladviezen op de schoolloopbanen en latere carrière van leerlingen is het van belang dat schooladviezen zo accuraat mogelijk zijn. Overadvisering, waarbij het schooladvies hoger is dan verwacht op basis van de prestaties van leerlingen, is gerelateerd aan zowel positieve als negatieve effecten. Leerlingen ontwikkelen zich cognitief vaak sterk genoeg om het hogere schoolniveau te blijven volgen (Guyon et al., 2012; Korthals et al., 2022), maar niet-cognitieve vaardigheden kunnen lijden onder overadvisering. Leerlingen die op een hoger niveau instromen dan passend, presteren vaak het slechtst van de klas. Dit kan leiden tot onzekerheid over hun cognitieve niveau en angst (Korthals et al., 2022).

Ook onderadvisering, waarbij het schooladvies lager is dan verwacht op basis van de leerprestaties van de leerling, vertoont samenhang met de ontwikkeling van zowel cognitieve als niet-cognitieve vaardigheden. Wanneer leerlingen op een lager schoolniveau geplaatst worden dan het niveau dat passend zou zijn, leren zij minder dan hun leeftijdsgenoten in hogere tracks. Leerlingen in lagere tracks worden vaak blootgesteld aan minder brede curricula (Gamoran & Mare, 1989) en meer inferieure leerervaringen dan leerlingen in hogere tracks (Eccles & Roemer, 2011). Hierdoor bereiken zij uiteindelijk minder dan leerlingen met hetzelfde vermogen die een hoger niveau volgen (Gamoran & Mare, 1989). Daarnaast hebben leerlingen op lagere schoolniveaus vaak negatievere attitudes richting school en zichzelf dan leerlingen op hogere schoolniveaus (Eccles & Roemer, 2011; Oakes, 2005). Ook wordt plaatsing in een lagere track geassocieerd met probleemgedrag op school en vroegtijdig schoolverlaten (Eccles & Roemer, 2011; Oakes, 1987; Oakes, 2005).

Schoolniveaus blijken vaak een gefixeerd en langdurig gegeven te zijn. 75,2% van de leerlingen met een enkelvoudig schooladvies zat in het derde jaar van het voortgezet onderwijs op het geadviseerde niveau, evenals 92,6% van de leerlingen met een meervoudig advies (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Ondergeadviseerde leerlingen blijven dus vaker het lagere schoolniveau volgen en overgeadviseerde leerlingen houden het hogere niveau vaak vol (Timmermans et al., 2013). Hoewel mobiliteit tussen niveaus dus wel mogelijk is, geldt voor een groot percentage leerlingen dat zij niet afwijken van het geadviseerde niveau (Inspectie van het Onderwijs, 2022; Timmermans et al., 2013). Daarnaast geldt dat het percentage leerlingen dat afstroomt meestal groter is dan het percentage leerlingen dat opstroomt (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Dit laat zien dat er weinig compensatievermogen is in het voortgezet onderwijs, wat het belang van accurate schooladviezen benadrukt.

Leerkrachtverwachtingen op Individueel en Klasniveau

Schooladviezen vormen een operationalisering van de verwachtingen die leerkrachten hebben van leerlingen (Korpershoek et al., 2016; Timmermans et al., 2019).

Leerkrachtverwachtingen worden onder andere gedefinieerd als “*primarily cognitive phenomena, inferential judgments that teachers make about probable future achievement and behavior based upon the student’s past record and his present achievement and behavior*”

(Brophy & Good, 1974, p. 129). Naast eerdere en huidige leerlingprestaties en leerlinggedrag spelen er echter meer leerlingkenmerken mee in de totstandkoming van

leerkrachtverwachtingen. Er is veelvuldig onderzoek gedaan naar welke leerlingkenmerken samenhangen met leerkrachtverwachtingen. De sociaaleconomische status (SES) van ouders (e.g., Caro et al., 2009; De Boer et al., 2010; Lek, 2020; Wang et al., 2018), etnische achtergrond (e.g., De Boer et al., 2010; Lek, 2020; Timmermans et al., 2019; Wang et al., 2018) en gender (e.g., Caro et al., 2009; Lek, 2020; Timmermans et al., 2019; Wang et al., 2018) van leerlingen spelen een rol, net als cultureel kapitaal en prestatiemotivatie (e.g., Caro et al., 2009; De Boer et al., 2010).

Naast de verwachtingen die leerkrachten hebben op individueel leerlingniveau, hebben ze ook vaak verwachtingen op klasniveau (Rubie-Davies, 2006). Dit leidt ertoe dat leerkrachtverwachtingen verschillend kunnen zijn voor leerlingen met gelijke prestaties wanneer zij les krijgen van een andere leerkracht. Leerkrachtverwachtingen op klasniveau zijn gebaseerd op het prestatieniveau van de klas als geheel (Klapproth & Fisher, 2019). Timmermans en Rubie-Davies (2018) lieten bijvoorbeeld onder een Nieuw-Zeelandse populatie zien dat er voor sommige leerkrachten nauwelijks een verband bestaat tussen leerlingprestaties en de verwachtingen die zij hebben van leerlingen. Deze leerkrachten hebben nagenoeg gelijke verwachtingen van alle leerlingen in de klas, onafhankelijk van hun prestatieniveaus. Voor een grote groep leerkrachten geldt echter dat er juist wel een positieve

relatie is tussen leerlingprestaties en de verwachtingen die zij van leerlingen hebben (Timmermans & Rubie-Davies, 2018).

Ook de mate waarin individuele leerlingkenmerken, zoals gender of etnische achtergrond, meespelen in leerkrachtverwachtingen verschilt tussen leerkrachten. Niet alle leerkrachten hebben een gelijke bias. Timmermans et al. (2015) toonden aan dat de bias voor zowel het gender als de SES van de leerling verschilt tussen leerkrachten. Daarnaast vonden Timmermans et al. (2023) dat scholen, na correctie voor leerlingprestaties, significant van elkaar verschillen in zowel de hoogte van schooladviezen als het aantal dubbele adviezen en bijstellingen. Ook deze resultaten wijzen er op dat leerlingen met dezelfde prestaties en dezelfde kenmerken dus niet van iedere leerkracht hetzelfde schooladvies zullen ontvangen.

Gemiddeld geven leerkrachten met lage verwachtingen een schooladvies dat één heel schoolniveau lager is dan het advies van dat leerkrachten met hoge verwachtingen geven (Timmermans et al., 2015). Timmermans et al. (2015) maakten echter gebruik van onderzoeksdata uit het schooljaar 2004/2005. Leerkrachten hadden in dat jaar beschikking over de resultaten van de eindtoets alvorens de formulering van het schooladvies voor leerlingen. Omdat dit tegenwoordig niet meer het geval is, kunnen de onderzoeksresultaten niet rechtstreeks toegepast worden op de huidige onderzoekscontext.

Leerkrachtkenmerken

Ook de eigenschappen van de individuele leerkracht hangen mogelijk samen met de verwachtingen die zij hebben van leerlingen en klassen (Timmermans & Rubie-Davies, 2018). Er bestaan gemixte onderzoeksresultaten rondom de samenhang tussen leerkrachtverwachtingen en het gender van de leerkracht. Volgens onderzoek van Neugebauer (2011) hebben mannelijke leerkrachten lagere verwachtingen van leerlingen dan vrouwelijke leerkrachten. Ter illustratie, leerlingen krijgen, bij vergelijkbare competenties, minder vaak een gymnasiumadvies van mannelijke leerkrachten dan van vrouwelijke leerkrachten.

Ehrenberg et al. (1995) vonden gemengde resultaten tussen verschillende subgroepen. Witte vrouwelijke leerkrachten geven gemiddeld een positievere beoordeling aan witte leerlingen dan witte mannelijke leerkrachten, maar deze resultaten worden voor zwarte en latino leerkrachten niet gevonden. Timmermans en Rubie-Davies (2018) vonden helemaal geen significante verschillen in leerkrachtverwachtingen op basis van gender, evenals Sprietsma (2012). Mannelijke en vrouwelijke leerkrachten verschilden niet significant van elkaar in hun verwachtingen van en schooladviezen voor Duitse en Turkse leerlingen (Sprietsma, 2012). Er bestaan dus zowel aanwijzingen voor als tegen een samenhang tussen het gender van de leerkracht en leerkrachtverwachtingen. Voor deze onderzoeksresultaten geldt echter dat ze mogelijk niet representatief zijn voor de huidige, Nederlandse onderzoekscontext. Naast het feit dat de onderzoeken verschillende uitkomsten tonen, vonden ze namelijk ook elk plaats in een andere onderzoekscontext. Neugebauer (2011) en Sprietsma (2012) vonden plaats in Duitsland, Ehrenberg (1995) in de Verenigde Staten en Timmermans en Rubie-Davies (2018) in Nieuw-Zeeland.

Naast de inconsistentie rondom de samenhang tussen leerkrachtverwachtingen en het gender van de leerkracht, zijn ook de onderzoeksresultaten over de samenhang tussen leerkrachtverwachtingen en het aantal jaar leservaring van leerkrachten enigszins gemixt. Volgens Pit-ten Cate en Glock (2019) speelt leservaring van leerkrachten mee in hun verwachtingen van leerlingen: leerkrachten met meer leservaring hebben minder vooroordelen dan leerkrachten met minder leservaring, omdat zij meer contact hebben gehad met verschillende groepen leerlingen. Daarnaast blijkt dat leerkrachten met hoge verwachtingen van leerlingen gemiddeld meer leservaring hebben dan leerkrachten met lage verwachtingen (Rubie-Davies, 2006). Timmermans en Rubie-Davies (2018) daarentegen vonden geen statistisch significante verschillen in leerkrachtverwachtingen als gevolg van het aantal jaar leservaring. Ook de genoemde onderzoeken naar de samenhang tussen het aantal jaar

leservaring van de leerkracht en leerkrachtverwachtingen vonden echter plaats binnen andere onderzoekscontexten dan de huidige onderzoekscontext. Pit-ten Cate en Glock (2019) voerden een longitudinaal onderzoek uit in verschillende Europese en Aziatische landen en de Verenigde Staten. Het onderzoek van Rubie-Davies (2006) vond plaats in Nieuw-Zeeland, evenals dat van Timmermans en Rubie-Davies (2018). De onderzoeksresultaten zijn hierdoor eveneens niet één op één toe te passen op de huidige onderzoekscontext, wat onderzoek naar de samenhang tussen het aantal jaar leservaring van de leerkracht en leerkrachtverwachtingen in Nederlandse context relevant maakt.

De Huidige Studie

Bestaande onderzoeken naar leerkrachtverwachtingen wijzen op verschillen tussen leerkrachten in de verwachtingen die zij hebben van leerlingen. De totstandkoming van leerkrachtverwachtingen en schooladviezen in de Nederlandse onderzoekscontext kan echter mogelijk afwijken van bestaande resultaten die veelal in andere contexten hebben plaatsgevonden. Het huidige onderzoek zal daarom ingaan op de mate waarin er verschillen zijn in de verwachtingen die leerkrachten hebben van leerlingen met dezelfde kenmerken en aanleg. De eerste onderzoeksvraag luidt daarom: ‘In hoeverre bestaan er verschillen tussen de verwachtingen die leerkrachten hebben van leerlingen met dezelfde kenmerken en aanleg?’ Op basis van eerdere onderzoeksresultaten wordt verwacht dat deze verschillen ook in Nederlandse context bestaan (Timmermans et al., 2015; Timmermans et al., 2023; Timmermans & Rubie-Davies, 2018). Dit onderzoek wordt uitgevoerd onder Nederlandse leerkrachten in groep 7 en groep 8. In deze groepen krijgen leerlingen een (voorlopig) schooladvies, wat betekent dat deze leerkrachten ervaring hebben met het geven van schooladviezen. Daarnaast zijn deze leerkrachten sinds schooljaar 2014/2015 gewend om eerst een schooladvies te formuleren, voordat hun leerlingen de eindtoets maken.

Daarnaast is de mate waarin er een samenhang bestaat tussen individuele leerkrachtkenmerken en leerkrachtverwachtingen nog onvoldoende onderzocht en hebben bestaande onderzoeken verschillende onderzoeksuitkomsten. Rondom zowel het gender als het aantal jaar leservaring van leerkrachten zijn aanwijzingen voor en tegen een samenhang met leerkrachtverwachtingen. Er is daarom behoefte aan meer exploratief onderzoek naar deze samenhang. In het huidige onderzoek zullen deze relaties daarom verder onderzocht worden, waarbij er vooraf geen specifieke hypothesen gesteld worden. De tweede onderzoeksvraag luidt daarom: ‘In hoeverre bestaat er samenhang tussen het gender en het aantal jaar leservaring van leerkrachten en de verwachtingen die zij hebben van leerlingen?’

Methode

Onderzoeksdesign

Er is een cross-sectioneel surveyonderzoek uitgevoerd met een tussen-personen design, waarbij eenmalig kwantitatieve data is verzameld onder Nederlandse leerkrachten in groep 7 en groep 8. De verzamelde data wordt gebruikt om te onderzoeken in hoeverre er een samenhang bestaat tussen individuele leerkrachtkenmerken (gender en het aantal jaar leservaring) en de mate waarin leerkrachten over- en onderschatten in schooladviezen. Deze data is verzameld middels een digitale vragenlijst, waarin gebruik is gemaakt van vignetten.

Vignetten zijn korte, hypothetische beschrijvingen van personen of situaties die gebruikt worden om attitudes, overtuigingen en beslissingen te onderzoeken (Klassen et al., 2012). Het fictieve karakter van de beschrijvingen leidt tot verschillende voordelen. Allereerst neemt de kans op sociaal wenselijke antwoorden mogelijk af (Klassen et al., 2012; Wilks, 2004). Daarnaast kunnen complexe situaties overzichtelijk worden weergegeven, omdat de vignetten slechts relevante informatie voor een oordeel bevatten (Veenma et al., 2004). Leerkrachten krijgen allemaal dezelfde informatie om hun beslissing op te baseren, wat hun antwoorden beter vergelijkbaar maakt (Poulou, 2001). Hierdoor kunnen beslissingen van

leerkrachten middels vignetten onder gecontroleerde omstandigheden worden onderzocht (Raudenbush, 1984). De factoren die ruis veroorzaken (i.e., verschillen in leerlingpopulaties tussen reguliere klassen) in de besluitvorming worden door de gelijke informatie geëlimineerd (Karelaia & Hogarth, 2008). Ten slotte toonden Gräsel et al. (2013, in Pit-ten Cate et al., 2016) aan dat de schooladviezen die leerkrachten geven op basis van vignetten weinig afwijken van schooladviezen die zij geven aan echte leerlingen. Dit maakt vignetten een betrouwbare methode om beslissingen rondom schooladviezen en leerkrachtverwachtingen te onderzoeken (Pit-ten Cate et al., 2016).

Naast bovenstaande inhoudelijke eigenschappen van vignetten, zijn er ook enkele methodologische implicaties verbonden aan het gebruik van vignetten. Omdat de onderzoeker zelf invloed heeft op de inhoud van het vignet, kunnen veel factoren onderzocht worden via een relatief kleine steekproef (Veenma et al., 2004). Tegelijkertijd kan een kleine steekproef ertoe leiden dat het effect van individuele kenmerken van participanten op de beoordeling van een vignet niet vastgesteld kan worden. Hiervoor is een meer grootschalige opzet nodig (Veenma et al., 2004). Ten slotte zorgt het gebruik van vignetten ervoor dat alle respondenten dezelfde gestandaardiseerde stimuli voorgelegd krijgen, wat een positief effect heeft op de interne validiteit van de onderzoeksresultaten, de betrouwbaarheid van de metingen en de mate van repliceerbaarheid (Wason et al., 2002).

Procedure

Vooraf aan de dataverzameling is het beoogde onderzoek voorgedragen ter goedkeuring aan de ethische commissie van de faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. Deze commissie heeft haar goedkeuring gegeven, waarna de uitvoering van het onderzoek van start is gegaan.

De onderzoeksdata is verzameld voor drie verschillende onderzoeken naar leerkrachtverwachtingen en schooladviezen. Participanten zijn door de drie onderzoekers

gezamenlijk op verschillende manieren geworven. Allereerst zijn vierhonderd Nederlandse basisscholen benaderd via e-mail. Deze scholen zijn willekeurig geselecteerd uit de database van basisscholen van DUO (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2023)¹. In deze e-mail werd gevraagd of de leerkrachten uit groep 7 en groep 8 van de school wilden deelnemen aan het onderzoek. De informatiebrief (Bijlage A) werd in de e-mail in enigszins aangepaste vorm meegestuurd. Daarnaast zijn participanten geworven via sociale media. Een verkorte informatiebrief is samen met een link naar de vragenlijst verspreid via enkele Facebookgroepen voor leerkrachten en via LinkedIn. Ten slotte is het eigen netwerk van de onderzoekers gebruikt om participanten te werven. Aan het eind van de vragenlijst werd benoemd dat respondenten de link naar de vragenlijst mochten doorsturen wanneer zij collega's kenden met ervaring met het geven van schooladviezen. Op deze manier is geprobeerd ook leerkrachten die momenteel niet lesgeven in groep 7 of groep 8 te includeren in het onderzoek. De dataverzameling heeft plaatsgevonden tussen 29 maart 2023 en 19 april 2023.

Aan het begin van de vragenlijst zijn respondenten via de informatiebrief geïnformeerd over het onderzoek. Het doel van het onderzoek is toegelicht, evenals de vereisten om deel te nemen aan het onderzoek. Daarnaast is uitgelegd dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is en dat respondenten op ieder moment kunnen stoppen met het invullen van de vragenlijst. Er zijn geen beloningen of risico's verbonden aan deelname. Ook zijn er geen consequenties verbonden aan het afbreken van de vragenlijst. Ten slotte zijn respondenten geïnformeerd over de duur en anonimiteit van het onderzoek, de

¹ *Alle schoolvestigingen basisonderwijs*. https://duo.nl/open_onderwijsdata/primair-onderwijs/scholen-en-adressen/schoolvestigingen-basisonderwijs.jsp

vertrouwelijkheid van de dataverwerking en de dataopslag. Op basis van deze informatie werd respondenten gevraagd om toestemming te geven voor deelname aan het onderzoek.

Populatie en Steekproef

De onderzoekspopulatie bestaat uit leerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs die ervaring hebben met het geven van (voorlopige) schooladviezen aan leerlingen in groep 7 of groep 8. Het is geen vereiste voor deelname dat leerkrachten gedurende het huidige schooljaar lesgeven in groep 7 of groep 8.

Er is gebruikgemaakt van een combinatie aan steekproeven: een willekeurige steekproef van vierhonderd basisscholen, aangevuld met een gemakssteekproef via sociale media en de eigen netwerken en een sneeuwbalsteekproef. Hiermee werd een minimale steekproefomvang van tachtig leerkrachten beoogd. Dit beoogde aantal komt voort uit de vereisten van een van de andere onderzoeken en is daarnaast gebaseerd op de steekproefomvang van enkele eerdere onderzoeken. Pit-ten Cate et al. (2016) en Timmermans en Rubie-Davies (2018) maakten gebruik van kleinere steekproeven van leerkrachten: respectievelijk 38 en 42 leerkrachten. Nathan et al. (2010) gebruikten een grotere steekproef, welke 143 leerkrachten bevatte. De beoogde steekproefomvang van 80 leerkrachten valt tussen deze steekproefgroottes in.

Er is een totale steekproefomvang van 458 leerkrachten behaald. Er is gebruikgemaakt van een *complete cases analysis*, omdat dit het uitvoeren van statistische analyses vereenvoudigt (Arteage & Ferrer-Riquelme, 2009). 129 respondenten hadden geen enkel vignet beoordeeld en zijn daarom verwijderd uit de data. Daarnaast hebben 21 respondenten minder dan tien vignetten beoordeeld. Ook deze groep is verwijderd uit de data. Ten slotte heeft één respondent een leeftijd van 93 jaar ingevuld. Omdat het huidige onderzoek kijkt naar leerkrachten die op het moment van deelname werkzaam zijn in het basisonderwijs en

dus niet gepensioneerd zijn, is deze respondent verwijderd uit de dataset. Dit heeft geresulteerd in een dataset met 307 respondenten (Tabel 1).

Instrument en Variabelen

Het centrale instrument in deze studie zijn de zestien leerlingvignetten met beschrijvingen van hypothetische maar realistische leerlingen. Nathan et al. (2010) raden aan om vignetten met verschillende prestatiescores, genders, etnische en sociaaleconomische achtergronden te gebruiken voor onderzoek naar leerkrachtovertuigingen. Er is daarom voor gekozen om in ieder vignet de naam en het geslacht van de leerling, het opleidingsniveau van beide ouders (sociaaleconomische status), de nationaliteit van de leerling, een motivatiescore en verschillende toetscores uit het Cito-volgsysteem op te nemen. Er worden Citoscores gegeven voor de domeinen begrijpend lezen, rekenen, technisch lezen en spelling. Voor ieder domein bevat het vignet vijf scores: midden groep 6, eind groep 6, midden groep 7, eind groep 7 en midden groep 8. Figuur 1 toont een van de vignetten. Bijlage B bevat alle leerlingvignetten.

Figuur 1

Vignet

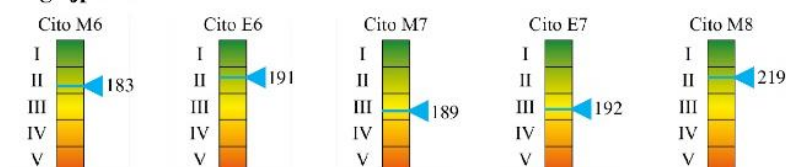
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Ahmed Salhi
 Geslacht: Jongen
 Opleiding Vader: WO+
 Opleiding Moeder: WO+
 Migratieachtergrond: Marokkaans

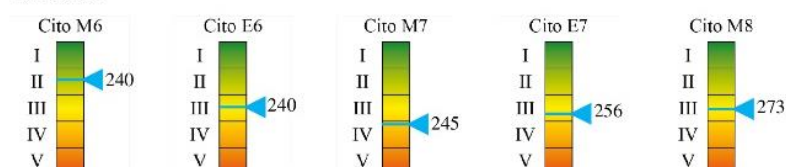
Motivatie



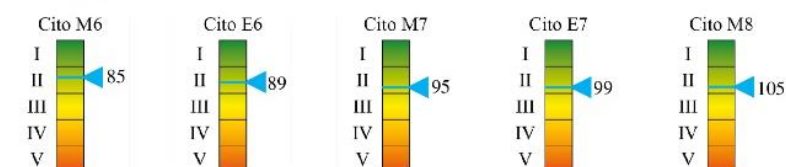
Begrijpend lezen



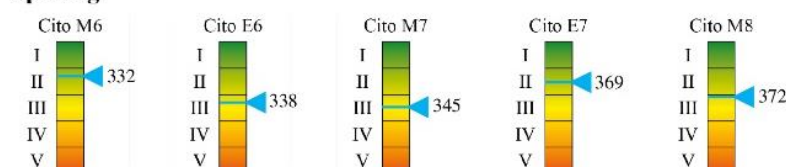
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



De exacte inhoud van de vignetten (naam, nationaliteit, motivatiescore en prestatiescores) is gebaseerd op de vignetten van De Boer (2022) en Kors (2022). Een deel van dezelfde namen, nationaliteiten en opleidingsniveaus van ouders zijn gebruikt, maar deze zijn voor een deel van de vignetten gekoppeld aan andere motivatie- en prestatiescores dan in de originele vignetten. Daarnaast zijn enkele namen en nationaliteiten aangepast. Dit is gedaan om gelijke groepen te creëren van hoog- en laagscorende leerlingen bij hoge en lage sociaaleconomische statussen, om te voldoen aan de eisen van een van de andere onderzoeken

waarvoor de verzamelde data gebruikt wordt. Leerlingen met een Nederlandse en niet-Nederlandse nationaliteit zijn evenredig verdeeld over deze vier groepen.

De schoolprestaties van de leerlingen worden weergegeven als scores uit het Cito-volgsysteem. Leerlingen maken citotoetsen in het midden en aan het eind van het schooljaar vanaf groep 3 tot en met groep 7. In groep 8 wordt de toets slechts één keer gemaakt, omdat de leerlingen voor het einde van het schooljaar hun schooladvies al ontvangen (De Boer, 2022). Het aantal goed beantwoorde vragen op een Citotoets leidt tot een toetsscore. Deze toetsscore wordt omgezet in een vaardigheidsscore, om de prestaties van verschillende toetsen met elkaar te kunnen vergelijken (Cito, 2019). Per leergebied (e.g., rekenen of spelling) geldt een andere vaardigheidsschaal (Cito, 2019). Vaardigheidsscores van leergebieden zijn genormeerd op basis van de prestaties van een representatieve groep leerlingen. Hier komen twee indelingen van niveaugroepen uit voort die vaardigheidsniveaus genoemd worden. De ene indeling loopt van I tot V, de andere van A tot E (Cito, 2019). Op basis van deze vaardigheidsniveaus kunnen individuele leerlingen vergeleken worden met de landelijke steekproef van leerlingen (Cito, 2019). De gebruikte leerlingvignetten maken gebruik van de vaardigheidsniveaus I-V, welke allemaal een kwintiel van de scores representeren (Cito, 2019). Deze vaardigheidsniveaus worden beschouwd als overeenkomstig met de verschillende onderwijsvormen in het voortgezet onderwijs, waarbij niveau I overeenkomt met het vwo en niveau V met de basisberoepsgerichte leerweg (De Boer, 2022). De originele set vignetten bevatte vier prestatieprofielen die verdeeld waren over zestien leerlingen. Om herhaling van prestatiescores te voorkomen wanneer ze in een reeks van tien vignetten aan leerkrachten worden aangeboden, zijn de scores van twaalf vignetten aangepast. Op deze manier zijn zestien unieke leerlingprofielen ontworpen. Bijlage C toont de verdeling van gender, opleidingsniveaus van beide ouders, nationaliteiten en motivatiescores over de zestien leerlingvignetten.

Alle vignetten zijn verwerkt in een vragenlijst in Qualtrics. Deze vragenlijst begint met de informatiebrief en het geven van *informed consent* door de respondent. Vervolgens worden enkele achtergrondkenmerken van de respondent gevraagd (gender, leeftijd, aantal jaar leservaring en of de leerkracht ervaring met het geven van schooladviezen heeft), waarna twintig stellingen volgen. De antwoorden op deze stellingen worden verzameld voor een ander onderzoek en zijn voor het huidige onderzoek niet relevant. Na de stellingen volgt een uitleg over de leerlingvignetten en een voorbeeldvignet. Daarna krijgt iedere respondent een willekeurige selectie van tien vignetten voorgelegd, waarbij gevraagd wordt een schooladvies te geven aan de hypothetische leerling beschreven in het vignet. Het aantal vignetten sluit aan bij het advies van Veenma et al. (2004) om maximaal tien tot vijftien vignetten te tonen per respondent, om vermoeidheid of irritatie bij respondenten te voorkomen.

Leerlingkenmerken

De Cito-scores voor Begrijpend Lezen, Rekenen, Technisch Lezen en Spelling van groep 6 tot en met groep 8 vormen onafhankelijke variabelen voor de gegeven schooladviezen.

Schooladviezen

Op basis van de leerlingkenmerken per vignet hebben leerkrachten een schooladvies gegeven aan de leerling. Schooladviezen zijn een geordende categorische variabele, welke gemeten worden in negen categorieën: vmbo bb (1), vmbo bb/vmbo kb (2), vmbo kb (3), vmbo kb/vmbo gt-tl (4), vmbo gt-tl (5), vmbo gt-tl/havo (6), havo (7), havo/vwo (8) en vwo (9). De variabele wordt beschouwd als variabele op intervalniveau voor de verdere analyse.

Gender

Het gender van de leerkracht is een categorische variabele. Het wordt op nominaal niveau gemeten in vier categorieën: vrouw (1), man (2), anders (3) en wil ik niet zeggen (4).

De categorie *vrouw* geldt als referentiecategorie. Categorieën 3 en 4 zijn niet geselecteerd door de respondenten en komen daarom in de verdere analyse niet voor.

Aantal jaar leservaring

Het aantal jaar leservaring van de leerkracht is een ordinale variabele. Het wordt gemeten in zeven geordende categorieën: minder dan 5 jaar (1), 6-10 jaar (2), 11-15 jaar (3), 16-20 jaar (4), 21-25 jaar (5), 26-30 jaar (6) en meer dan 30 jaar (7). De variabele wordt beschouwd als variabele op intervalniveau voor de verdere analyse.

Data-Analyse

De data-analyse heeft plaatsgevonden in twee stappen. Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 1 – verschillen tussen leerkrachten in de verwachtingen die zij hebben van leerlingen met dezelfde kenmerken en aanleg – is gebruikgemaakt van een multipele lineaire regressieanalyse. Eerst zijn de correlaties tussen alle voorspellende citoscores gecontroleerd. Deze staan in Bijlage D. Vervolgens zijn de assumpties voor multipele lineaire regressie gecontroleerd. Er is in voldoende mate voldaan aan de assumpties. Allereerst is er sprake van een lineaire relatie tussen de citoscores en de schooladviezen. Daarnaast zijn de data verkregen uit een willekeurige steekproef, aangevuld met een gemakssteekproef en een sneeuwbalsteekproef. Ook is er sprake van exogeniteit en homoscedasticiteit. De verklarende variabelen (citoscores) hebben onderling wel een relatief sterk lineair verband ($VIF > 5$), wat betekent dat er sprake is van multicollineariteit. Samenhang tussen verschillende citoscores van een individuele leerling is echter logisch. Wanneer de citoscores worden beschouwd als één gezamenlijke voorspellende variabele voor de schooladviezen, is er geen sprake van multicollineariteit ($VIF = 1$).

Om deze regressieanalyse uit te kunnen voeren, is het databestand getransformeerd van een brede naar de lange vorm, waarin alle door de leerkrachten ingevulde vignetten onder elkaar staan. Dit bestand had 3070 rijen, namelijk het aantal van 307 respondenten maal 10

vignetten. In de regressieanalyse was het gegeven schooladvies de afhankelijke variabelen en waren de verschillende cito-scores uit het vignet de onafhankelijke variabelen. Via een backwardprocedure zijn de cito-score met de hoogste p -waarde telkens verwijderd uit de regressieanalyse, om uiteindelijk een model met enkel significante voorspellers over te houden.

Voor ieder vignet is middels de multiële regressieanalyse een verwacht schooladvies bepaald, op basis van de prestatiegegevens uit het vignet die in het regressiemodel als voorspeller zijn opgenomen. Ook zijn de residuen per leerkracht per vignet (i.e., iedere rij in het databestand) weggeschreven als variabele in het databestand. Dit residu geeft weer hoeveel het ingevulde schooladvies van de leerkracht voor een individueel vignet afwijkt van het verwachte schooladvies voor dit vignet gegeven de andere leerkrachten in de steekproef. Op deze wijze zijn er voor iedere leerkracht tien residuen berekend. Deze residuen zijn vervolgens geaggregeerd naar leerkrachtniveau, om op deze manier tot één gemiddeld residu per leerkracht te komen. Deze gemiddelde residuen geven weer in hoeverre er verschillen zijn in de schooladviezen die leerkrachten geven aan dezelfde vignetten, en dus aan leerlingen met vergelijkbare kenmerken en aanleg.

Voor de beantwoording van onderzoeksvraag 2 – de mate waarin het gender en het aantal jaar leservaring van de leerkracht samenhangen met leerkrachtverwachtingen – is wederom een multiële lineaire regressieanalyse uitgevoerd. Hierin waren de gemiddelde residuen van de leerkrachten de afhankelijke variabele en waren het gender en het aantal jaar leservaring van de leerkracht de onafhankelijke variabelen. Er is voldaan aan de vijf assumpties voor multiële lineaire regressie. De relatie tussen het gender en het aantal jaar leservaring van de leerkracht enerzijds en de residuen anderzijds is lineair en de data zijn verkregen uit een willekeurige steekproef, aangevuld met een gemakssteekproef en een

sneeuwbalsteekproef. Daarnaast zijn de observaties onafhankelijk van elkaar. Ten slotte is er geen sprake van multicollineariteit ($VIF = 1$), endogeniteit of heteroscedasticiteit.

Resultaten

Beschrijvende Statistieken

De steekproef bevat 278 vrouwen (90,6%) en 29 mannen (9,4%). De leeftijd van de respondenten varieert van 21 tot 64 jaar, met een gemiddelde van 40,75 jaar. De verdeling van het gender en het aantal jaar leservaring is zichtbaar in Tabel 1.

Tabel 1

Verdeling van Gender en het Aantal Jaar Leservaring (N = 307).

		Frequentie	Percentage
Gender	Vrouw	278	90,6
	Man	29	9,4
Aantal jaar leservaring	Minder dan 5 jaar	32	10,4
	5-10 jaar	61	19,9
	11-15 jaar	48	15,6
	16-20 jaar	54	17,6
	21-25 jaar	63	20,5
	26-30 jaar	27	8,8
	Meer dan 30 jaar	22	7,2

Verschillen in Verwachtingen Tussen Leerkrachten

In de regressieanalyse tussen de voorspellende Citoscores en de schooladviezen zijn de niet-significante Citoscores via een backwardprocedure één voor één verwijderd, waarbij de score met de hoogste p -waarde telkens is verwijderd. De Citoscores Begrijpend Lezen M6, Rekenen E6, Spelling E6, M7 en E7 zijn eerst verwijderd, omdat deze uitgesloten werden in het regressiemodel. Daarna zijn de scores Technisch Lezen E6, Begrijpend Lezen M8, Technisch Lezen M6 en Spelling M8 achtereenvolgens verwijderd vanwege niet-significante p -waardes. Er bleven elf significante voorspellers over in het model: Begrijpend Lezen E6,

M7 en E7, Rekenen M6, M7, E7 en M8, Technisch Lezen M7, E7 en M8 en Spelling M6. Een multiële regressie met deze elf voorspellers als verklarende variabelen en schooladvies als afhankelijke variabele is significant: $F(11, 3058) = 1529,18; p < ,001$. Deze Citoscores verklaren gezamenlijk 84,6% van de variantie in schooladviezen. De uitkomsten van de regressieanalyse staan in Tabel 2.

Tabel 2

Uitkomsten van de Regressieanalyse met Schooladvies als Afhankelijke Variabele

	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
(Constant)	-35,72		-21,24	<,001
Begrijpend Lezen E6	,06	,53	9,24	<,001
Begrijpend Lezen M7	-,03	-,26	-10,41	<,001
Begrijpend Lezen E7	,07	,48	17,76	<,001
Rekenen M6	-,01	-,09	-5,45	<,001
Rekenen M7	,04	,39	10,16	<,001
Rekenen E7	,03	,27	12,36	<,001
Rekenen M8	,02	,09	3,24	,001
Technisch Lezen M7	,09	,41	7,86	<,001
Technisch Lezen E7	-,12	-,67	-5,68	<,001
Technisch Lezen M8	,11	,72	7,08	<,001
Spelling M6	-,02	-,57	-7,78	<,001

Noot. $r^2 = ,846; F(11, 3058) = 1529,18; p < ,001$.

Binnen de regressieanalyse is per leerkracht per ingevuld vignet een residu berekend, welke vervolgens zijn geaggregeerd naar leerkrachtniveau. Deze residuen tonen de mate waarin leerkrachten verschillende schooladviezen hebben gegeven aan vergelijkbare leerlingen. De beschrijvende statistieken van de residuen staat in Tabel 3.

De leerkracht die gemiddeld het laagst adviseert, heeft een residuscore van -2,70. Dit betekent dat deze leerkracht 1,35 schoolniveaus lager adviseert dan de gemiddelde leerkracht in de steekproef. De leerkracht die gemiddeld het hoogst adviseert heeft een residuscore van

2,46, wat gelijkstaat aan een advies dat 1,23 schoolniveaus hoger is dan het verwachte schooladvies. Het verschil tussen deze respondenten is dus 5,16 stappen, wat gelijkstaat aan 2,58 schoolniveaus. Zowel de minimale als de maximale residuscore is een uitschieter (Figuur 2). De spreiding van de residuscores exclusief uitschieters loopt van -1,26 tot 1,25. Deze range staat gelijk aan een verschil van 1,26 schoolniveaus tussen de laagstadviserende leerkracht en hoogstadviserende leerkracht. De standaarddeviatie van de residuen is 0,55. Dit staat gelijk aan ongeveer een kwart schooladvies.

Tabel 3

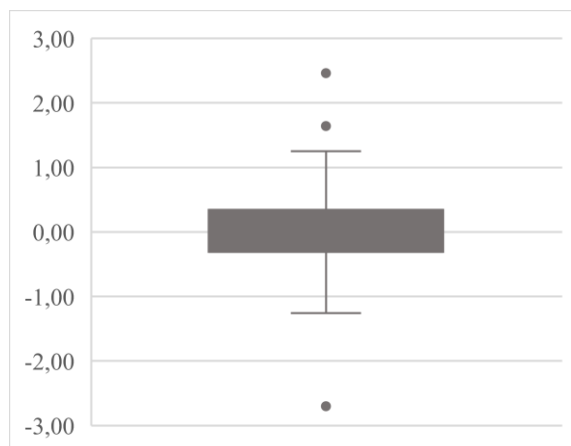
Range en Standaarddeviatie van de Residuen (N = 307)

	Minimum	Maximum	SD
Residu	-2,70	2,46	0,55

Noot. Een stap van 1 punt staat gelijk aan een half schooladvies.

Figuur 2

Boxplot van de Spreiding van de Residuen



Gender en Aantal Jaar Leservaring

Vrouwelijke leerkrachten hebben een gemiddelde residuscore van -0,02, wat betekent dat zij gemiddeld iets onderadviseren. Mannelijke leerkrachten hebben een gemiddelde residuscore van 0,17 (Tabel 4). Zij adviseren dus gemiddeld iets over. Het gemiddelde

verschil tussen vrouwelijke en mannelijke leerkrachten is 0,19 punten. De verschillen in de mate waarin leerkrachten onder- en overadviseren tussen de groepen met een verschillend aantal jaar leservaring zijn kleiner dan de verschillen tussen vrouwelijke en mannelijke leerkrachten. Leerkrachten met minder dan vijf jaar leservaring adviseren gemiddeld het meest onder ($M = -0,16$). Ook leerkrachten met minimaal zestien jaar leservaring hebben een negatieve residuscore, wat betekent dat deze groepen gemiddeld iets onderadviseren. De groepen leerkrachten met zes tot tien jaar ervaring en elf tot vijftien jaar ervaring zijn de enige groepen met een positieve gemiddelde residuscore ($M = 0,06$) (Tabel 4). Zij adviseren dus gemiddeld iets over.

Tabel 4

Gemiddelde Residuscores voor Vrouwelijke en Mannelijke Leerkrachten en Leerkrachten met Verschillende Aantallen Jaren Leservaring

		<i>N</i>	Minimum	Maximum	<i>M</i>	SD
Gender	Vrouw	287	-2,70	2,46	-0,02	0,55
	Man	29	-0,82	1,64	0,17	0,58
Aantal jaar leservaring	Minder dan 5 jaar	32	-1,26	1,21	-0,16	0,54
	6-10 jaar	61	-1,08	2,46	0,06	0,54
	11-15 jaar	48	-1,16	1,64	0,06	0,56
	16-20 jaar	54	-2,70	1,21	-0,03	0,64
	21-25 jaar	63	-0,99	1,25	-0,04	0,53
	26-30 jaar	27	-0,76	0,66	-0,05	0,37
	Meer dan 30 jaar	22	-1,04	0,97	-0,02	0,63

In de multipale regressieanalyse hangen zowel het gender van de leerkracht als het aantal jaar leservaring van de leerkracht niet significant samen met de mate van onder- of overschatten door leerkrachten (Tabel 5). De twee voorspellers vormen gezamenlijk geen significant regressiemodel: $F(2, 304) = 1,53$; $p = ,217$. Via een backwardprocedure is de

voorspeller met de hoogste p -waarde, het aantal jaar leservaring van de leerkracht, verwijderd uit het model. Dit leidt tot een tweede model met alleen het gender van de leerkracht als voorspeller voor de mate van over- of onderschatten. Ook dit is geen significant regressiemodel: $F(1, 305) = 3,04; p = ,082$.

Tabel 5

Uitkomsten van de Multipele Regressieanalyse met Residuen als Afhankelijke Variabele

		<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Model 1	(Constant)	-,03		-,38	,703
	Gender	,19	,10	1,74	,083
	Aantal jaar leservaring	,004	,01	,20	,845
Model 2	(Constant)	-,02		-,47	,641
	Gender	,19	,10	1,74	,082

Noot. Model 1: $r^2 = ,01; F(2, 304) = 1,54; p = ,217$. Model 2: $r^2 = ,01; F(1, 305) = 3,04; p = ,082$.

Discussie

Dit onderzoek had twee doelen: 1) onderzoeken in hoeverre er verschillen bestaan tussen leerkrachten in de verwachtingen die zij hebben van leerlingen met dezelfde kenmerken en aanleg en 2) onderzoeken in hoeverre er samenhang bestaan tussen het gender en het aantal jaar leservaring van de leerkracht en de verwachtingen die zij hebben van leerlingen.

Wat betreft de eerste onderzoeksvraag kan geconcludeerd worden dat er verschillen bestaan tussen de verwachtingen die leerkrachten hebben van vergelijkbare leerlingen. De standaarddeviatie van ongeveer een kwart schooladvies laat zien dat leerkrachten aanzienlijk van elkaar verschillen in de schooladviezen die zij geven aan leerlingen met dezelfde kenmerken en aanleg. Ruim 30% van de leerkrachten wijkt een kwart schooladvies of meer af van het verwachte schooladvies binnen de steekproef en bijna 5% van de leerkrachten

adviseert een half schooladvies lager of hoger dan het verwachte advies. Het verschil tussen leerkrachten met lage verwachtingen en leerkrachten met hoge verwachtingen kan hierdoor oplopen tot meer dan een heel schooladvies, zelfs wanneer extreem over- of onderadviserende leerkrachten niet worden meegenomen in de analyse. Deze resultaten komen overeen met het verschil van één heel schoolniveau tussen leerkrachten met lage en hoge verwachtingen dat gevonden werd door Timmermans et al. (2015).

Als antwoord op de tweede onderzoeksvraag kan geconcludeerd worden dat er voor zowel het gender van de leerkracht als het aantal jaar leservaring van de leerkracht geen sprake is van significante samenhang met de schooladviezen die zij geven. Hoewel voor zowel gender als aantal jaar leservaring geldt dat de verschillende groepen variëren in de mate waarin ze over- of onderadviseren, blijken deze leerkrachtkenmerken geen significante voorspellers te zijn voor de verschillen in leerkrachtverwachtingen die bij de eerste onderzoeksvraag werden gevonden. Deze bevindingen hangen samen met enkele eerdere onderzoeksresultaten. Timmermans en Rubie-Davies (2018) en Sprietsma (2012) vonden eveneens geen significante samenhang tussen het gender van de leerkracht en leerkrachtverwachtingen. Daarnaast vonden Timmermans en Rubie-Davies (2018) ook geen significante samenhang tussen het aantal jaar leservaring van de leerkracht en leerkrachtverwachtingen.

Beperkingen en Sterke Punten

In de interpretatie van de onderzoeksresultaten moet rekening gehouden worden met enkele beperkingen en sterke punten van het onderzoek. De eerste beperking wordt gevormd door de verdeling van de steekproef: van de 307 respondenten waren slechts 29 man. De verdeling van het gender van de respondenten was dus erg scheef en daarnaast lag het aantal mannen onder de vuistregel voor regressie, waarbij een minimum van vijftig respondenten per groep wordt aangeraden (Wilson VanVoorhis & Morgan, 2007). Dit lage aantal mannen in de

steekproef gaat ten koste van de power van het onderzoek, wat de kans op een Type II-fout vergroot (Prajapati et al., 2010; Wilson VanVoorhis & Morgan, 2007). Hoewel de verdeling lijkt op de verdeling van vrouwelijke en mannelijke leerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs (84,5% van de leerkrachten is vrouw en 15,5% is man (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023)), komt de verdeling van vrouwelijke en mannelijke leerkrachten niet overeen met de verdeling van vrouwelijke en mannelijke leerkrachten die lesgeven aan groep 7 en groep 8. Van het totaal aantal mannelijke leerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs geeft 59% les aan groep 7 en/of groep 8, terwijl slechts 23% van de vrouwelijke leerkrachten lesgeeft aan deze groepen (Eilander & Sital, 2014). De verhouding tussen vrouwelijke en mannelijke leerkrachten in de steekproef is daarom niet representatief voor de onderzoekspopulatie.

De tweede beperking van het onderzoek wordt gevormd door de inhoud van de vignetten. De vignetten bevatten de naam en het gender van de leerling, het opleidingsniveau van beide ouders (sociaaleconomische status), de nationaliteit van de leerling, een motivatiescore en verschillende toetsscores uit het Cito-volgsysteem, wat slechts een summier beeld van de leerlingen geeft. Veel respondenten gaven aan in werkelijkheid veel meer informatie te gebruiken bij de vorming van leerkrachtverwachtingen en de totstandkoming van schooladviezen, omdat zij de leerling zelf ook zien. Dit maakte het voor vele respondenten lastig om een goed onderbouwd schooladvies te formuleren. Mede hierdoor ontstond ook uitval van een groep respondenten. Deze uitval bestond echter niet uit een specifieke groep respondenten wat betreft het gender of het aantal jaar leservaring van de leerkrachten, waardoor de uitval van respondenten naar verwachting niet heeft geleid tot een vertekening van de onderzoeksresultaten. Daarnaast toonden Gräsel et al. (2013, in Pit-ten Cate et al., 2016) aan dat schooladviezen op basis van vignetten weinig afwijken van de schooladviezen die leerkrachten geven aan echte leerlingen. Hoewel een grote groep

respondenten dus aangaf moeite te hebben met het geven van schooladviezen aan de vignetten, mag er aangenomen worden dat de inhoud van de vignetten heeft geleid tot betrouwbare schooladviezen.

De derde beperking van het onderzoek omvat de representativiteit van de steekproef. Een deel van de steekproef is gevormd door vierhonderd willekeurige basisscholen te benaderen via e-mail. Daarnaast is er echter een gemakssteekproef uitgevoerd via sociale media, waarbij de onderzoekers geen zicht hadden op de samenstelling van de steekproef wat betreft representativiteit van de onderzoekspopulatie. Er is in de vragenlijst niet gevraagd naar de provincie waarin de leerkrachten werken of de denominatie van de school waarop zij werken. Het is daarom niet precies bekend hoe representatief de steekproef is voor de onderzoekspopulatie, wat de externe validiteit van de onderzoeksresultaten mogelijk verlaagt. In vervolgonderzoek naar leerkrachtverwachtingen is het daarom aan te raden een volledig willekeurige steekproef te trekken, om de externe validiteit van de onderzoeksuitkomsten te verhogen.

De vierde en laatste beperking van het onderzoek is het gebruik van een *complete cases analysis* (Jamshidian & Mata, 2007). Alle respondenten die de vragenlijst onvolledig hebben ingevuld, zijn verwijderd uit de data. Dit heeft geleid tot het verwijderen van 150 incomplete cases. Hoewel het gebruik van *complete cases analysis* ertoe leidt dat statistische analyses eenvoudig uitgevoerd kunnen worden (Arteage & Ferrer-Riquelme, 2009), heeft het als nadeel dat veel informatie verloren kan gaan (Arteage & Ferrer-Riquelme, 2009; Jamshidian & Mata, 2007). Wanneer de verwijderde groep respondenten een niet-willekeurige substeekproef van de totale steekproef is, kunnen onderzoeksresultaten vertekend raken. Omdat de verwijderde respondenten wel een willekeurige subgroep vormden, is er echter geen aanleiding om te vermoeden dat de onderzoeksresultaten vertekend zijn door het gebruik van een *complete cases analysis*.

De omvang van de steekproef is een van de sterke punten aan het onderzoek. Oorspronkelijk werd er een steekproefomvang van tachtig leerkrachten beoogd. Dit aantal is ruim overschreven door een uiteindelijke dataset die 307 respondenten bevatte. Door deze grote steekproef kon het effect van individuele kenmerken van respondenten, het gender en het aantal jaar leservaring van de leerkracht, op de beoordeling van het vignet voldoende vastgesteld worden (Veenma et al., 2004).

Ten slotte heeft het onderzoek een sterke statistische conclusievaliditeit. De vijf assumpties voor multipele lineaire regressie zijn gecontroleerd en er werden geen afwijkende patronen gevonden in de data. Er werd dus voldaan aan alle assumpties, wat de statistische conclusievaliditeit versterkt.

Concluderend is er in dit onderzoek geen statistisch significante samenhang gevonden tussen het gender en het aantal jaar leservaring van de leerkracht en leerkrachtverwachtingen. Wel is aangetoond dat leerkrachten verschillende verwachtingen hebben van leerlingen met dezelfde kenmerken en aanleg. De onderzoeksresultaten geven echter nog geen verklaring voor deze verschillen. Om meer zicht te krijgen op de totstandkoming van leerkrachtverwachtingen en de factoren die hierin meespelen, zal er daarom meer exploratief onderzoek uitgevoerd moeten worden naar alternatieve leerkrachtkenmerken die mogelijk een rol spelen in leerkrachtverwachtingen. Het gender en het aantal jaar leservaring zijn slechts twee kenmerken en zijn daarnaast niet te beïnvloeden. Meer inzicht in de samenhang tussen kenmerken van individuele leerkrachten en leerkrachtverwachtingen kan de mate van over- en onderadvisering in het Nederlands basisonderwijs mogelijk verkleinen, zodat meer leerlingen een passend schooladvies ontvangen. Hierbij is het van belang te focussen op het werven van steekproeven waarin verschillende groepen een minimale omvang van vijftig respondenten hebben, om de power van de onderzoeksresultaten te verhogen (Prajapati et al., 2010; Wilson

VanVoorhis & Morgan, 2007). Daarnaast valt aan te raden om een volledig willekeurige steekproef te trekken, om de externe validiteit te versterken.

Literatuur

- Arteaga, F., & Ferrer-Riquelme, A. J. (2009). 3.06 – Missing Data. In *Comprehensive Chemometrics* (pp. 285–314). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-044452701-1.00125-3>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences*.
- Caro, D. H., Lenkeit, J., Lehmann, R., & Schwippert, K. (2009). The role of academic achievement growth in school track recommendations. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 183-192. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.12.002>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2022, 2 juni). *Meisjes in 2020/'21 opnieuw lager schooladvies*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2022/22/meisjes-in-2020-21-opnieuw-lager-schooladvies>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (z.d.). *Niveau ISCED 2011*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/classificaties/onderwijs-en-beroepen/isced/niveau-isced-2011>
- Cito. (2019). *Toetsscore, vaardigheidsscore... en dan?* <https://www.cito.nl/-/media/files/ve-en-po/cito-flyer-toetsscore-vaardigheidsscore-en-dan.pdf>
- De Boer, H., Bosker, R. J., & Van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of Teacher Expectation Bias Effects on Long-Term Student Performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168-179. <http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.1037/a0017289>
- De Boer, J. (2022). *The Effect of Pupils' Attributes and the Dutch Placement Guide on Teachers' Track Recommendations for Secondary Education* [Masterthese]. Rijksuniversiteit Groningen.
- Dienst Uitvoering Onderwijs. (2023, 1 februari). *Schoolvestigingen basisonderwijs*. duo.nl. Geraadpleegd op 19 februari 2023, van https://duo.nl/open_onderwijsdata/primair-onderwijs/scholen-en-adressen/schoolvestigingen-basisonderwijs.jsp

- Dijks, M. A., Warrens, M. J., Fleur, E., Korpershoek, H., Wichgers, I. J. M., & Bosker, R. J. (2020). The predictive power of track recommendations in Dutch secondary education. *Pedagogische Studiën*, *97*(4), 263-280.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(1), 225-241.
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eilander, T., & Sital, A. (2014). *Positie van mannen in het primair onderwijs* [Presentatieslides; PDF]. cnvo.nl.
https://www.cnvo.nl/fileadmin/user_upload/PDF/Rapport_CNV_Onderwijs_positie_mannen_PO__1_.pdf
- Ehrenberg, R. G., Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1995). Do Teachers' Race, Gender, and Ethnicity Matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Industrial and Labor Relations Review*, *48*(3), 547-561.
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement or neutrality? *American Journal of Sociology*, *94*, 1146-1183.
- Guyon, N., Maurin, E., & McNally, S. (2012). The Effect of Tracking Students by Ability Into Different Schools: A Natural Experiment. *Journal of Human Resources*, *47*(3), 684–721. <https://doi.org/10.3368/jhr.47.3.684>
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *De Staat van het Onderwijs 2022*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Jamshidian, M., & Mata, M. (2007). Advances in Analysis of Mean and Covariance Structure when Data are Incomplete. In *Handbook of Computing and Statistics with Applications* (Vol. 1, pp. 21–44). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-044452044-9/50005-7>

- Karelaia, N., & Hogarth, R. M. (2008). Determinants of linear judgment: a meta-analysis of lens model studies. *Psychological Bulletin*, *134*(3), 404–426.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.3.404>
- Klapproth, F., & Fischer, B. D. (2019). Preservice teachers' evaluations of students' achievement development in the context of school-track recommendations. *European Journal of Psychology of Education*, *34*, 825-846. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0405-x>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' Relatedness With Students: An Underemphasized Component of Teachers' Basic Psychological Needs. *Journal of Educational Psychology*, *104*(1), 150-165. <http://doi.org/10.1037/a0026253>
- Korpershoek, H., Beijer, C., Spithoff, M., Naaijer, H. M., Timmermans, A. C., van Rooijen, M., Vugteveen, J., & Opdenakker, M.-C. (2016). Overgangen en aansluitingen in het onderwijs: Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang. Groningen: GION onderzoek/onderwijs. In *nro.nl*. GION Onderwijs/Onderzoek.
<https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Eindrapport-405-14-402-project-1-Reviewstudie-naar-de-po-vo-en-de-vmbo-mbo-overgang.pdf>
- Kors, S. (2022). *De invloed van leerlingkenmerken SES, geslacht, etniciteit en prestatiemotivatie bij het opstellen van een schooladvies* [Masterthese]. Rijksuniversiteit Groningen.
- Korthals, R., Schils, T., & Borghans, L. (2022). Track placement and the development of cognitive and non-cognitive skills. *Education Economics*, *30*(5), 540-559.
<https://doi.org/10.1080/09645292.2021.2010277>
- Lek, K. M. (2020). *Teacher knows best? On the (dis)advantages of teacher judgments and test results, and how to optimally combine them* [Proefschrift]. Universiteit Utrecht.

- Ministerie van Algemene Zaken. (2021, 3 september). *Hoe zit het praktijkonderwijs in elkaar?* Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-praktijkonderwijs-in-elkaar>
- Ministerie van Algemene Zaken. (2023, 6 januari). *Welke schooladviezen kan mijn kind krijgen in groep 8?* Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-eindtoets-basisschool/vraag-en-antwoord/adviezen-in-groep-8>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023, 18 april). *Personeelssterkte primair onderwijs*. Primair Onderwijs | OCW in cijfers. <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/personeel/personeelssterkte-primair-onderwijs#:~:text=Tussen%20oktober%202021%20en%20oktober,9%20duizend%20f te%20bij%20kwamen.>
- Nathan, M. J., Tran, N. A., Atwood, A. K., Prevost, A., & Phelps, L. A. (2010). Beliefs and expectations about engineering preparation exhibited by high school STEM teachers. *Journal of Engineering Education*, 99(4), 409–426. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2010.tb01071.x>
- Neugebauer, M. (2011). Werden Jungen von Lehrerinnen bei den Übergangsempfehlungen für das Gymnasium benachteiligt? Eine Analyse auf Basis der IGLU-Daten. In A. Hadjar (Red.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (pp. 235–260). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92779-4_10
- Oakes, J. (1987). Tracking in Secondary Schools: A Contextual Perspective. In *School and Classroom Organization* (1^{ste} editie). Routledge. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298643.pdf>

- Oakes, J. (2005). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (2de editie). Yale University Press.
- OECD. (2013). Selecting and Grouping Students. In *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)* (ISBN 978-92-64-20115-6). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- OECD. (2016). Netherlands 2016: Foundations for the Future. In *Reviews of National Policies for Education* (ISBN 978-92-64-25765-8). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en>
- Pit-ten Cate, I. M., & Glock, S. (2019). Teachers' Implicit Attitudes Toward Students From Different Social Groups: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02832>
- Pit-ten Cate, I. M., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2016). Accuracy of teachers' tracking decisions: short- and long-term effects of accountability. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 225-243. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0259-4>
- Poulou, M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties, 6*, 50-62. <http://dx.doi.org/10.1080/13632750100507655>
- Prajapati, B., Dunne, M., & Armstrong, R. (2010). Sample size estimation and statistical power analyses. *Optometry Today, 16*, 123-132.
- Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: a synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology, 76*(1), 85-97. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.1.85>

- Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools, 43*(5), 537-552. <http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.1002/pits.20169>
- Sneyers, E., Vanhoof, J., & Mahieu, P. (2018). Primary teachers' perceptions that impact upon track recommendations regarding pupils' enrolment in secondary education: a path analysis. *Social Psychology of Education, 21*, 1153-1173. <http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s11218-018-9458-6>
- Sprietsma, M. (2012). Discrimination in grading: experimental evidence from primary school teachers. *Empirical Economics, 45*, 523-538. <https://doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x>
- Timmermans, A. C., & Rubie-Davies, C. M. (2018). Do teachers differ in the level of expectations or in the extent to which they differentiate in expectations? Relations between teacher-level expectations, teacher background and beliefs, and subsequent student performance. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 241-263. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550837>
- Timmermans, A. C., Dijks, M. A., & Warrens, M. J. (2023). Are track recommendations dependent on schools and school boards? A study of trends in the level of track recommendations, number of double recommendations and reconsiderations in Dutch urban and rural areas. *British Educational Research Journal, 2023*(00), 1-33. <https://doi.org/10.1002/berj.3859>
- Timmermans, A. C., Kuyper, H., & Van der Werf, G. (2013). Schooladviezen en onderwijsloopbanen. Voorkomen, risicofactoren en gevolgen van onder- en overadvisering. *Rijksuniversiteit Groningen, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION)*.

- Timmermans, A. C., Kuyper, H., & Van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459-478. <http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/bjep.12087>
- Timmermans, A. C., Van der Werf, M. P. C., & Rubie-Davies, C. M. (2019). The interpersonal character of teacher expectations: The perceived teacher-student relationship as an antecedent of teachers' track recommendations. *Journal of School Psychology*, 73, 114-130. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.02.004>
- Van de Werfhorst, H., Elffers, L., & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap*. Didactief onderzoek. Geraadpleegd op 2 december 2022, van https://pure.uva.nl/ws/files/2667474/172339_proofinal.pdf
- Veenma, K., Batenburg, R., & Breedveld, E. (2004). *De vignetmethode. Een praktische handreiking bij beleidsonderzoek*. Tilburg: IVA/Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Wason, K. D., Polonsky, M. J., & Hyman, M. R. (2002). Designing Vignette Studies in Marketing. *Australian Marketing Journal*, 10(3), 41-58. [https://doi.org/10.1016/S1441-3582\(02\)70157-2](https://doi.org/10.1016/S1441-3582(02)70157-2)
- Wilks, T. (2004). The Use of Vignettes in Qualitative Research into Social Work Values. *Qualitative Social Work*, 3(1), 78-87. <https://doi.org/10.1177/1473325004041133>
- Wilson VanVoorhis, C., R., & Morgan, B. L. (2007). Understanding Power and Rules of Thumb for Determining Sample Sizes. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 3(2), 43-50.

Bijlage A: Informatiebrief

Beste leerkracht,

Bedankt voor uw interesse in dit onderzoek naar schooladviezen en de rol van de leerkracht hierin.

Ieder schooljaar maken groep 8-leerlingen de overstap van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs. Hiervoor wordt door de leerkracht een schooladvies opgesteld. Vanwege het belang en gewicht van het schooladvies en de aanzienlijke rol van de leerkracht hierin, kan men zich afvragen welke informatie, eigenschappen en opvattingen van leerkrachten en leerlingen mogelijk een rol spelen bij het geven van het schooladvies.

Het onderzoek

Dit onderzoek wordt uitgevoerd door drie studenten van de Rijksuniversiteit Groningen binnen de master Onderwijswetenschappen. Op basis van een digitale vragenlijst die ongeveer 20 minuten van uw tijd zal vragen, zal worden onderzocht in hoeverre verschillende leerkracht- en leerlingkenmerken een rol spelen bij het bepalen van schooladviezen. De vragenlijst begint met enkele achtergrondkenmerken. Vervolgens krijgt u beschrijvingen van tien hypothetische leerlingen te zien, waarbij gevraagd wordt iedere leerling een schooladvies te geven voor het voortgezet onderwijs. Vervolgens wordt uw mening over een aantal stellingen gevraagd.

Vereisten

Om mee te doen aan dit onderzoek wordt vereist dat u ten minste één keer eerder leerlingen een schooladvies voor het voortgezet onderwijs hebt gegeven.

Vrijwillige deelname

Meedoen aan het onderzoek is geheel vrijwillig en de deelname kan op ieder moment stopgezet worden. Als u tijdens het invullen van de digitale vragenlijst niet meer verder wilt, kunt u deze op elk moment stoppen en wegklikken; alles wat al ingevuld was, zal verwijderd worden uit het onderzoek. U hoeft hierbij geen reden op te geven en stoppen van deelname heeft geen consequenties. Deelname aan de vragenlijst levert geen beloning op en leidt niet tot risico's.

Gebruik en opslag van gegevens

Deelname aan het onderzoek is anoniem. Daarnaast wordt uw IP-adres niet opgeslagen en zijn ook op deze wijze de gegeven antwoorden niet naar u terug te leiden. Alle antwoorden die u tijdens het invullen van de vragenlijst geeft, worden vertrouwelijk behandeld. Dit betekent dat alleen het onderzoeksteam de data kan inzien. De data worden 10 jaar gearchiveerd op een beveiligde schijf van de Rijksuniversiteit Groningen.

Behoeft u meer informatie? Mocht u nog meer informatie willen hebben over het onderzoek, dan kunt u contact opnemen via c.d.henstra@student.rug.nl.

Met vriendelijke groet,

Ciska Henstra
Student Master Onderwijswetenschappen Rijksuniversiteit Groningen
c.d.henstra@student.rug.nl

Lidewij Zilverberg
Student Master Onderwijswetenschappen Rijksuniversiteit Groningen
l.e.j.zilverberg@student.rug.nl

Fiora Nels
Student Master Onderwijswetenschappen Rijksuniversiteit Groningen
t.f.m.nels@student.rug.nl

Anneke Timmermans
Universitair Hoofddocent Onderwijswetenschappen, GION Onderwijs/Onderzoek,
Rijksuniversiteit Groningen
a.c.timmermans@rug.nl

Toestemmingsformulier

- Ik heb de informatiebrief gelezen.
- Ik geef toestemming voor deelname aan het onderzoek zoals beschreven in de informatiebrief.
- Ik weet dat meedoen aan het onderzoek geheel vrijwillig is. Ik weet dat ik de deelname op ieder moment kan stoppen. Daarvoor hoef ik geen reden te geven.
- Ik weet dat de gegevens worden bewaard zonder naam en IP-adres en altijd vertrouwelijk zullen worden behandeld.

Bijlage B: Leerlingvignetten

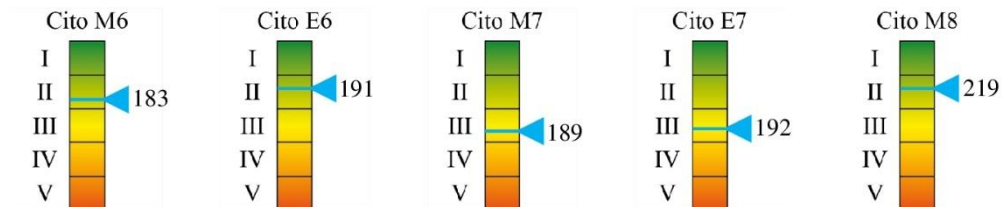
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Ahmed Salhi
 Geslacht: Jongen
 Opleiding Vader: WO+
 Opleiding Moeder: WO+
 Migratieachtergrond: Marokkaans

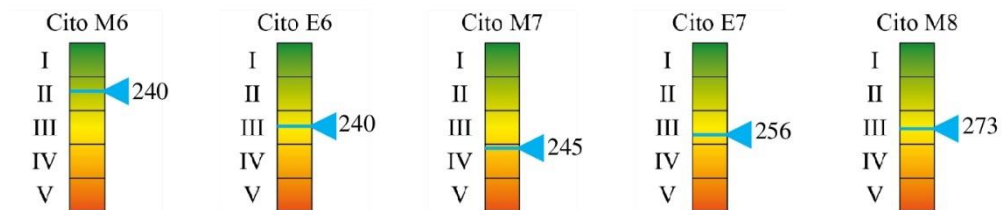
Motivatie



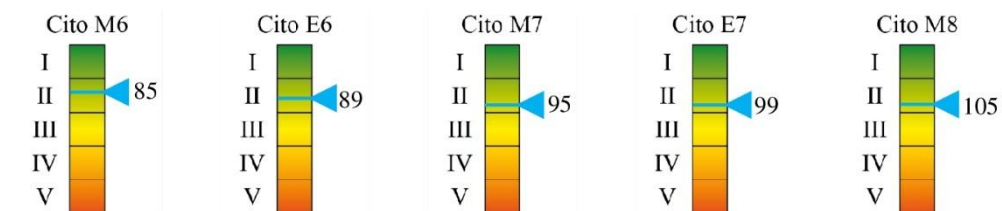
Begrijpend lezen



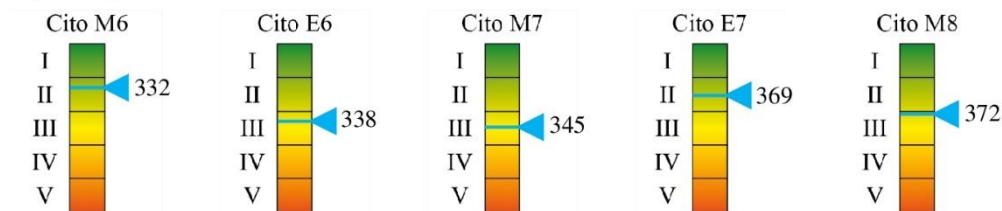
Rekenen



Technisch lezen - DMT



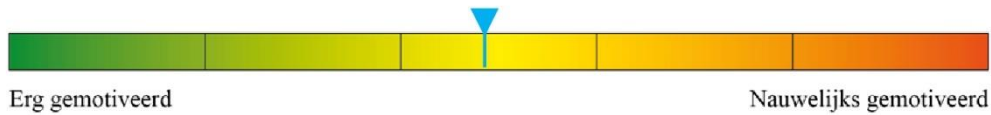
Spelling



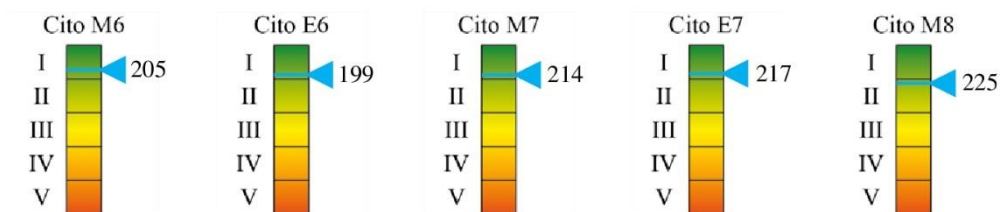
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Ali KorkMaz
 Geslacht: Jongen
 Opleiding Vader: MBO
 Opleiding Moeder: MBO
 Migratieachtergrond: Turks

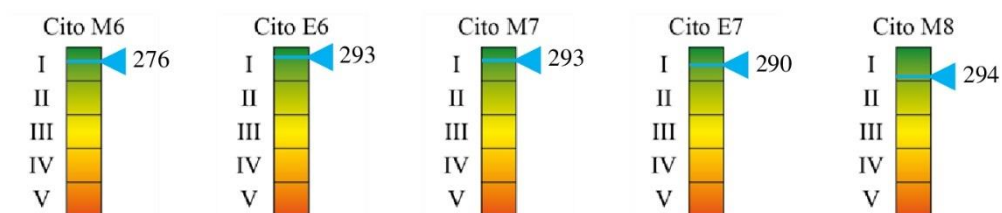
Motivatie



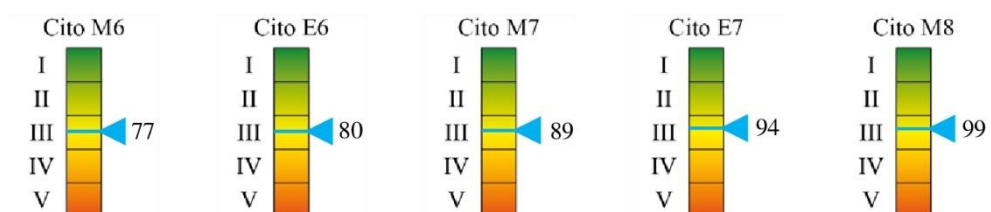
Begrijpend lezen



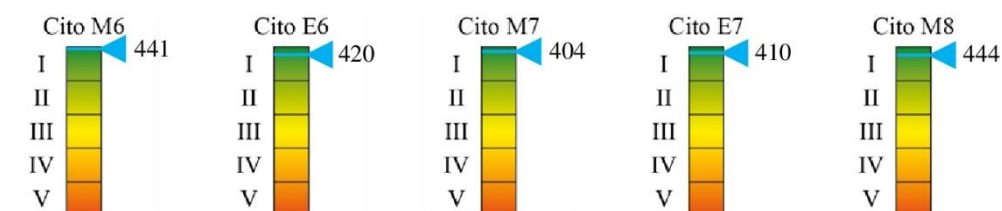
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



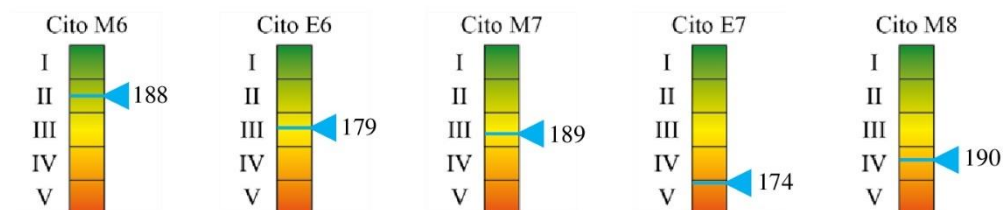
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Amy Visser
 Geslacht: Meisje
 Opleiding Vader: MBO
 Opleiding Moeder: MBO
 Migratieachtergrond: Nederlandse

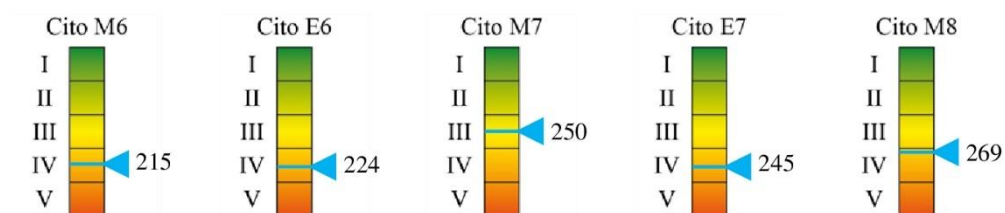
Motivatie



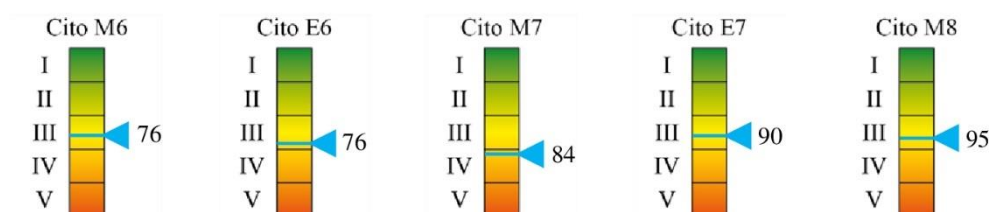
Begrijpend lezen



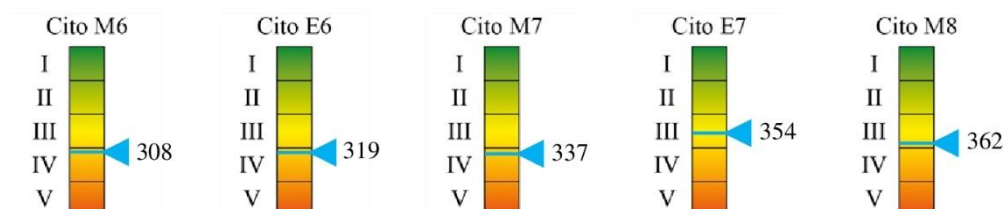
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



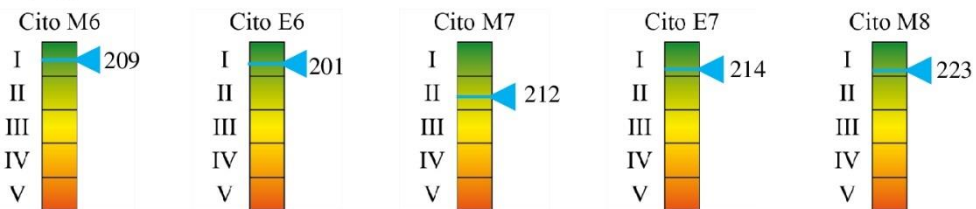
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Annemijn de Jong
 Geslacht: Meisje
 Opleiding vader: WO+
 Opleiding moeder: HBO
 Migratieachtergrond: Nederlands

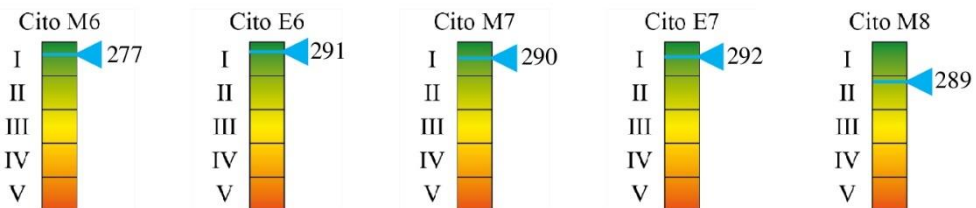
Motivatie



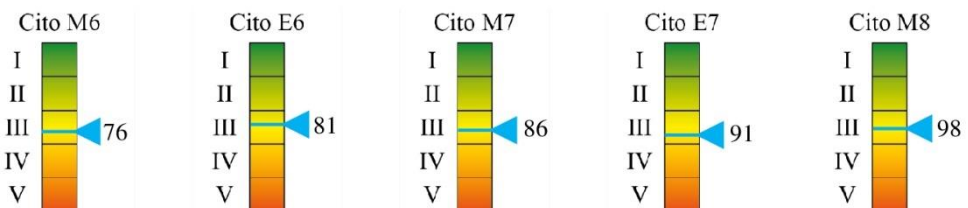
Begrijpend lezen



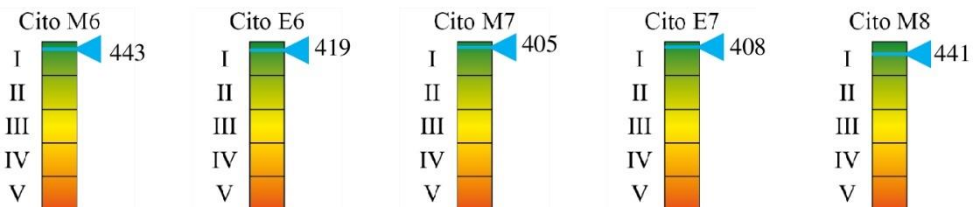
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



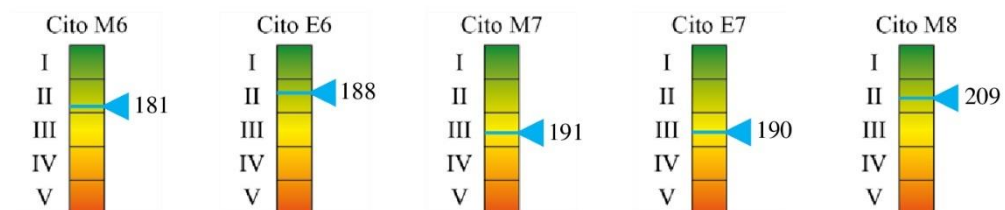
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Denise Bakker
 Geslacht: Meisje
 Opleiding Vader: MBO
 Opleiding Moeder: Lager onderwijs
 Migratieachtergrond: Nederlandse

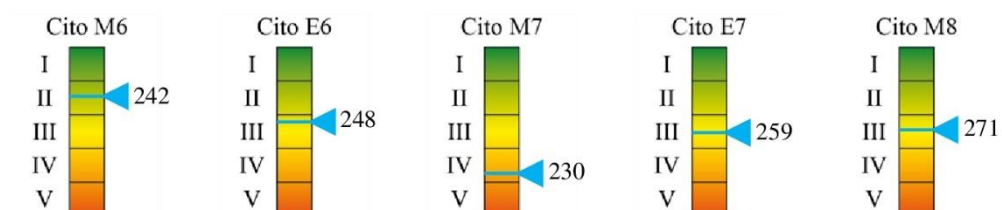
Motivatie



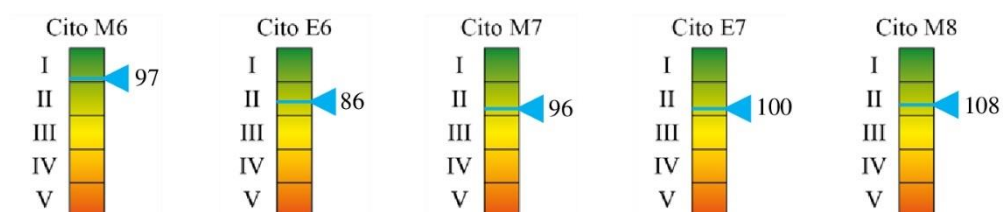
Begrijpend lezen



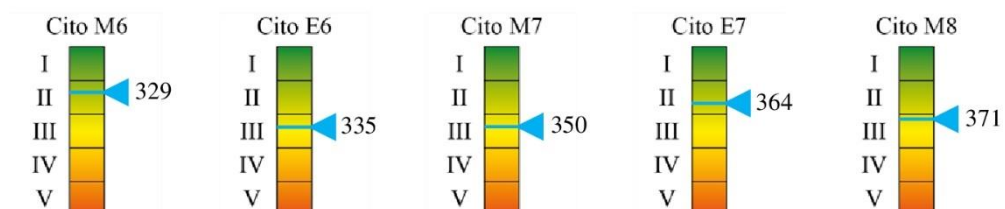
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



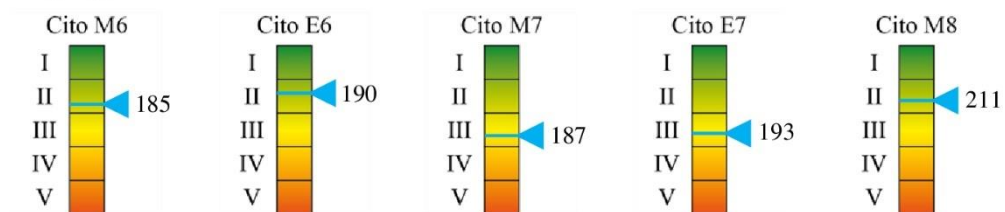
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Esra Demir
 Geslacht: Jongen
 Opleiding Vader: Lager onderwijs
 Opleiding Moeder: Lager onderwijs
 Migratieachtergrond: Turks

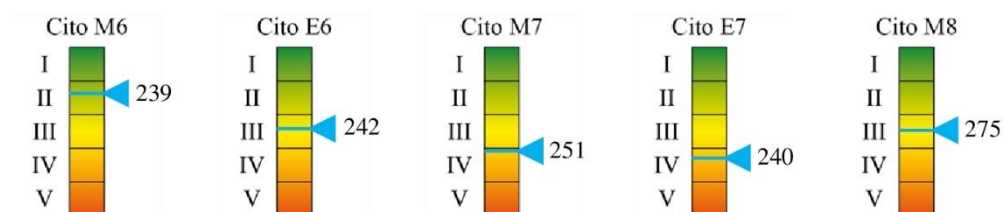
Motivatie



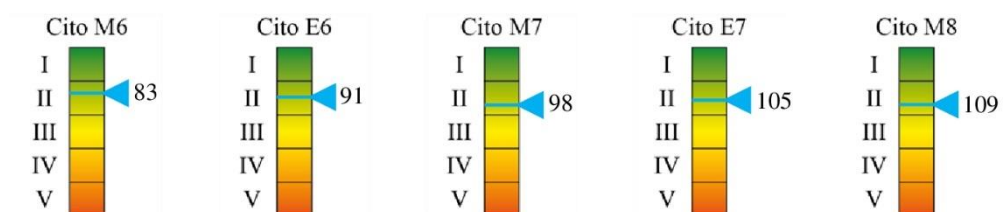
Begrijpend lezen



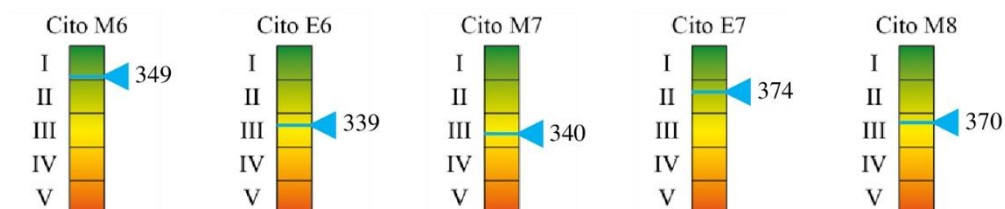
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



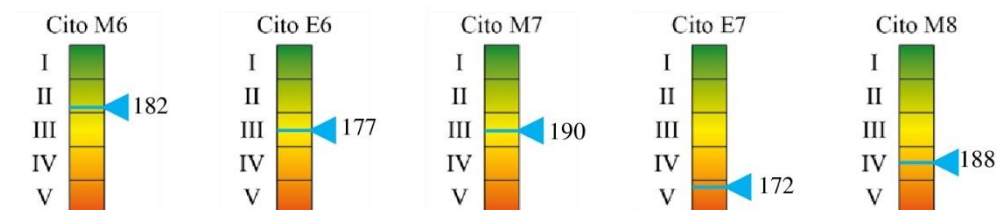
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Gabriël Smit
 Geslacht: Jongen
 Opleiding Vader: Lager onderwijs
 Opleiding Moeder: MBO
 Migratieachtergrond: Nederlands

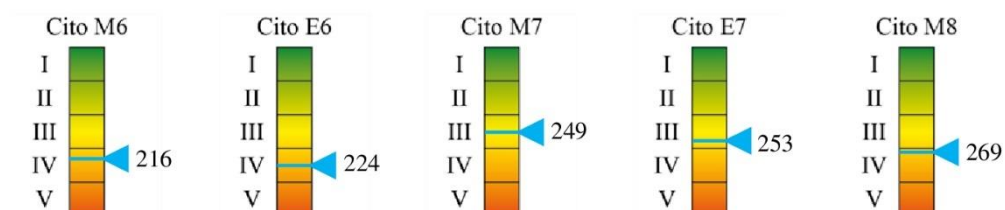
Motivatie



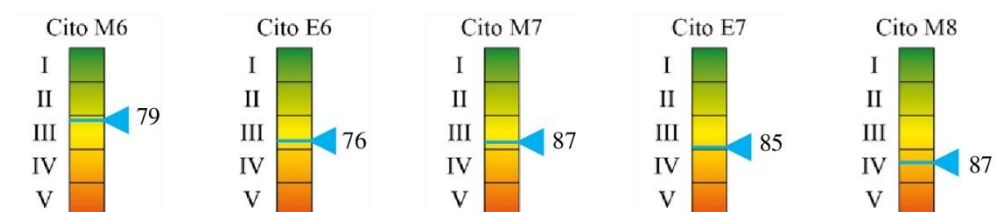
Begrijpend lezen



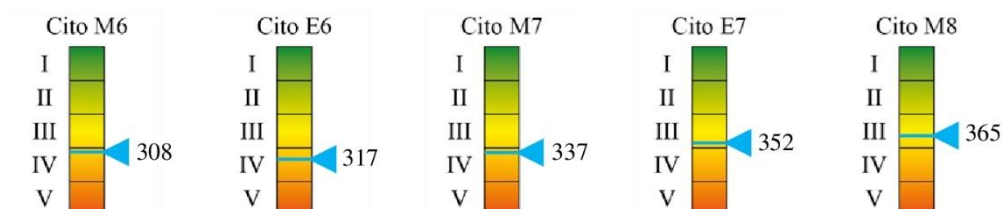
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



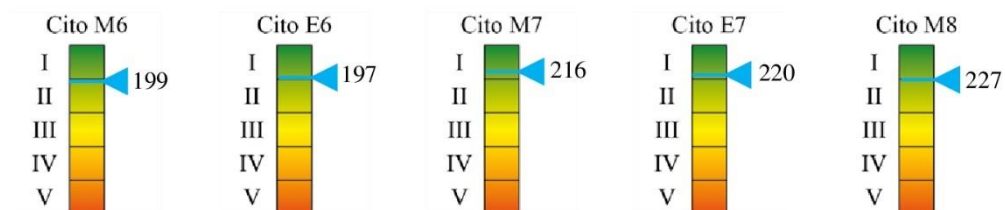
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Jordy van Dijk
 Geslacht: Jongen
 Opleiding Vader: MBO
 Opleiding Moeder: Lager onderwijs
 Migratieachtergrond: Nederlands

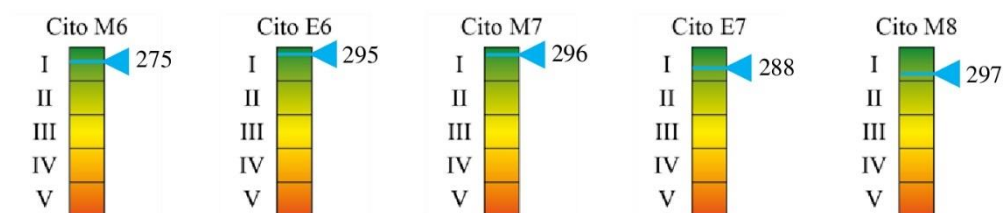
Motivatie



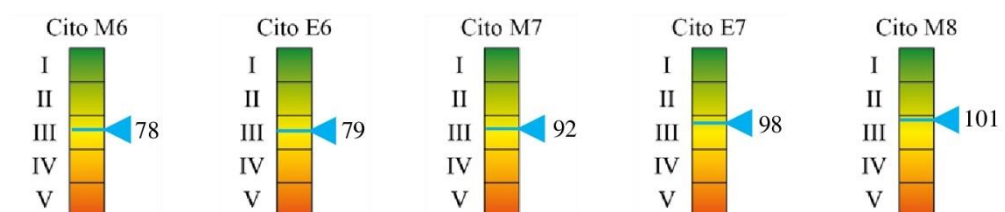
Begrijpend lezen



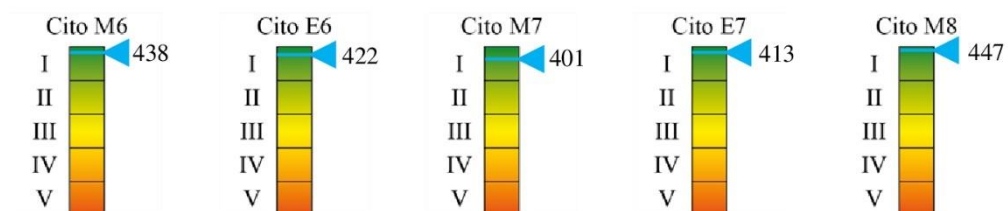
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



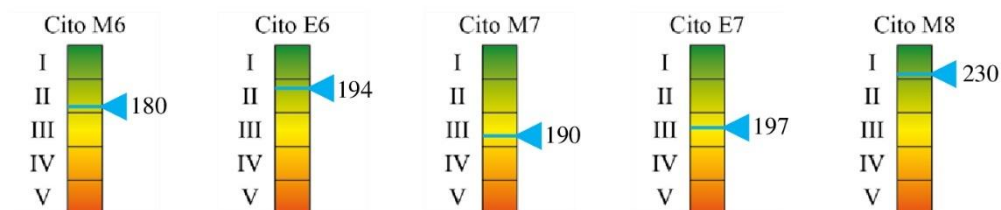
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Laïla Tahiri
 Geslacht: Meisje
 Opleiding Vader: HBO
 Opleiding Moeder: HBO
 Migratieachtergrond: Marokkaanse

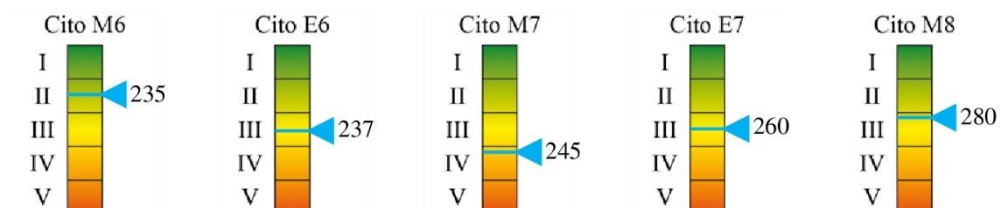
Motivatie



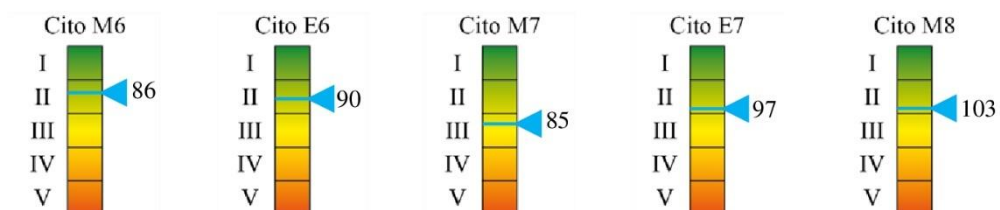
Begrijpend lezen



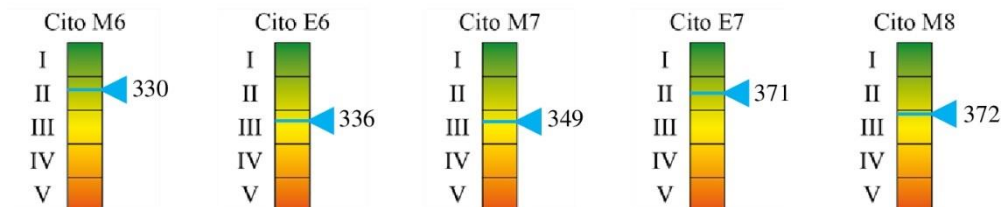
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



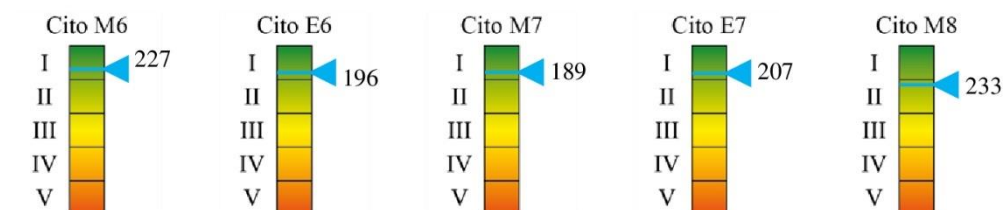
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Levi de Vries
 Geslacht: Jongen
 Opleiding Vader: WO+
 Opleiding Moeder: WO+
 Migratieachtergrond: Nederlands

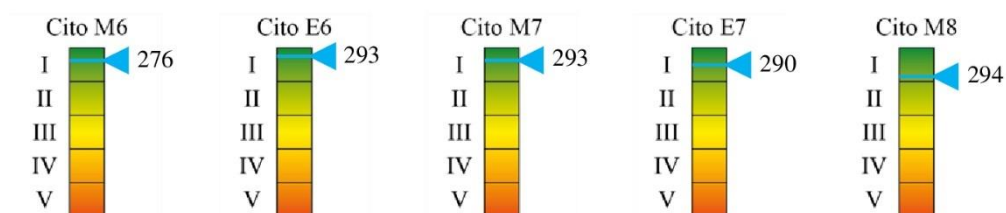
Motivatie



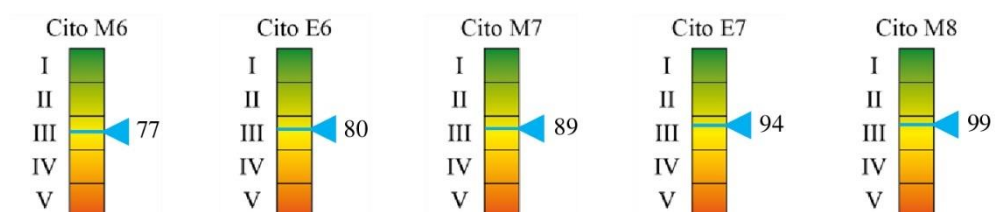
Begrijpend lezen



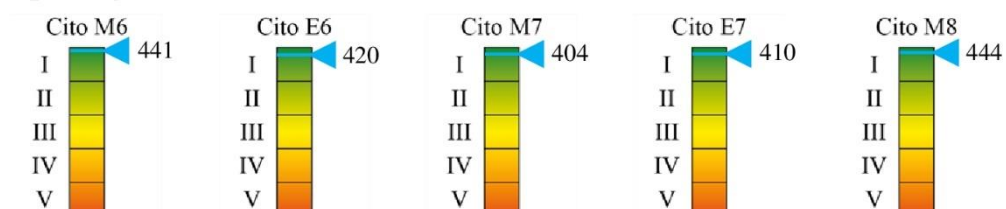
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



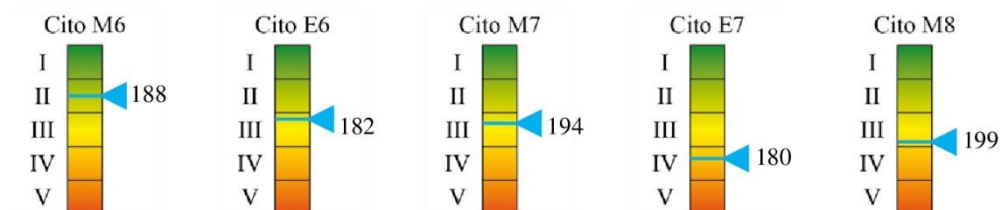
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Nadia Al numan
 Geslacht: Meisje
 Opleiding Vader: Lager onderwijs
 Opleiding Moeder: Lager onderwijs
 Migratieachtergrond: Syrische

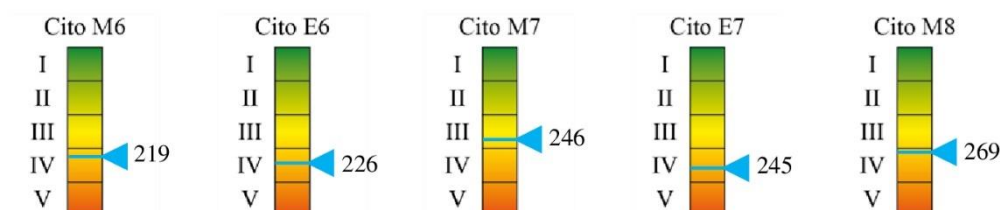
Motivatie



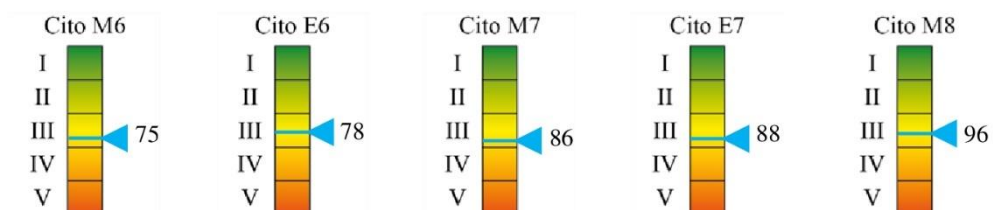
Begrijpend lezen



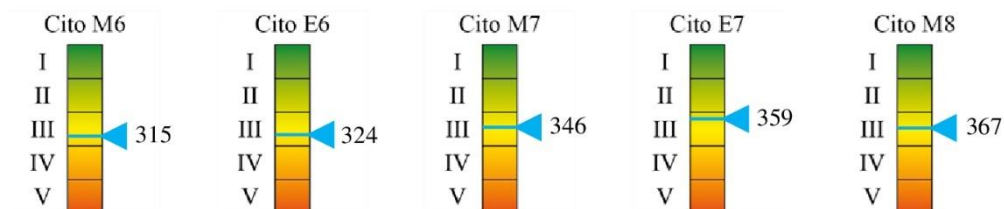
Rekenen



Technisch lezen - DMT



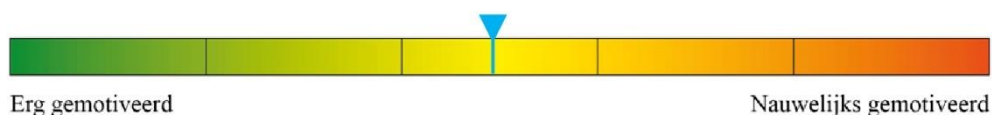
Spelling



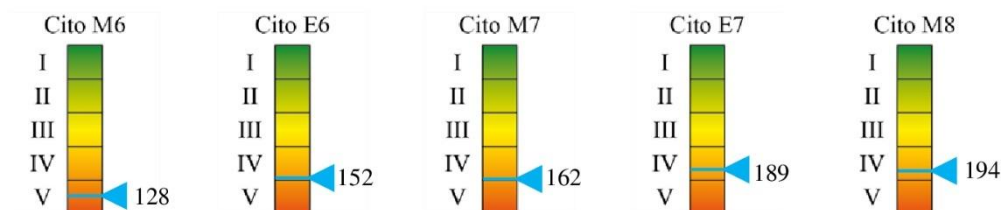
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Noortje Jansen
 Geslacht: Meisje
 Opleiding Vader: HBO
 Opleiding Moeder: HBO
 Migratieachtergrond: Nederlandse

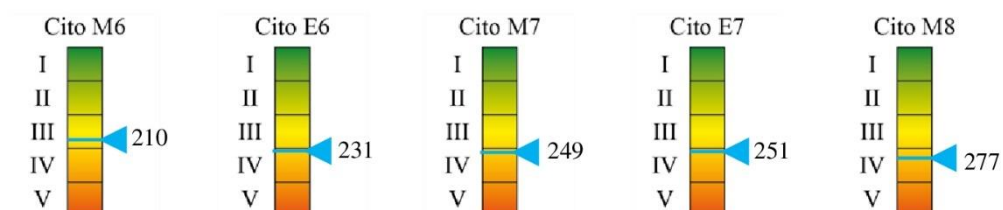
Motivatie



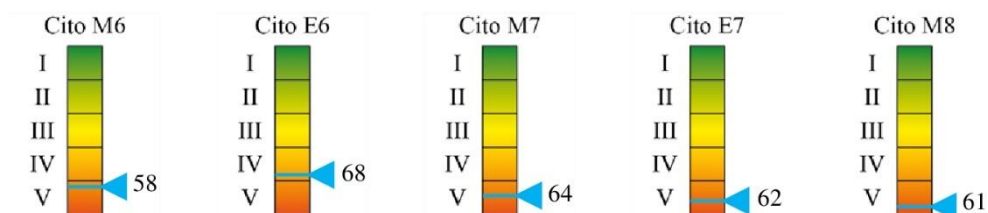
Begrijpend lezen



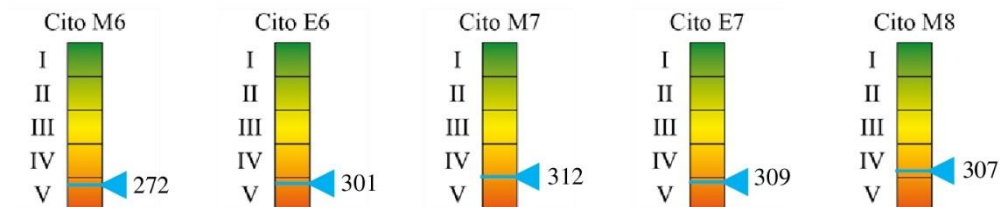
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



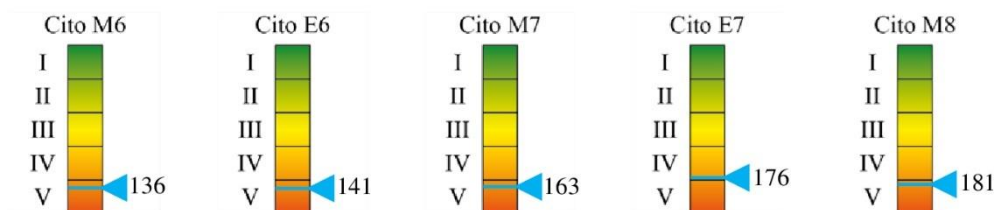
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Said Mohamed
 Geslacht: Jongen
 Opleiding Vader: HBO
 Opleiding Moeder: HBO
 Migratieachtergrond: Syrisch

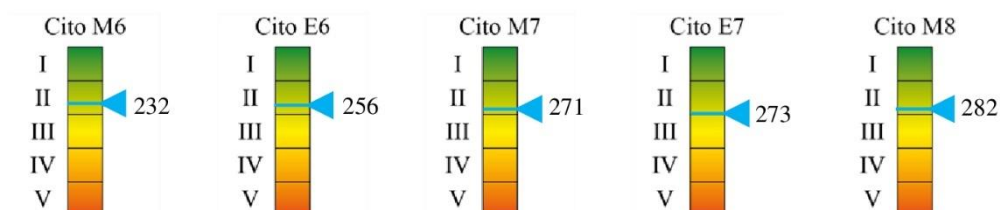
Motivatie



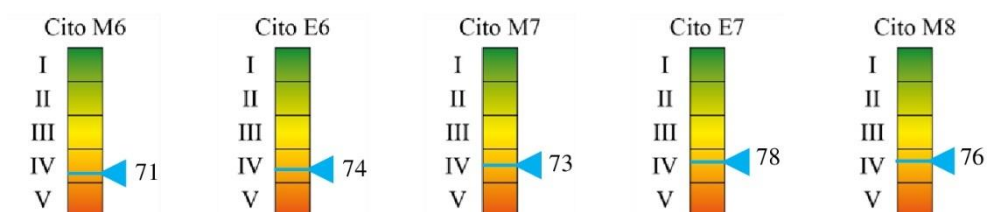
Begrijpend lezen



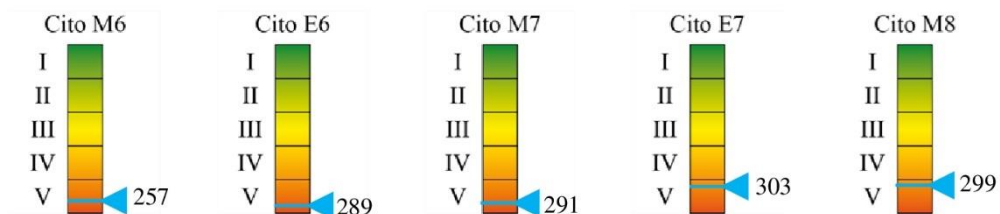
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



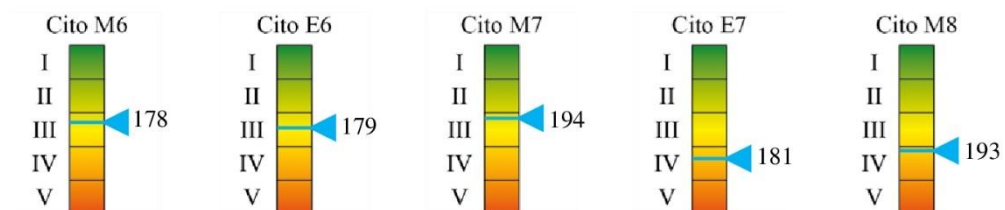
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Samir Ali
 Geslacht: Jongen
 Opleiding Vader: MBO
 Opleiding Moeder: MBO
 Migratieachtergrond: Syrisch

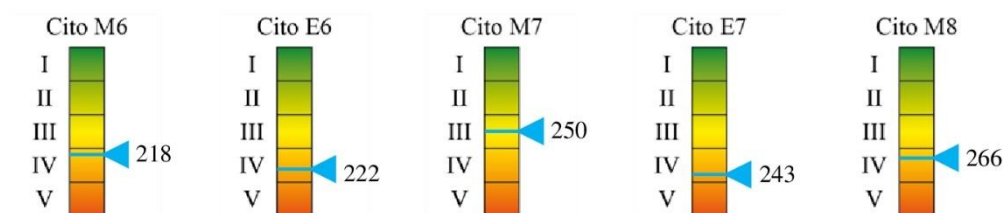
Motivatie



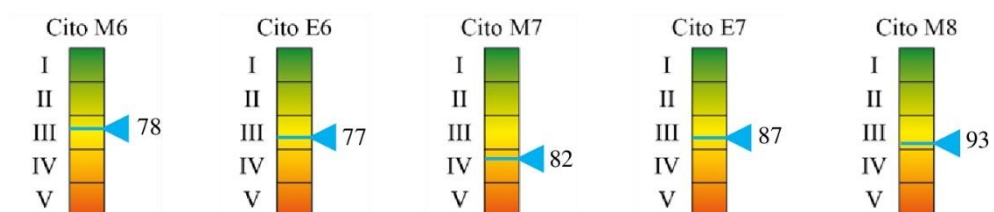
Begrijpend lezen



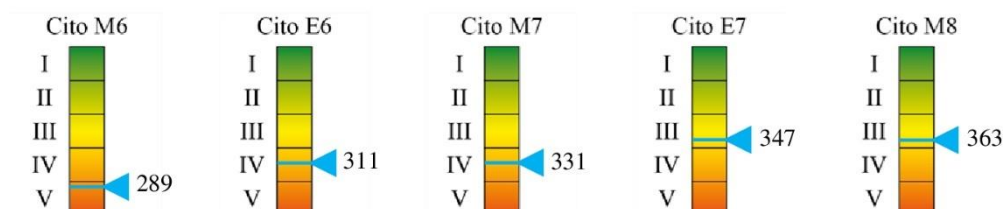
Rekenen



Technisch lezen - DMT



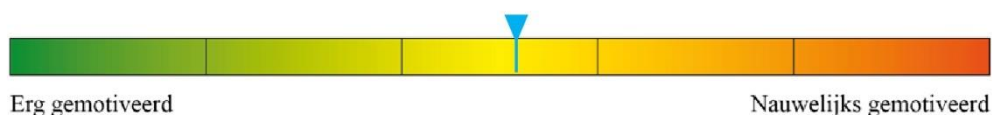
Spelling



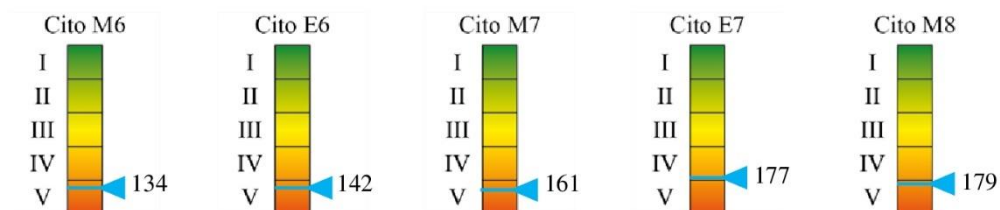
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Tim van den Berg
 Geslacht: Jongen
 Opleiding Vader: WO+
 Opleiding Moeder: HBO
 Migratieachtergrond: Nederlands

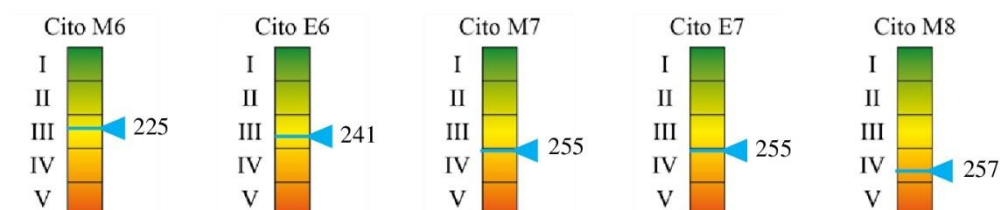
Motivatie



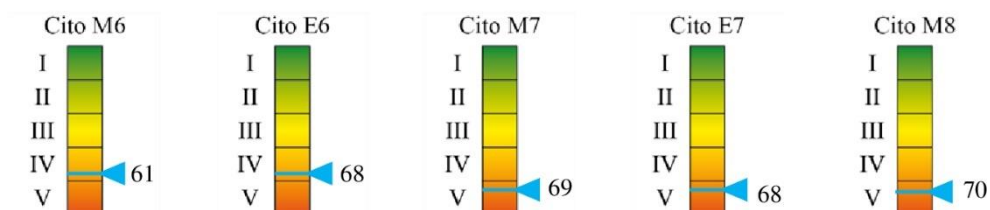
Begrijpend lezen



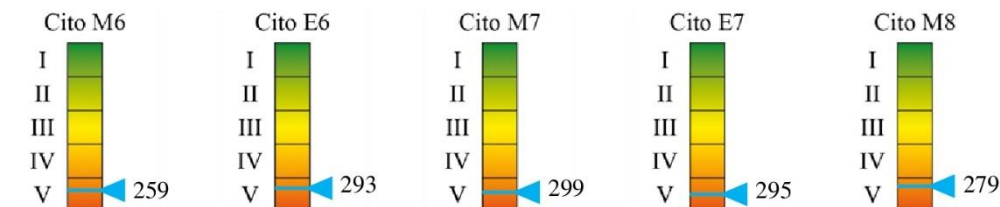
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



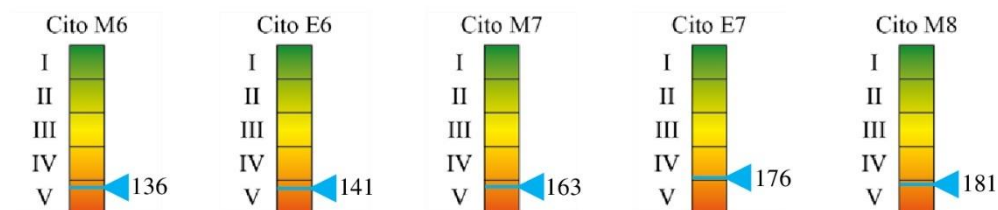
Schooladviesbeoordelingsformulier

Naam: Zahra Khaled
 Geslacht: Meisje
 Opleiding Vader: HBO
 Opleiding Moeder: WO+
 Migratieachtergrond: Syrische

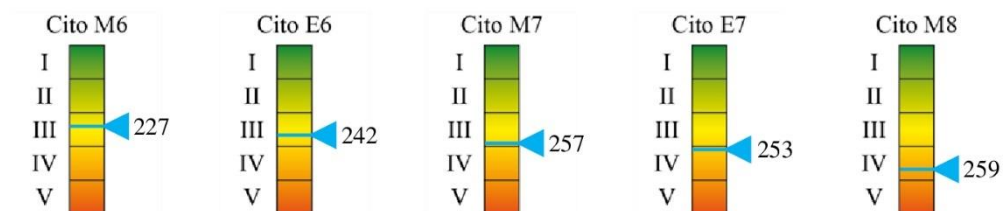
Motivatie



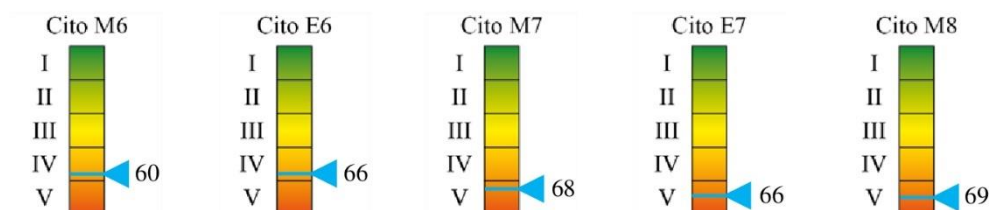
Begrijpend lezen



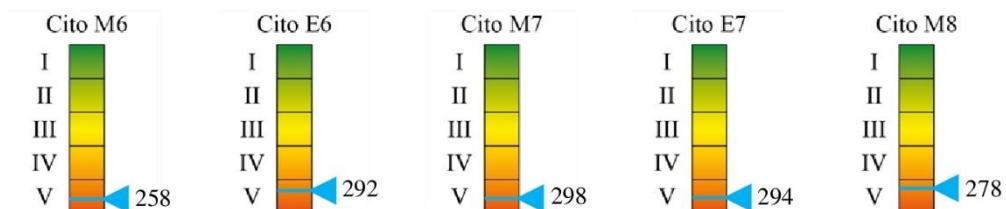
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



Bijlage C: Verdeling van Eigenschappen over Leerlingvignetten

Leerling	Geslacht	Opleidings- niveau vader	Opleidings- niveau moeder	Nationaliteit	Motivatie
Ahmed Salhi	Jongen	WO+	WO+	Marokkaans	5
Ali KorkMaz	Jongen	MBO	MBO	Turks	3
Amy Visser	Meisje	MBO	MBO	Nederlands	1
Annemijn de Jong	Meisje	WO+	HBO	Nederlands	5
Denise Bakker	Meisje	MBO	Lager onderwijs	Nederlands	1
Esra Demir	Jongen	Lager onderwijs	Lager onderwijs	Turks	4
Gabriël Smit	Jongen	Lager onderwijs	MBO	Nederlands	2
Jordy van Dijk	Jongen	MBO	Lager onderwijs	Nederlands	4
Laïla Tahiri	Meisje	HBO	HBO	Marokkaans	1
Levi de Vries	Jongen	WO+	WO+	Nederlands	2
Nadia Al Numan	Meisje	Lager onderwijs	Lager onderwijs	Syrisch	1
Noortje Jansen	Meisje	HBO	HBO	Nederlands	3
Said Mohamed	Jongen	HBO	HBO	Syrisch	5
Samir Ali	Jongen	MBO	MBO	Syrisch	4
Tim van den Berg	Jongen	WO+	HBO	Nederlands	3
Zahra Khaled	Meisje	HBO	WO+	Syrisch	2

Noot 1. Lager onderwijs/MBO = lager opgeleid. HBO/WO+ = hoger opgeleid.

Noot 2. Motivatiescore 1 = nauwelijks gemotiveerd. Motivatiescore 5 = erg gemotiveerd.

Bijlage D: Onderlinge Correlaties Tussen Voorspellende Citoscores

	SA	B1	B2	B3	B4	B5	R1	R2	R3	R4	R5	T1	T2	T3	T4	T5	S1	S2	S3	S4	S5
SA	1	,77*	,80*	,76*	,85*	,86*	,72*	,74*	,59*	,69*	,79*	,50*	,58*	,64*	,68*	,67*	,88*	,87*	,86*	,87*	,86*
B1		1	,93*	,86*	,64*	,78*	,58*	,52*	,45*	,48*	,61*	,62*	,61*	,80*	,80*	,82*	,87*	,83*	,91*	,95*	,94*
B2			1	,90*	,70*	,87*	,52*	,43*	,28*	,38*	,60*	,74*	,78*	,86*	,88*	,90*	,83*	,79*	,88*	,96*	,92*
B3				1	,71*	,72*	,51*	,52*	,45*	,49*	,62*	,58*	,54*	,74*	,74*	,76*	,84*	,81*	,89*	,92*	,92*
B4					1	,88*	,78*	,86*	,72*	,79*	,87*	,27*	,41*	,45*	,50*	,48*	,91*	,93*	,88*	,82*	,82*
B5						1	,72*	,65*	,46*	,60*	,77*	,56*	,71*	,67*	,73*	,73*	,89*	,85*	,87*	,89*	,86*
R1							1	,83*	,68*	,74*	,75*	,32*	,35*	,49*	,51*	,47*	,77*	,79*	,71*	,68*	,67*
R2								1	,90*	,95*	,84*	,08*	,14*	,27*	,30*	,27*	,84*	,87*	,76*	,65*	,69*
R3									1	,88*	,79*	-,20*	-,11*	,06*	,10*	,06*	,74*	,78*	,66*	,54*	,60*
R4										1	,84*	,06	,07*	,16*	,20*	,17*	,77*	,82*	,72*	,59*	,65*
R5											1	,24*	,34*	,38*	,45*	,39*	,84*	,85*	,80*	,76*	,79*
T1												1	,88*	,89*	,90*	,90*	,39*	,33*	,44*	,60*	,54*
T2													1	,87*	,92*	,91*	,46*	,39*	,47*	,65*	,55*
T3														1	,97*	,96*	,62*	,56*	,64*	,79*	,73*
T4															1	,99*	,63*	,57*	,65*	,81*	,74*
T5																1	,63*	,57*	,66*	,81*	,74*
S1																	1	,995*	,98*	,95*	,96*
S2																		1	,98*	,92*	,94*
S3																			1	,97*	,98*
S4																				1	,99*
S5																					1

Noot 1. SA = Schooladvies; B = Begrijpend Lezen; R = Rekenen; T = Technisch Lezen; S = Spelling.

Noot 2. 1 = Midden groep 6; 2 = Eind groep 6; 3 = Midden groep 7; 4 = Eind groep 7; 5 = Midden groep 8 (eindtoets)

Noot 3. * betekent $p < ,001$