



university of
groningen

faculty of behavioural
and social sciences

Mindset, self-efficacy en competentiebeleving: Een mogelijke verklaring voor verschillen tussen leerkrachten bij het geven van schooladviezen?

Student: C.D. Henstra (S3655369)

Begeleider: dr. A.C. (Anneke) Timmermans

Tweede beoordelaar: H. (Hanke) Korpershoek, Prof Dr.

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthesis Onderwijswetenschappen

1 juni 2023

7854 woorden

Samenvatting

Achtergrond. Leerkrachten verschillen in hoe accuraat zij prestaties van leerlingen beoordelen waardoor leerlingen met vergelijkbare prestaties en achtergrondkenmerken verschillende schooladviezen ontvangen van verschillende leerkrachten. Desondanks is er vrijwel niets bekend over leerkrachtkenmerken die voorspellend kunnen zijn voor de verschillen in schooladviezen.

Doel. In dit onderzoek is gekeken naar enkele overtuigingen (self-efficacy, competentiegevoel en mindset) van leerkrachten die mogelijk samenhangen met de mate van over- of onder advisering.

Methode. Er is een digitale vragenlijst uitgezet onder leerkrachten van groep 7 en 8 waarin de hierboven genoemde overtuigingen zijn gemeten. Daarnaast zijn er vignetten gebruikt (profielen van fictieve leerlingen met gegevens over leerprestaties, motivatie en achtergrond) waar leerkrachten een schooladvies aan toekennen. De mate van onder- of over advisering per leerkracht is bepaald door middel van een regressieanalyse. Met gebruik van Pearson correlatie en een multipale regressieanalyse is nagegaan of er een significant verband bestaat tussen de mate van onder- of over advisering en de self-efficacy, mindset of competentiebeleving.

Resultaten. Het onderzoek laat zien dat leerkrachten verschillen in de mate van onder- of over advisering maar er is geen verband gevonden met de mindset $r(307) = ,03; p = ,663$, self-efficacy $r(301) = ,05; p = ,406$ en competentiebeleving $r(305) = ,04; p = ,459$.

Discussie. De verschillen tussen leerkrachten in de mate van onder- of over adviseren kunnen niet verklaard worden door de leerkrachtovertuigingen. Er zal vervolgonderzoek moeten worden uitgevoerd om de verschillen tussen leerkrachten bij het geven van schooladviezen te verklaren.

Sleutelwoorden: schooladvies, self-efficacy, competentiebeleving, mindset

Summary

Background. Teachers vary in how accurately they assess student performance, resulting in students, despite similar performance and background characteristics, receiving different track recommendations from teacher to teacher. However, very little is known about teacher characteristics that are predictive of such differences in track recommendations.

Aim. This study examined specific teacher beliefs (self-efficacy, sense of competence, and mindset) that may be associated with the degree of under- or over-recommending.

Method. A digital questionnaire was distributed to teachers of grades 7 and 8, measuring the aforementioned teacher beliefs. Additionally, teachers were asked to give track recommendations based on a series of presented vignettes (profiles of fictional students with information about academic performance, motivation, and background). The degree of under- or over-recommending per teacher was determined through regression analysis. Pearson correlation and multiple regression analysis were used to examine whether a significant relationship exists between the degree of under- or over-recommending and self-efficacy, mindset, or sense of competence.

Results. The study reveals that teachers differ in the degree of under- or over-recommending, but no significant relationship was found with mindset $r(307) = .025, p = .663$, self-efficacy $r(301) = .048, p = .406$, or perceived competence $r(305) = .042, p = .459$.

Discussion. The differences in the degree of under- or over-recommending between teachers cannot be explained by the teacher beliefs. Further research is needed to explain the differences among teachers in providing track recommendations.

Key words: track recommendations, self-efficacy, perceived competence, mindset

Inleiding

Leerlingen in Nederland gaan na de basisschool naar het voortgezet onderwijs. Het voortgezet onderwijs is opgedeeld in verschillende niveaus: praktijkonderwijs, voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo), waarbij het vmbo ook weer uit meerdere leerwegen bestaat (Dijks et al., 2020). Aan leerkrachten van groep 8 is het de taak om een schooladvies te geven over welk niveau binnen het voortgezet onderwijs geschikt is voor de leerling. Het basisonderwijs kent ook een gestandaardiseerde eindtoets in groep 8 maar sinds 2014 is het advies van de leerkracht leidend voor de plaatsing van leerlingen in het voortgezet onderwijs, in plaats van de eindtoets. De eindtoets wordt sinds 2014 ook pas gemaakt nadat de leerkracht een schooladvies heeft gegeven. Wanneer het resultaat op de eindtoets hoger uitvalt dan het oorspronkelijke schooladvies, moet het schooladvies wel worden heroverwogen. Het schooladvies kan dan naar boven worden bijgesteld. Dit is echter niet verplicht (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2022).

Er is veel discussie onder onderwijsprofessionals, onderzoekers, beleidsmakers, journalisten en het grote publiek over de eindtoets en het schooladvies en welke leidend zou moeten zijn voor de plaatsing van leerlingen in het voortgezet onderwijs (Dijks et al., 2020). Volgens Dijks et al (2020) zou de focus te veel op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen liggen wanneer de eindtoets leidend zou zijn, terwijl niet-cognitieve aspecten zoals motivatie ook relevant zijn voor welk schooltype in het voortgezet onderwijs haalbaar is (Farrington et al., 2012). Doordat het advies van de leerkracht nu leidend is, kunnen deze niet-cognitieve aspecten ook worden meegenomen. Echter zijn er ook zorgen dat het schooladvies dan vertekend wordt door percepties en biases van individuele leerkrachten. (Timmermans et al., 2015). Dit zou als

gevolg hebben dat leerlingen met vergelijkbare prestaties andere adviezen krijgen als ze een andere leerkracht gehad zouden hebben of op een andere school zouden zitten (Timmermans et al., 2018).

Wanneer een leerling een ander advies krijgt dan hij of zij aankan, kan dit gevolgen hebben voor de toekomstige maatschappelijke kansen en beroepsmogelijkheden van de leerling, omdat beroepsmogelijkheden afhankelijk zijn van het afgeronde schoolniveau (Driessen, 2005). Wanneer een leerling een lager schooladvies krijgt dan andere leerlingen met vergelijkbare prestaties is er sprake van onderadvisering (Timmermans et al., 2013). Leerlingen waarbij onderadvisering heeft plaatsgevonden bereiken vaker een lager niveau binnen het voortgezet onderwijs dan leerlingen die wel correct zijn geadviseerd. Onderadvisering van leerlingen wordt derhalve beschouwd als onderbenutting van talent (Mulder et al., 2007). Een leerling kan ook een hoger schooladvies krijgen dan leeftijdsgenoten met vergelijkbare prestaties, in dat geval is er sprake van overadvisering (Timmermans et al., 2013). Dit kan positief uitwerken: mogelijk kan een hoger niveau een leerling ook uitdaging en stimulans geven waardoor de leerling groeit (Driessen, 2006). Volgens Timmermans et al. (2013) zullen leerlingen die op een hoger schoolniveau geplaatst worden ook op een hoger schoolniveau eindigen. Echter kan overadvisering ook niet-gunstig uitpakken. Het kan leiden tot lagere cijfers, motivatieverlies en ondermaats presteren (Driessen, 2006). Daarnaast kan doubleren of voortijdig schoolverlaten een gevolg zijn (Tesser et al., 2001). Deze effecten van de schooladviezen op de daaropvolgende schoolloopbanen van leerlingen toont het belang van accurate schooladviezen aan.

Dit onderzoek zal zich specifiek richten op verschillen tussen leerkrachten in de mate van onder- of overadviseren bij het geven van schooladviezen. Gezien de zwaarte van het schooladvies en de aanzienlijke rol van de leerkracht hierbij is de vraag welke informatie, percepties of overtuigingen van leerkrachten samenhangen met schooladviezen (Sneyers, 2019).

Er is al veel onderzoek gedaan naar de rol van leerlingkenmerken bij de advisering van leerkrachten (Sneyers et al., 2018; Van Leest et al., 2021). Maar over de rol van leerkrachtkenmerken bij de advisering is nog niet veel bekend (Sneyers et al., 2018). In dit onderzoek zijn daarom een aantal leerkrachtovertuigingen; de competentiebeleving van leerkrachten bij het geven van schooladviezen, in hoeverre leerkrachten een growth of fixed mindset hebben en de self-efficacy van leerkrachten, gekozen als mogelijke verklaring voor verschillen tussen leerkrachten.

Schooladviezen en Leerkrachtverwachtingen

Het schooladvies dat een leerkracht geeft is een weerspiegeling van de mening van de leerkracht over het verwachte toekomstige prestatieniveau van de leerling en kan daarmee worden beschouwd als een goede indicator van de leerkrachtverwachtingen (De Boer et al., 2010). Aanvullend geeft Sneyers et al. (2019) aan dat schooladviezen gebaseerd zijn op de verwachtingen die de leerkracht heeft van de leerling. Een van de definities van leerkrachtverwachtingen is de verwachtingen die een leerkracht heeft over de academische prestaties die leerlingen zullen bereiken voor het eind van een bepaald tijdsbestek, zoals het einde van het schooljaar (Rubie-Davies et al., 2011). Met het schooladvies wat leerkrachten geven spreken ze als het ware een verwachting uit in de vorm van welk vervolgonderwijs de leerling aan kan. Omdat er onvoldoende specifieke empirische evidentie is over schooladviezen in relatie met overtuigingen van leerkrachten is er voor de verdere inkadering ook literatuur over de relatie tussen overtuigingen van leerkrachten en leerkrachtverwachtingen meegenomen in dit onderzoek.

Leerkrachtverschillen in schooladviezen en leerkrachtverwachtingen

Enkele onderzoeken hebben gekeken naar verschillen tussen leerkrachten of scholen bij de schooladvisering. Zo geeft Van Leest et al. (2021) aan dat de verschillen bij schooladviezen voor leerlingen met lage en hoge SES niet binnen scholen maar tussen scholen zouden

plaatsvinden. Dit wil zeggen dat scholen met vergelijkbare prestaties maar verschillende populaties ook verschillende schooladviezen geven. Ook Timmermans et al. (2015) benoemt dat leerlingen in klassen met een hogere SES een hoger advies zouden krijgen dan leerlingen in klassen met een lagere SES. Zij vinden 22% van de variantie in leerkrachtverwachtingen op klasniveau (Timmermans et al., 2015). De Boer et al (2010) vinden een percentage van 26% van de variantie in leerkrachtverwachtingen op schoolniveau. Dit wijst erop dat leerlingen met vergelijkbare prestaties en achtergrondkenmerken verschillende verwachtingen en adviezen ontvangen in verschillende klassen of van verschillende leerkrachten (Timmermans et al., 2015). Hoge en Coladarci (1989) sluiten hierbij aan en vermelden dat leerkrachten verschillen in hoe accuraat zij prestaties van leerlingen beoordelen.

Leerkrachtkenmerken bij leerkrachtverwachtingen

Verwachtingen die leerkrachten hebben van leerlingen zijn, naast objectieve gegevens, mogelijk ook gebaseerd op hun overtuigingen (Van der Hoeven-van Doornum, 1990). Zo blijkt uit het onderzoek van Rubie-Davies (2010) dat leerkrachten met hoge verwachtingen en leerkrachten met lage verwachtingen verschillen in hun pedagogische overtuigingen. Voorbeelden van dergelijke overtuigingen zijn: de bereidheid verantwoordelijkheid te nemen voor de ontwikkeling van leerlingen, de wijze van omgaan met tegenslagen, opvattingen over intelligentietesten en schooltoetsen en de mate waarin leerkrachten het gevoel hebben situaties te beheersen en leerprestaties te kunnen beïnvloeden (Van der Hoeven-van Doornum, 1990). Dit geeft aan dat er mogelijk overtuigingen van leerkrachten zijn die samenhangen met leerkrachtverwachtingen. Er is echter nog weinig empirisch onderzoek gedaan naar welke kenmerken of overtuigingen van leerkrachten mogelijk samenhangen met leerkrachtverwachtingen (Sneyers, 2018). In dit onderzoek wordt gekeken of dat het geval is bij

de self-efficacy van leerkrachten, de competentiebeleving bij schooladvisering en de mindset van leerkrachten.

Self-efficacy

Self-efficacy wordt onder andere omschreven als de perceptie van de sociale, technische en gedragsmatige vaardigheden van een individu om hun doelen te bereiken (Zee & Koomen, 2016). In onderzoek binnen de onderwijscontext wordt vaak gesproken over self-efficacy bij instructie, klassenmanagement en leerlingbetrokkenheid (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016; Rubie-Davies et al., 2011). Het gaat dus om de percepties van leerkrachten ten aanzien van hun vermogen om leerlingen te beïnvloeden; hun prestaties maar ook hun betrokkenheid en gedrag.

Onderzoek naar de relatie tussen de self-efficacy van leerkrachten en hun verwachtingen leveren tot dusverre inconsistente resultaten (Geven et al., 2018). Zo werd in het onderzoek van Rubie-Davies et al. (2011) geen significante relatie gevonden tussen efficacy van de leerkracht bij instructie, klassenmanagement en leerlingbetrokkenheid bij het leesonderwijs, en leerkrachtverwachtingen op groepsniveau. Overeenkomend vonden ook Timmermans en Rubie-Davies (2018) geen significant verband tussen de efficacy van de leerkracht en leerkrachtverwachtingen.

Er zijn wel een aantal significante resultaten gevonden in onderzoek naar self-efficacy en doorverwijzingen of verwachtingen van de leerkrachten. Zo laat het onderzoek van Podell en Soodak (1993) zien dat self-efficacy gelinkt is aan bias: leerkrachten met een lage score op self-efficacy lieten de sociaaleconomische status van de leerlingen een grotere rol spelen bij het doorverwijzen naar speciaal onderwijs. Ook in het onderzoek van Tournaki en Podell (2005) leken specifieke karakteristieken van leerlingen, zoals SES, meer mee te spelen in de leerkrachtverwachtingen van leerkrachten met lagere self-efficacy scores. Daarnaast hadden

leerkrachten met hogere self-efficacy scores minder negatieve leerkrachtverwachtingen (Tournaki & Podell, 2005).

Concluderend laten deze onderzoeken zien dat leerkrachten met hogere self-efficacy minder negatieve leerkrachtverwachtingen hebben, wat zich wellicht zou kunnen uiten in het geven van hogere schooladviezen. Daarnaast baseren leerkrachten met hoge self-efficacy hun verwachtingen op meer beschikbare informatie over de leerling dan leerkrachten met lagere self-efficacy. Dit zou zich kunnen vertalen naar bias omdat leerkrachten met lagere self-efficacy hun schooladviezen mogelijk laten afhangen van specifieke leerlingkenmerken. Dit zijn echter eigen interpretaties die nog niet empirisch zijn onderzocht. Gezien er ook onderzoeken geen significant verband hebben gevonden tussen self-efficacy en leerkrachtverwachtingen (Rubie-Davies et al., 2011; Timmermans en Rubie-Davies, 2018) kan er geen harde hypothese opgesteld worden.

Competentiebeleving bij Schooladvisering

Naast de self-efficacy van leerkrachten wordt de competentiebeleving van leerkrachten bij het geven van schooladviezen onderzocht. Er is geen algemeen geaccepteerde definitie van het concept 'competentie' (Lambin & Sanders, 2007). In het huidige onderzoek wordt uitgegaan van de definitie van Akram et al. (2015): competentiebeleving is de mate waarin een leerkracht zich competent voelt in zijn of haar werk. Het is de perceptie van het vermogen om met gemak en precisie complexe taken uit te voeren (Akram et al., 2015).

Enkele onderzoeken hebben uitspraken gedaan over competentiebeleving in de context van leerkrachtverwachtingen of schooladviezen. Zo is er in het onderzoek van Timmermans en Rubie-Davies (2018) een significant positief verband gevonden tussen competentiebeleving en leerkrachtverwachtingen: leerkrachten met hogere verwachtingen van gemiddeld presterende leerlingen zien zichzelf als competent. In dit onderzoek van Timmermans en Rubie-Davies (2018) gaat het echter om de algemene werkcompetentie ervaren door leerkrachten. Het huidige

onderzoek zal zich niet richten op de algemene competentiebeleving maar op de competentiebeleving specifiek bij het geven van een schooladvies.

In het kwalitatieve onderzoek van Sneyers et al. (2019) geven leerkrachten zelf aan dat hun ervaring met het geven van schooladviezen en de mate waarin ze zich zelfverzekerd voelen om schooladviezen te geven meespelen wanneer ze schooladviezen geven. Glock et al. (2015) heeft kwantitatief onderzoek gedaan naar de mate van zelfverzekerdheid van leerkrachten over de schooladviezen die ze geven. In dit onderzoek moesten leerkrachten schooladviezen toewijzen aan vignetten waarin hypothetische leerlingen zijn beschreven. Nadien werden de leerkrachten gevraagd hoe zelfverzekerd ze zich over elk advies voelden. Hieruit bleek dat ze zich zekerder voelden over hun advies voor allochtone leerlingen dan voor autochtone leerlingen. De schooladviezen aan autochtone leerlingen, waar leerkrachten zich minder zeker bij voelden, waren ook significant minder accuraat dan de schooladviezen aan allochtone leerlingen. Meer accurate beoordelingen zouden gebaseerd zijn op alle of bijna alle beschikbare informatie over een leerling, zoals informatie over cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden en prestaties, wat vervolgens zou bijdragen aan het vertrouwen van de leerkracht in zijn of haar oordeel (Glock et al., 2015). In dit onderzoek van Glock et al. (2015) is een mate van zelfverzekerdheid per vignet vastgesteld. Omdat het huidige onderzoek zich richt op de competentiebeleving per leerkracht over alle schooladviezen die ze geven, zijn de bevindingen van Glock et al. (2015) mogelijk niet toepasbaar op de huidige onderzoekscontext.

De onderzoeksuitkomsten van Timmermans en Rubie-Davies (2018), Sneyers et al. (2019) en Glock et al. (2015) geven een eerste indicatie voor de hypothese dat het gevoel van competentie bij het geven van schooladviezen samenhangt met de mate van onder- en overadviseren. Echter zijn deze onderzoeken alle drie niet uitgevoerd in de Nederlandse context. Het is daarom niet zeker of de relaties ook gevonden zullen worden in de Nederlandse situatie

omdat de onderwijscontext verschilt tussen landen. Niet in alle landen worden leerlingen bijvoorbeeld toegewezen aan verschillende onderwijsniveaus. In vergelijking met andere OECD-landen vindt de toewijzing aan de verschillende onderwijsniveaus vroeg plaats in Nederland. In andere landen gebeurt dit gemiddeld wanneer de leerlingen veertien of zestien jaar oud zijn (OECD, 2013).

Growth Versus Fixed Mindset

Tot slot zal in dit onderzoek gekeken worden naar het verband tussen de mindset van leerkrachten en de mate van onder- en overadviseren van leerkrachten. In dit onderzoek wordt de mindset zoals uitgelegd door Dweck (2012) aangehouden. Dweck (2012) benoemt twee verschillende mindsets: de fixed mindset en de growth mindset. Iemand met een fixed mindset gelooft dat intelligentie vast staat voor elk persoon en niet kneedbaar is en iemand met een growth mindset gelooft dat intelligentie kneedbaar is en ontwikkeld kan worden (Dweck, 2012). In de onderwijscontext zegt de mindset volgens Van den Bergh et al (2021) iets over het idee dat leerkrachten hebben over de capaciteiten van hun leerlingen. Leerkrachten kunnen van elkaar verschillen in welke mate zij een growth mindset of een fixed mindset hebben.

Van den Bergh et al. (2021) doet de uitspraak dat leerkrachten met een growth mindset en een hoge mate van self-efficacy hogere leerkrachtverwachtingen zouden vormen (Van den Bergh et al., 2021, p. 8). Een fixed mindset zou ook leiden tot lage verwachtingen van bepaalde leerlingen (Van den Bergh et al., 2021). Dit concludeert Van den Bergh et al. (2021) op basis van het onderzoek van Jordan en Stanovich (2001), waar niet gesproken wordt over mindsets maar over de mate waarin de leerkracht denkt de ontwikkeling van leerlingen te kunnen beïnvloeden. Het onderzoek laat zien dat deze denkwijze samenhangt met de interacties tussen de leerkracht en leerlingen. Hoewel hierin wel dezelfde tweedeling van ‘vast’ versus ‘groeien’ bestaat, wordt er

ook niet expliciet gesproken over verwachtingen. De conclusie Van den Bergh et al. (2021) is daarom wellicht te voorbarig.

In het onderzoek van Webb (2015) wordt wel gesproken over de fixed en growth mindset. In dit onderzoek is de relatie tussen de mindset van leerkrachten en hun nauwkeurigheid bij het voorspellen van rekenvaardigheid en conceptueel begrip van de leerlingen onderzocht. De onderzoekers vonden significante correlaties tussen een growth mindset en het accuraat voorspellen van rekenvaardigheid ($r = .33$) en conceptueel begrip ($r = .36$). Ook werden significante negatieve correlaties gevonden tussen een fixed mindset en het accuraat voorspellen van rekenvaardigheid ($r = -.30$) en conceptueel begrip ($r = -.34$). De conclusie is dat leerkrachten met een growth mindset accurater waren in het voorspellen van de rekenvaardigheid en conceptueel begrip terwijl leerkrachten met een fixed mindset dit minder accuraat deden. Op basis van deze resultaten wordt verwacht dat de mindset van de leerkracht samenhangt met de mate van onder- en overadvisering: een growth mindset zou mogelijk leiden tot accuratere adviezen en hiermee een mindere mate van onder- en overadvisering en een fixed mindset zou leiden tot minder accurate adviezen en hiermee een hogere mate van onder- of overadvisering.

De Huidige Studie

In dit onderzoek wordt beoogd de onderzoeksvraag: *In hoeverre is er een relatie tussen de competentiebeleving bij het geven van schooladviezen, de self-efficacy en de mindset van leerkrachten en de mate van over- of onderadviseren bij het geven van schooladviezen?* te beantwoorden. De leerkrachtovertuigingen: self-efficacy, mindset en competentiebeleving zijn gekozen omdat bestaande onderzoeksbevindingen tot dusverre inconsistente zijn (Geven et al., 2018), of slechts indicaties aangeven voor bovenstaande hypothesen (e.g., Timmermans & Rubie-Davies, 2018; Sneyers et al., 2019; Glock et al., 2015). Hoewel er meer leerkrachtkenmerken of overtuigingen zijn die mogelijk onderzocht kunnen worden, zijn deze variabelen gekozen omdat

ze veranderlijk zijn. Dit is belangrijk omdat er acties ondernomen kunnen worden om de self-efficacy of competentiebeleving te stimuleren of de mindset te veranderen als blijkt dat (een van) de hierboven genoemde overtuigingen samenhangt met de mate van onder- en overadviseren. Zoals eerder aangegeven heeft over- en onderadviseren gevolgen voor leerlingen (De Boer et al., 2010), en is dit in de meeste gevallen niet wenselijk. Het beperken of voorkomen van over- en onderadviseren op deze wijze is niet mogelijk bij niet-veranderlijke kenmerken als geslacht of leeftijd als voorspeller van schooladviezen.

Methode

Design

Er is gebruikgemaakt van kwantitatief cross-sectioneel, correlatieel onderzoek. Correlatieel onderzoek wordt veel gebruikt om de relaties tussen variabelen, die niet gemanipuleerd worden, te onderzoeken. Bij correlatieel onderzoek zijn uitspraken over causaliteit niet mogelijk (Tuckman & Harper, 2012). Er is een survey uitgezet, waarbij de informatie is verzameld met een digitale enquête die eenmalig door leerkrachten kon worden ingevuld.

In de enquête is gebruikgemaakt van de vignettenmethode. Een vignet is een korte beschrijving of weergave van een persoon of situatie die wordt voorgelegd aan een respondent om een oordeel te krijgen over deze persoon of situatie (Atzmüller & Steiner, 2010; Schoenberg & Ravdal, 2010; Veenma et al., 2004). Het uitgangspunt van de vignettenmethode is dat allerlei vragen over het keuzegedrag van participanten op een efficiënte manier onderzocht kunnen worden (Veenma et al., 2004). Het voordeel van vignettenstudies is dan ook dat complexe oordelen teruggebracht kunnen worden tot overzichtelijke situaties. Hierdoor is goed in kaart te brengen welke factoren een rol spelen bij het maken van een oordeel. De onderzoeker kan zelf invloed uitoefenen op de inhoud van de vignetten (Schoenberg & Ravdal, 2010). Hierdoor kan

besluitvorming onder relatief gecontroleerde omstandigheden bestudeerd worden (Pit-ten Cate et al., 2016). In het huidige onderzoek betekent dit dat leerkrachten allemaal dezelfde input krijgen om hun beslissingen op te baseren. Hierdoor worden verschillen tussen leerkrachten gemeten en niet verschillen tussen leerlingen. Een ander voordeel is dat het gebruik van vignetten sociale wenselijkheid zou verminderen (Bauman & Del Rio, 2006) omdat vignetten niet persoonlijk zijn voor de respondenten (Wilks, 2004; Schoenberg & Ravdal, 2000).

Aan de andere kant maken de respondenten dus een keuze op basis van beperkte informatie in een hypothetische situatie (Veenma et al., 2004). Besluitvorming gebaseerd op vignetten kan alleen de praktijksituatie nabootsen (Pit-ten Cate et al., 2016). Dit houdt in dat de schooladviezen die gegeven worden op basis van vignetten zouden kunnen afwijken van schooladviezen die gegeven worden in de praktijk. Pit-ten Cate et al. (2016) geeft echter ook aan dat uit onderzoek blijkt dat schooladviezen gebaseerd op vignetten overeenkomen met schooladviezen gebaseerd op echte leerlingen. Dit maakt vignetten een betrouwbaar instrument voor dit onderzoek.

Een kwantitatief vignettenonderzoek bestaat volgens (Atzmüller & Steiner, 2010) uit twee delen: de vignetten en een traditionele survey die gebruikt wordt om specifieke kenmerken van de respondenten in kaart te brengen die als voorspellers kunnen worden gebruikt bij de analyse van de data verkregen met vignetten. Deze onderdelen houden we in het huidige onderzoek aan. Volgens Veenma et al. (2004) zou je maximaal tien tot vijftien vignetten aan een respondent voor moeten leggen om respondenten niet te vermoeien of irriteren. Gezien de respondenten ook nog andere vragen moeten beantwoorden, is er gekozen voor tien vignetten om uitval te beperken.

Procedure

Allereerst zijn 400 scholen uit de database van basisscholen van DUO (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2023)¹ random geselecteerd. Deze scholen zijn benaderd via e-mail met de uitnodiging aan de leerkrachten uit groep 7 en 8 om deel te nemen aan het onderzoek. Daarnaast is de vragenlijst verspreid via het eigen netwerk van de onderzoekers en sociale media zoals Facebook en LinkedIn. In zowel de e-mail, als in de berichten op sociale media zijn de leerkrachten geïnformeerd over het onderzoek (Zie bijlage 1 voor de informatiebrief). Bij het starten van de vragenlijst is de informatie herhaald en hebben de leerkrachten actieve toestemming moeten geven voor het deelnemen aan het onderzoek, d.m.v. het zetten van een vinkje. Ook is hier aangegeven dat leerkrachten ten alle tijden mogen stoppen met de vragenlijst zonder opgave van reden en zonder verdere consequenties.

De enquête is gemaakt en ingevuld in Qualtrics en begint met vragen over persoonlijke kenmerken, zoals geslacht en het aantal jaren werkervaring. Vervolgens kregen de leerkrachten vragen waarmee self-efficacy, de competentiebeleving en het hebben van een fixed of growth mindset gemeten zijn. Tot slot hebben de leerkrachten tien vignetten beoordeeld.

Populatie en Steekproef

De onderzoekspopulatie omvat alle leerkrachten met ervaring met het geven van (voorlopige) schooladviezen in het basisonderwijs in Nederland. Er is gestreefd naar een minimale steekproef van 80 leerkrachten. In andere onderzoeken met vergelijkbare opzet varieert de omvang van de steekproef. Zo wordt in het onderzoek van Pit-ten Cate et al. (2015) gebruikgemaakt van een steekproef van 38 leerkrachten en 27 vignetten per respondent, in het onderzoek van Atzmüller en Steiner (2010) 36 respondenten en 18 vignetten per respondent, in

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

het onderzoek van Nathan et al. (2010) 143 respondenten en 4 vignetten per respondent. Volgens de vuistregel van Tabachnick en Fidell (2007) is er een minimale steekproefomvang van 74 leerkrachten nodig, gezien er 3 voorspellers gebruikt zullen worden bij de multi-pele regressieanalyse. Op basis hiervan en de hierboven genoemde onderzoeken is er gestreefd naar een minimale steekproef van 80 leerkrachten.

Uiteindelijk is er een steekproef van 458 respondenten gerealiseerd waarvan 150 respondenten niet alle tien vignetten hebben ingevuld. Deze respondenten zijn uit de steekproef verwijderd waarna er een steekproef overblijft van 308 respondenten die in de analyse zijn opgenomen. 129 respondenten hadden geen enkel vignet ingevuld en konden niet meegenomen worden in de analyse. 21 respondenten hebben minder dan 10 vignetten ingevuld. Ook deze respondenten zijn geëxcludeerd uit de analyses. Volgens (Raghunathan, 2004) is het alleen meenemen van respondenten met complete data (op specifieke variabelen) een standaard aanpak die wel available-case analyse wordt genoemd. Het excluseren van respondenten met missing data is gebruikelijk in onderzoek in het onderwijs (Peugh & Enders, 2004). Het belangrijkste voordeel van deze aanpak is dat statistische analyses eenvoudig toegepast kunnen worden (Arteaga & Ferrer-Riquelme, 2009). Er zijn geen redenen om aan te nemen dat de missing data niet random is. Zo is de gemiddelde leeftijd van de groep geëxcludeerde respondenten 38 jaar en van de steekproef 41 jaar. En is van de geëxcludeerde respondenten 11,9 procent man en 87,3 procent vrouw en van de steekproef is 9,4 procent man en 90,6 procent vrouw.

De meegenomen 308 respondenten hebben in principe de vragenlijst helemaal afgerond. Bij een enkele respondent ontbreekt echter een score op een van de overtuigingen. Het aantal volledige cases betreft: mindset ($n = 307$), competentiebeleving ($n = 305$) of self-efficacy instructie ($n = 303$), klassenmanagement ($n = 306$) en leerlingbetrokkenheid ($n = 305$). De missing data hierbij is steeds minder dan 2%. Deze respondenten zullen bij sommige analyses

daarom niet meegenomen worden maar bij anderen wel. Dit wordt pairwise deletion genoemd (Musil et al., 2002): respondenten worden alleen geëxcludeerd bij de analyses waar ze missing data hebben. Bij de andere analyses kunnen ze wel worden meegenomen (Musil et al., 2002). Dit leidt tot kleine verschillende respondentenaantallen tussen analyses.

De uiteindelijke steekproef bestaat uit 279 vrouwen (90,6%) en 29 mannen (9,4%) met een gemiddelde leeftijd van 40,93 jaar. Het aantal jaar leservaring is ook gemeten en staat weergegeven in Tabel 1.

Vormgeving Vignetten

In dit onderzoek zullen de vignetten bestaan uit een leerlingprofiel waarop leerkrachten hun schooladvies baseren. De vignetten zijn gebaseerd op de vignetten van De Boer (2022) en Kors (2022). Op de vignetten staat onder andere informatie over de leerling zoals de naam, het geslacht, en de eventuele migratieachtergrond. Daarnaast staat het opleidingsniveau van de ouders vermeld en tot slot is er een overzicht weergegeven van verschillende toetsscores. Deze kenmerken zijn gekozen op basis van eerder onderzoek zoals het onderzoek van Nathan et al. (2010), waar ook vignetten met verschillende genders, prestatiescores en etnische en sociaaleconomische achtergronden gebruikt worden om leerkrachtverwachtingen te meten. Zie Figuur 1 voor een voorbeeld van een vignet, de overige vignetten staan in Bijlage 2.

Tabel 1.*Verdeling van Geslacht en het Aantal Jaar Leservaring*

| | | Frequentie | Percentage |
|---------------------------------------|-------------------|------------|------------|
| Geslacht ($N = 308$) | Vrouw | 279 | 90,6 |
| | Man | 29 | 9,4 |
| Aantal jaar leservaring ($N = 308$) | Minder dan 5 jaar | 32 | 10,4 |
| | 5-10 jaar | 61 | 19,8 |
| | 11-15 jaar | 48 | 15,6 |
| | 16-20 jaar | 54 | 17,5 |
| | 21-25 jaar | 63 | 20,5 |
| | 26-30 jaar | 27 | 8,8 |
| | Meer dan 30 jaar | 23 | 7,5 |
| Leeftijd ($N = 307$) | 25 of jonger | 16 | 5,2 |
| | 26-35 jaar | 83 | 27,0 |
| | 36-45 jaar | 113 | 36,8 |
| | 46-55 jaar | 68 | 22,1 |
| | 56+ jaar | 26 | 8,8 |

Figuur 1

Voorbeeldvignet

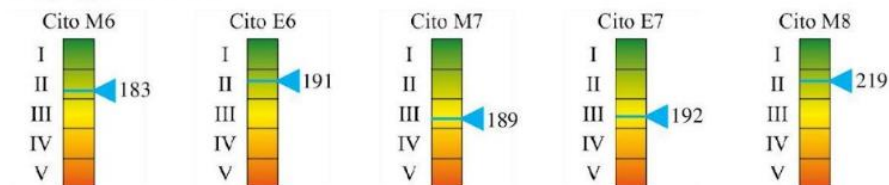
Schooladviesbeoordelingsformulier

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

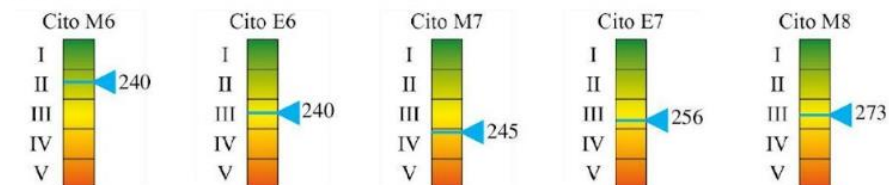
Motivatie



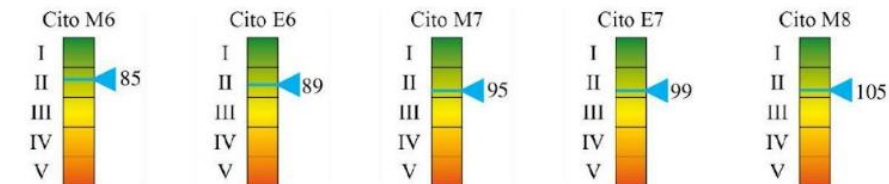
Begrijpend lezen



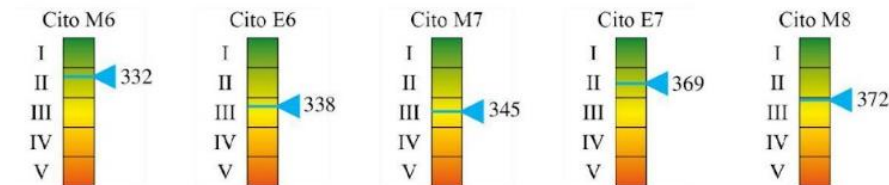
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



Variabelen

Leerlingkenmerken

Achtergrondkenmerken. Er zijn verschillende leerlingkenmerken meegenomen in de vignetten. Ten eerste staat er een naam op van de leerling en het geslacht (meisje=0, jongen=1). Het opleidingsniveau van de vader en van de moeder staat aangegeven met lager onderwijs, mbo, hbo of wo+. Voor de analyses is dit geconverteerd naar één variabele met een score van 0 wanneer de ouders lager onderwijs en/of mbo afgerond hebben en een score van 1 wanneer de ouders hbo en/of wo+ hebben afgerond. In alle vignetten vallen beide ouders in dezelfde score. Daarnaast wordt de nationaliteit weergegeven (Nederlands, Marokkaans, Turks of Syrisch). Ook hier is een score van 0 of 1 aan gegeven, waarbij 0 staat voor een hypothetische leerling met een Nederlandse nationaliteit en een 1 voor een hypothetische leerling met een niet-Nederlandse nationaliteit. Er zijn evenveel Nederlandse als niet-Nederlandse profielen en er wordt geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende niet-Nederlandse nationaliteiten. (Zie Tabel 2 voor een overzicht van deze gegevens per vignet).

Motivatie. De motivatie van de leerling wordt ook weergegeven door middel van een pijltje bij een balkje van erg gemotiveerd (groen) naar nauwelijks gemotiveerd (rood). Voor de analyses is dit geconverteerd naar een score van 1 tot 5 die overeenkomt met de 5 vakjes op het balkje op de vignetten, waarbij 1 staat voor nauwelijks gemotiveerd en 5 voor erg gemotiveerd. In Tabel 2 staat de motivatiescore per vignet weergegeven.

Cognitieve scores. Tot slot staan de Cito-scores op de onderdelen begrijpend lezen, rekenen, technisch lezen (DMT) en spelling weergegeven per afname vanaf midden groep 6 tot midden groep 8. In totaal 5 scores per vakgebied: midden groep 6, eind groep 6, midden groep 7, eind groep 7, midden groep 8 (M6, E6, M7, E7, M8). Deze scores zijn weergegeven door middel van een score in cijfers en de ranking van deze score ten opzichte van het landelijk gemiddelde.

De score wordt geplaatst op een balkje opgedeeld in vijf scores (V, VI, III, II en I), waarbij elke score 20% van de leerlingen omvat. Dus een V-score houdt in dat de leerling ver onder het landelijk gemiddelde scoort en hiermee bij de 20% laagst scorende leerlingen hoort en een I score houdt in dat de leerling ver boven het landelijk gemiddelde scoort en bij de 20% hoogst scorende leerlingen hoort. De scores in cijfers, dus niet de I-V scores, zijn gebruikt bij de analyses.

Tabel 2

Informatie uit de Vignetten

| Leerling | Geslacht | Opleidingsniveau vader | Opleidingsniveau 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 |
| Laila 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. Motivatiescore 1 = nauwelijks gemotiveerd. Motivatiescore 5 = erg gemotiveerd.

Schooladviezen

De mate van onder- of overadviseren wordt bepaald aan de hand van gegeven schooladviezen. De variabele ‘schooladviezen’ bestaat uit negen categorieën namelijk vijf schoolniveaus: de basisberoepsgerichte leerweg (vmbo bb), de kaderberoepsgerichte leerweg (vmbo kb), de gemengde leerweg en de theoretische leerweg (vmbo gl-tl), hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) en daarnaast vier combinatie adviezen: vmbo bb/vmbo kb, vmbo kb/vmbo gt-tl, vmbo gt-tl/havo en havo/vwo. Deze variabele wordt op interval-meetniveau gemeten en loopt van 1-9 (1 = vmbo bb, 9 = vwo) waarbij één punt gelijk is aan een half schooladvies en twee punten aan een heel schooladvies.

Instrumenten

Competentiebeleving ten aanzien van het geven van schooladviezen

Aangezien ervoor gekozen is om in dit onderzoek de competentiebeleving van leerkrachten specifiek bij het geven van een schooladvies te meten is hier een instrument voor ontworpen. De opgestelde items zijn gebaseerd op de Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale gericht op werkcontext (Chen et al., 2015). Deze schaal wordt veel gebruikt en is naar veel talen vertaald. De originele lijst bestaat uit 24 items. De items zijn gericht op de basisbehoeften: relatedness, autonomie en competentie. Op de competentieschaal van de BPNSF is een betrouwbaarheid van $\alpha = ,81$ gevonden in België en $\alpha = ,79$ in China (Chen et al., 2015). Deze acht items van de competentieschaal zijn vertaald naar het Nederlands en naar de context van de schooladviezen (zie bijlage 3). Vervolgens is hier in overleg met medestudenten en de onderzoeksbegeleider een selectie in gemaakt wat resulteert in een lijst van vijf items. De items worden door de leerkrachten beantwoord op basis van een vijfpunts Likertschaal (1 = sterk mee oneens, 5 = sterk mee eens). Een voorbeelditem is: “Ik heb er vertrouwen in dat ik leerlingen een passend advies kan geven”. De schoolscore is een optelsom van alle items en loopt dus van 5 tot

25. In het huidige onderzoek is een interne consistentie gevonden van $\lambda-2 = ,67$ (zie Tabel 4). Dit ligt net onder de ondergrens van ,70 (Terwee et al., 2007).

Self-efficacy

De self-efficacy van leerkrachten wordt gevraagd met behulp van de verkorte 'Teachers' Sense of Efficacy Scale' (TSES; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). De verkorte TSES bestaat uit twaalf vragen gericht op self-efficacy op de gebieden van leerlingenbetrokkenheid, klassenmanagement, en instructiestrategieën (Zee & Koomen, 2016). Voorbeelditems van de subschalen zijn: "Hoe goed kunt u uw leerlingen overtuigen dat ze in staat zijn goed te presteren op school?" (leerlingbetrokkenheid), "Hoe goed kunt u in de klas controle houden over storend gedrag?" (klassenmanagement), "Hoe goed kunt u een alternatieve uitleg of voorbeeld geven aan leerlingen die de lesstof niet snappen?" (instructiestrategieën). De antwoordmogelijkheden lopen van 1 tot en met 5 (1 = niet zo goed, 5 = heel goed). Normaal gesproken wordt er bij dit instrument gebruikgemaakt van een negenpunts likertschaal. Er is gekozen om dit aan te passen naar vijf categorieën, zodat alle items in de vragenlijst met dezelfde likertschaal worden ingevuld. De schaalscores zijn optelsommen van de items binnen de subschalen en variëren van 4 tot 20 per subschaal en van 12 tot 60 voor de complete schaal. De betrouwbaarheid van de verkorte variant van de TSES (totale schaal) in voorgaand onderzoek is $\alpha = 0,90$ (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). De betrouwbaarheid voor de subschalen 'leerlingenbetrokkenheid', 'klassenmanagement', en 'instructiestrategieën' zijn respectievelijk 0,91, 0,91, en 0,83 (Nie et al., 2012). Zowel de subschalen als de totale schaal hebben een hoge betrouwbaarheid. Het onderzoek van Nie et al. (2012) duidt eveneens op een goede predictieve validiteit en een goede convergente validiteit. De TSES hangt goed samen met vergelijkbare instrumenten. De discriminante validiteit tussen de verschillende subschalen is niet voldoende. Dit kan mogelijk leiden tot multicollineariteit.

Er is een factoranalyse uitgevoerd om na te gaan of de subschalen van self-efficacy te onderscheiden zijn en of de zelf-opgestelde items van competentie binnen één schaal vallen. In deze factoranalyse zijn de twaalf items van de Teacher Sense of Efficacy (TSES) meegenomen en de items voor competentiebeleving bij het geven van schooladviezen. Self-efficacy en competentiebeleving zeggen beide iets over de overtuigingen van mensen over hun vermogen en worden ook in de literatuur vaak uitwisselbaar gebruikt (Rodgers et al., 2014). Uit de factoranalyse blijkt dat de zeventien items over vier schalen te verdelen zijn, waarbij de items van klassenmanagement, instructie, leerlingbetrokkenheid en competentiebeleving in hun eigen schalen passen (Zie Tabel 3).

De betrouwbaarheid voor zowel de totale schaal self-efficacy als de drie subschalen zijn $\lambda^2 > ,70$, wat gezien wordt als acceptabel (Terwee et al., 2007; Meng et al., 2020)². Zie tabel 4 voor een compleet overzicht van betrouwbaarheid.

Mindset

Wat betreft de fixed en growth mindset zal er gebruikgemaakt worden van de verkorte versie van de Theory of Intelligence Scale – Self Form For Adults (Dweck et al., 1995). De vragenlijst bestaat uit drie items ($\alpha = ,90$) die worden gemeten op een vijfpunts likertschaal (1 = sterk mee oneens, 5 = sterk mee eens). Normaliter worden deze items afgenomen op een zes-punts likertschaal (Kingma et al., 2016). Een voorbeelditem is: “Je intelligentie is een gegeven waaraan je niet veel kunt veranderen”. De schaalscore is een optelsom van alle items en loopt dus van 3

² De betrouwbaarheid is berekend met Guttman’s Lambda-2. Zowel Lambda-2 als Alpha zijn ondergrenzen van de daadwerkelijke interne consistentie maar Guttman’s Lambda-2 is altijd gelijk of hoger dan Cronbach’s Alpha en dichterbij de daadwerkelijke waarde ligt. Een betrouwbaarheid van .70 of hoger wordt gezien als acceptabel (Terwee et al., 2007), wat inhoudt dat Guttman’s Lambda-2 hoger dan .70 zou moeten zijn (Meng et al., 2020).

tot 15. Er is een betrouwbaarheid gevonden van $\lambda-2 = ,84$ (zie Tabel 4). Dit is een goede mate van betrouwbaarheid (Terwee et al., 2007; Meng et al., 2020).

Tabel 3

Resultaten Factoranalyse van de TSES en Competentiebeleving

| | Item | Factor | | | |
|---|--|-------------|-------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Factor 1: Self-efficacy bij klassenmanagement | | | | | |
| | Hoe goed kunt u... | | | | |
| SE1 | in de klas controle houden over storend gedrag? | .869 | -.048 | .025 | .053 |
| SE6 | uw leerlingen de klas-gedragregels laten volgen? | .841 | .058 | .100 | .042 |
| SE7 | een leerling die storend gedrag vertoont corrigeren? | .762 | -.020 | -.115 | .057 |
| SE8 | een goed werkbare situatie tot stand brengen met verschillende groepen leerlingen? | .485 | .120 | -.350 | .029 |
| Factor 2: Competentiebeleving bij schooladviezen | | | | | |
| C1 | Ik heb er vertrouwen in dat ik leerlingen een passend advies kan geven | .130 | .751 | -.007 | -.139 |
| C2 | Ik ben vaak overtuigd van het schooladvies dat ik geef | .044 | .748 | -.119 | -.085 |
| C3 | Ik heb het gevoel dat ik atypische leerling met succes een schooladvies kan geven | .015 | .531 | -.371 | -.096 |
| C4 | Ik voel me onzeker over mijn beoordelingsvaardigheid | -.046 | .605 | .116 | .127 |

| | | | | | |
|----|--|-------|-------------|------|------|
| C5 | Ik ervaar vaak twijfels bij het geven van schooladviezen | -.059 | .528 | .073 | .218 |
|----|--|-------|-------------|------|------|

Factor 3: Self-efficacy bij instructie

| | | | | | |
|------|--|-------|-------|--------------|------|
| | Hoe goed kunt u... | | | | |
| SE5 | vragen of opdrachten ontwikkelen voor uw leerlingen? | .015 | -.148 | -.710 | .090 |
| SE9 | verschillende beoordelingsstrategieën toepassen? | -.034 | .107 | -.663 | .130 |
| SE10 | een alternatieve uitleg of voorbeeld geven aan leerlingen die de lesstof niet snappen? | .017 | .046 | -.737 | .021 |
| SE12 | van onderwijsstrategie veranderen in de klas? | .065 | .000 | -.752 | .049 |

Factor 4: Self-efficacy bij leerlingbetrokkenheid

| | | | | | |
|------|--|-------|-------|-------|-------------|
| | Hoe goed kunt u... | | | | |
| SE2 | in uw vak ongeïnteresseerde leerlingen toch motiveren? | .228 | -.015 | -.012 | .655 |
| SE3 | uw leerlingen overtuigen dat ze in staat zijn goed te presteren op school? | .199 | .002 | -.052 | .593 |
| SE4 | uw leerlingen helpen de waarde van leren in te zien? | .089 | .086 | -.069 | .628 |
| SE11 | ouders helpen bij het stimuleren van hun kind op school? | -.137 | .004 | -.140 | .704 |

Noot. SE = self-efficacy, C = competentiebeleving

Tabel 4*Betrouwbaarheid van de schalen en subschalen*

| (Sub)schaal | N | Aantal items | Guttman's lambda-2 |
|---|-----|--------------|--------------------|
| Mindset | 307 | 3 | .837 |
| Competentiebeleving t.a.v. het geven van schooladviezen | 305 | 5 | .665 |
| Self-efficacy (totale schaal) | | 12 | .931 |
| Self-efficacy t.a.v. instructie | 303 | 4 | .759 |
| Self-efficacy t.a.v. leerlingbetrokkenheid | 305 | 4 | .816 |
| Self-efficacy t.a.v. klassenmanagement | 306 | 4 | .822 |

Analyses

Om de onderzoeksvraag: *“In hoeverre is er een relatie tussen de competentiebeleving bij het geven van schooladviezen, de self-efficacy en de mindset van leerkrachten en de mate van over- of onderadviseren bij het geven van schooladviezen?”* te beantwoorden zijn verschillende stappen nodig. Er is eerst een multipele regressieanalyse met de gegeven schooladviezen als afhankelijke variabele en de Cito-scores uit de vignetten als onafhankelijke, voorspellende variabelen uitgevoerd om tot een voorspeld advies per vignet te komen. Hieruit zijn middels een backwards procedure de Cito-scores met de hoogste p-waarde één voor één verwijderd tot er alleen nog maar significante voorspellers overbleven. Op basis van deze voorspellers zijn per leerkracht 10 residuen berekend. Dit residu is het verschil tussen het daadwerkelijk gegeven advies en het voorspelde advies. Een positief residu houdt in dat het door de leerkracht gegeven schooladvies op een vignet hoger ligt dan het voorspelde schooladvies. Bij een negatief residu ligt het gegeven schooladvies lager dan het voorspelde schooladvies. Vervolgens zullen deze 10 residuen gemiddeld worden om zo tot één residuscore per leerkracht te komen. Deze gemiddelde residuscore geeft een indicatie van de mate van over- of onderadvisering, waarbij een positieve

gemiddelde residuscore aangeeft dat de leerkracht (in vergelijking met de andere leerkrachten uit de steekproef) relatief overadviseert en een negatieve gemiddelde residuscore aangeeft dat de leerkracht (in vergelijking met de andere leerkrachten uit de steekproef) relatief onderadviseert.

Vervolgens zal er gekeken worden naar de correlaties tussen deze residuscore en de scores op de onafhankelijke variabelen; self-efficacy, competentiebeleving bij het geven van schooladviezen en het hebben van een growth of fixed mindset. Pearsons correlatie wordt gebruikt om de sterkte van de relaties aan te geven. Omdat de self-efficacy vragenlijst uit drie verschillende schalen bestaat kunnen deze schalen los meegenomen worden in de analyses.

Naast de correlatie is er ook een multiële regressieanalyse uitgevoerd. Een multiële regressieanalyse heeft als voordeel dat alle onafhankelijke variabelen, de overtuigingen van leerkrachten, meegenomen kunnen worden in één model. Zo is nagegaan of meerdere onafhankelijke variabelen (mindset, competentiebeleving en de self-efficacy schalen) simultaan met elkaar gerelateerd zijn aan de afhankelijke variabele (de mate van onder- en overadviseren).

Om deze analyses uit te voeren is eerst gekeken of de data aan de assumpties voldoet. De afhankelijke variabele moet normaal verdeeld zijn in de populatie. Aan deze assumptie wordt voldaan. Daarnaast moet er sprake zijn van homoscedasticiteit en lineariteit. Dit houdt in dat de spreiding in schooladviezen voor alle waarden van de verschillende overtuigingen ongeveer gelijk moet zijn. De data voldoen aan de assumpties (zie bijlage 4 voor de normale verdeling en spreidingsdiagrammen). Tevens is er gekeken naar de beschrijvende statistiek. Er is gekeken hoe de scores op mindset, (de subschalen van) self-efficacy en competentiebeleving bij het geven van schooladviezen en de residuscores verdeeld zijn.

Resultaten

Uit de multiële regressieanalyse met de verschillende Cito-scores als voorspellers van het schooladvies blijken Begrijpend Lezen E6, M7, E7, Rekenen M6, M7, E7, M8, Technisch

Lezen M7, E7, M8, en Spelling M6 significant aan de gegeven schooladviezen gerelateerd. Deze elf significante voorspellers verklaren tezamen 84.6% van de variantie in schooladviezen: $F(11, 3058) = 1529,18$; $p < ,001$. Zie Tabel 5 voor een overzicht van de voorspellers.

Tabel 5

Resultaten van de Multipele Regressieanalyse met Schooladvies als Afhankelijke Variabele

| | <i>B</i> | <i>Beta</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------------------|----------|-------------|----------|----------|
| (Constant) | -35.722 | | -21.243 | <.001 |
| Begrijpend Lezen E6 | .057 | .531 | 9.237 | <.001 |
| Begrijpend Lezen M7 | -.033 | -.255 | -10.414 | <.001 |
| Begrijpend Lezen E7 | .070 | .479 | 17.764 | <.001 |
| Rekenen M6 | -.010 | -.092 | -5.452 | <.001 |
| Rekenen M7 | .043 | .390 | 10.158 | <.001 |
| Rekenen E7 | .034 | .266 | 12.356 | <.001 |
| Rekenen M8 | .018 | .094 | 3.240 | .001 |
| Technisch Lezen M7 | .093 | .412 | 7.858 | <.001 |
| Technisch Lezen E7 | -.121 | -.665 | -5.683 | <.001 |
| Technisch Lezen M8 | .112 | .716 | 7.081 | <.001 |
| Spelling M6 | -.019 | -.572 | -7.775 | <.001 |

Noot. $r^2 = .846$; $F(11, 3058) = 1529.180$; $p < .001$.

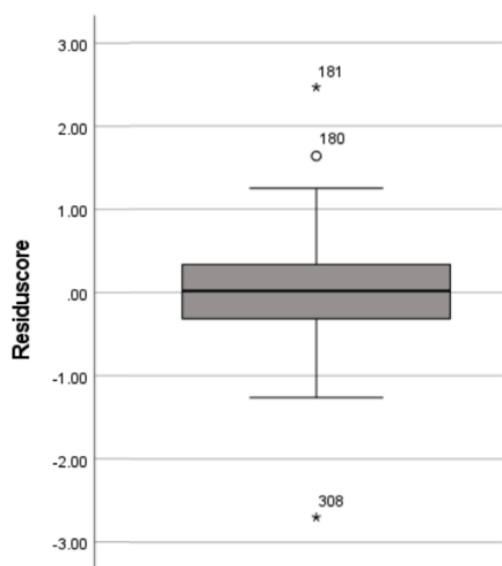
Beschrijvende Statistiek van de Residuscores en Onafhankelijke Variabelen

Hieronder zijn de verschillende gemiddelden weergegeven voor de verschillende variabelen. De gemiddelde residuscore per leerkracht loopt van -2.70 tot 2.46 waarbij een leerkracht met een negatief gemiddeld residu over de 10 vignetten relatief onadviseert en een leerkracht met een positief gemiddeld residu relatief overadviseert. Dit is een spreiding van 5.16 waarbij één punt een verschil aangeeft van een half schoolniveau. Een verschil van 5.16 uit zich als een verschil van 2.5 schoolniveau. Echter zijn er een paar (extreme) outliers, namelijk respondenten 91, 166 en 184. De analyses zijn uitgevoerd inclusief outliers omdat outliers alleen

geëxcludeerd moeten worden wanneer hier reden voor is. De ruwe data van de outliers wijken niet opvallend af. Mogelijk gaat het om ‘ware’ outliers die in de populatie ook bestaan. De outliers hebben echter wel veel effect op de range. Zonder deze outliers is het minimum -1,60 en het maximum 1,25 wat een spreiding geeft van 2,85. Een verschil van 2,85 dat gelijk staat aan 1,43 schooladvies. De standaarddeviatie is ,55 met outliers en ,51 zonder outliers. Dit houdt in dat ruim 30% van de respondenten gemiddeld meer dan een kwart schooladvies afwijkt van het voorspelde advies. Leerkrachten verschillen dus in de mate van onder- of overradiseren.

Figuur 2

Boxplot van de Residuscores



De leerkrachten scoren gemiddeld een 2,67 op mindset ($SD = ,82$), een 4,16 op competentie ($SD = ,45$) en een 3,97 op self-efficacy ($SD = ,42$), op een schaal van 1 tot 5. De gemiddelde scores voor de subschalen zijn: instructie ($M = 4,00$; $SD = ,53$), klassenmanagement ($M = 4,23$; $SD = ,50$), en leerlingbetrokkenheid ($M = 3,70$; $SD = ,50$). De spreiding en standaarddeviatie is het grootst bij ‘mindset’. Zie Tabel 6 voor een overzicht van de samenvattingsmaten.

Tabel 6*Samenvattingsmaten van de Residuscore en Afhankelijke Variabelen*

| | Gemiddelde | Spreiding | Standaarddeviatie |
|-----------------------|------------|-----------|-------------------|
| Residu | .00 | 5.16 | .55 |
| Totale self-efficacy | 3.97 | 2.33 | .42 |
| Instructie | 4.00 | 2.75 | .53 |
| Klassenmanagement | 4.23 | 2.00 | .50 |
| Leerlingbetrokkenheid | 3.70 | 2.50 | .50 |
| Competentiebeleving | 4.16 | 2.40 | .45 |
| Mindset | 2.67 | 4.00 | .82 |

Correlatie en Regressie

Het onderzoek laat zien dat leerkrachten verschillen in de mate van onder- of overadvisering maar om na te gaan of deze verschillen tussen leerkrachten samenhangen met overtuigingen van de leerkrachten is de Pearson correlatie berekend. De correlatie is berekend met de residuscore als afhankelijke variabele en de mindset, competentiebeleving en self-efficacy bij klassenmanagement, instructie en leerlingbetrokkenheid als onafhankelijke variabelen. De correlatie voor mindset $r(307) = ,03; p = ,663$, competentiebeleving $r(305) = ,04; p = ,459$ en de self-efficacy bij klassenmanagement $r(306) = ,02; p = ,679$, leerlingbetrokkenheid $r(305) = ,03; p = ,583$ en instructie $r(303) = ,06; p = ,299$ zijn allen niet significant (Zie Tabel 7).

Tabel 7*Resultaten Correlatie met Residuscores als Afhankelijke Variabele*

| | N | Pearson Correlatie | Significantie |
|--------------------------------------|-----|--------------------|---------------|
| Mindset | 307 | .03 | .663 |
| Competentiebeleving | 305 | .04 | .459 |
| Self-efficacy: instructie | 303 | .06 | .299 |
| Self-efficacy: klassenmanagement | 306 | .02 | .679 |
| Self-efficacy: leerlingbetrokkenheid | 305 | .03 | .583 |

Daarnaast is een multipele regressieanalyse uitgevoerd waarin bovenstaande overtuigingen simultaan zijn meegenomen als voorspellers van de mate van onder- of overadvisering. Uit de regressieanalyse blijkt dat geen enkele variabele significant is (Zie Tabel 8). De mindset, competentiebeleving en de 3 subschalen van self-efficacy verklaren samen slechts 5 procent van de variantie. $F(5, 294) = ,32; p = ,901; R^2 = ,05$.

Tabel 8*Resultaten Multipele Regressie met de Residuscore als Afhankelijke Variabele*

| | <i>B</i> | <i>Beta</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---|----------|-------------|----------|----------|
| (Constant) | -,43 | | -,93 | ,35 |
| Mindset | ,01 | ,03 | ,50 | ,62 |
| Competentiebeleving | ,01 | ,02 | ,38 | ,70 |
| Self-efficacy: instructie | ,02 | ,06 | ,88 | ,38 |
| Self-efficacy: klassenmanagement | -,003 | -,01 | -,17 | ,87 |
| Self-efficacy: leerlingbetrokkenheid | ,002 | 0,01 | ,10 | ,92 |

Conclusie en Discussie

Met dit onderzoek is beoogd mogelijke verklaringen te vinden voor het verschil tussen leerkrachten bij het geven van schooladviezen. Dit is gedaan aan de hand van een combinatie van vignettenonderzoek en surveyonderzoek.

Om verschillen te verklaren moeten er eerst verschillen gevonden worden. Uit de resultaten blijkt dat er een spreiding in mate de van over- en onderadviseren van 2,58 schoolniveaus is met outliers, en 1,43 zonder outliers. De conclusie is dat zowel met of zonder outliers er een verschil gevonden is tussen leerkrachten. Deze bevindingen komen overeen met het onderzoek van Timmermans et al. (2015), waar een verschil van één schooladvies was gevonden. Het gevonden verschil in de huidige studie ligt dus met 1,43 iets hoger. De Boer et al. (2010) vond een maximaal verschil van 2,5 punten tussen de gemiddelde residuscore van de groep leerkrachten die sterk overadviseren en de gemiddelde residuscore van de groep leerkrachten die sterk onderadviseren. In het onderzoek van De Boer et al. (2010) loopt de schaal voor schooladviezen van 2 (laagste schooladvies) tot 6 (hoogste schooladvies). Dit komt overeen met de vijf schoolniveaus zonder de combinatieniveaus die in dit huidige onderzoek wel gebruikt zijn. Een verschil van 2,5 punten staat dan gelijk aan 2,5 schoolniveau. Er wordt echter niks vermeld over eventuele outliers, wat een verklaring kan zijn voor het feit dat het resultaat van De Boer et al. (2010) meer overeenkomt met het gevonden verschil in de huidige studie met outliers (2,58 schoolniveaus).

Vervolgens is er gekeken naar de onderzoeksvraag: *In hoeverre is er een relatie tussen de competentiebeleving bij het geven van schooladviezen, de self-efficacy en de mindset van leerkrachten en de mate van over- of onderadviseren bij het geven van schooladviezen?* De resultaten geven geen verklaring voor de verschillen tussen leerkrachten bij het geven van schooladviezen. Er is geen significant verband gevonden tussen de competentiebeleving bij het

geven van schooladviezen, self-efficacy bij klassenmanagement, leerlingbetrokkenheid en instructie en de mindset van leerkrachten en de mate van over- of onderadviseren. Dit komt overeen met het onderzoek van Rubie-Davies et al. (2011), waar ook geen relatie werd gevonden tussen self-efficacy van leerkrachten en leerkrachtverwachtingen. Podell en Soodak (1993) vonden in de Verenigde Staten wel samenhang tussen self-efficacy van leerkrachten en verwijzingen naar speciaal onderwijs, maar dit vertaald zich dus niet naar een samenhang tussen self-efficacy en schooladviezen in de Nederlandse onderwijscontext. Wat betreft het hebben van een growth of fixed mindset werd in het onderzoek van Webb (2015) geconcludeerd dat leerkrachten met een growth-mindset meer accuratere voorspellingen zouden kunnen doen over de academische prestaties van leerlingen dan leerkrachten met een fixed mindset. Hierdoor werd verwacht dat leerkrachten met een fixed mindset een hogere afwijking zouden hebben van het voorspelde advies en dus een hogere mate van onder- of overadviseren dan leerkrachten met een growth mindset. Dit komt niet overeen met de gevonden resultaten. Hetzelfde geldt ook voor de competentiebeleving waar onderzoek van Glock et al. (2015) laat zien dat leerkrachten die zich competent voelden over hun schooladviezen accuratere schooladviezen gaven. De resultaten van het huidige onderzoek bevestigen deze hypothesen niet. Een mogelijke verklaring is dat de resultaten van Glock et al. (2015) en Webb (2015) niet gevonden zijn in de Nederlandse onderwijscontext. Zo is het onderzoek van Webb (2015) in Amerika uitgevoerd waar het schoolsysteem er anders uitzien dan in Nederland. Het onderzoek van Glock et al. (2015) is uitgevoerd met leerkrachten in Duitsland en Luxemburg, waar het schoolsysteem wel vergelijkbaar is met die van Nederland. Daar krijgen leerlingen tussen de 10 en 12 jaar ook een schooladvies en bestaat het voortgezet onderwijs ook uit drie hoofdstromen (Glock et al., 2015). Daarbij hebben mensen in verschillende landen mogelijk ook verschillen in mindset, self-efficacy

of competentiebeleving. Deze overtuigingen zijn echter op andere manieren gemeten of geanalyseerd dan in dit onderzoek waardoor deze moeilijk te vergelijken zijn.

Concluderend zijn de onderzochte overtuigingen van leerkrachten geen verklaring voor de verschillen tussen leerkrachten bij het geven van schooladviezen.

Beperkingen en Sterke Punten van het Onderzoek

Bij het interpreteren van de resultaten en het maken van conclusies is het belangrijk om ook te kijken naar de beperkingen van het onderzoek. Zo is het niet bekend waar de respondenten wonen of werken. De survey is deels via sociale media verspreid waardoor het niet bekend is of deze veelvuldig verspreid over Nederland is ingevuld of dat de respondenten bijvoorbeeld vooral uit het noorden van Nederland komen, omdat de lijst gedeeld is in het noorden. In het vervolg zou de vraag gesteld kunnen worden in welke provincie de respondent werkt en of dit in een dorp of stad is om zo een steekproef te krijgen die representatief is aan de onderzoekspopulatie. Dit is relevant omdat er mogelijk een verband is tussen de stedelijkheidsgraad en schooladviezen. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat dubbele schooladviezen vaker worden gegeven in landelijke gebieden dan in stedelijke (Timmermans et al., 2023).

Daarnaast bevat de steekproef weinig mannen (29). Hoewel in Nederland slechts 13% van de leerkrachten in het basisonderwijs man is (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2022), staat wel 59% hiervan voor groep 7 en/of 8 (Eilander & Sital, 2014). Van de vrouwen in het basisonderwijs staat 23% voor groep 7 en/of 8. De verdeling tussen mannen en vrouwen in de steekproef komt dus niet helemaal overeen met de verdeling in de populatie.

De grootte van de steekproef ($N = 308$) is daarentegen een sterk punt van het onderzoek. Er werd gestreefd naar een steekproef van 80 respondenten op basis van vergelijkbare onderzoeken. Er werd verwacht dat het vignettenonderzoek in combinatie met de verschillende items gericht op de overtuigingen mogelijk veel tijd en inspanning zou vragen van de

respondenten en dat er daarom niet een grote steekproef gehaald zou kunnen worden. Van meerdere benaderde scholen kwam ook de reactie dat ze niet wilden meedoen aan het onderzoek i.v.m. de ervaren werkdruk van de leerkrachten. De uiteindelijke steekproef van 308 leerkrachten is positief omdat de grootte van een steekproef gerelateerd is aan de power van het onderzoek (Nakagawa & Foster, 2004).

Echter is er wel veel missing data: in totaal zijn er 150 respondenten geëxcludeerd van het onderzoek. Missing data beperkt het vermogen van onderzoekers om nauwkeurige schattingen van populatieparameters te maken en leiden tot een verlies van statistische power (Montiel-Overall, 2006). Het is daarom niet wenselijk, maar ook niet te voorkomen bij surveyonderzoek (Montiel-Overall, 2006). Missing data kan bij een survey variëren van een intentionele beslissing bij bijvoorbeeld een gevoelig onderwerp of het kan een onbedoelde actie zijn wanneer iemand het bijvoorbeeld vergeet of te druk heeft (Newman, 2014). Het is onwaarschijnlijk dat de reden voor het afhaken iets heeft te maken met het onderzoek. De respondenten die de vragenlijst deels hebben ingevuld, en dus niet zijn meegenomen in het onderzoek, wijken niet significant af van de respondenten die de vragenlijst wel hebben afgerond op de overtuigingen. Daarbij maakten de volledige cases een steekproef van voldoende grootte ($N = 308$).

Tot slot hebben vignetten als onderzoeksinstrument zowel voor- als nadelen. Veel respondenten hebben na afloop van de survey opmerkingen gemaakt over de vignetten. Ze gaven vooral aan dat het onnatuurlijk voelde en dat ze in de praktijk hun beslissingen op veel meer factoren baseren die niet zijn weergegeven op het vignet zoals bijvoorbeeld de werkhouding van de leerling. Respondenten maken een keuze op basis van beperkte informatie in een hypothetische situatie (Veenma et al., 2004). Besluitvorming gebaseerd op vignetten kunnen daarom volgens Pit-ten Cate et al. (2016) alleen de praktijksituatie nabootsen en is dus niet een-op-een te vertalen met schooladviezen die in de praktijk gegeven worden. Voor het onderzoeken

van verschillen tussen leerkrachten speelt dit echter minder mee omdat alle leerkrachten in de steekproef hun schooladviezen op dezelfde beperkte informatie baseren.

Het huidige onderzoek is een aanvulling op de bestaande literatuur omdat bestaand onderzoek vaak gericht is op leerlingkenmerken, en niet op leerkrachtkenmerken, bij de advisering van leerkrachten (Sneyers et al., 2018; Van Leest et al., 2021). Er wordt bijvoorbeeld gekeken naar achtergrondkenmerken van leerlingen zoals sociaaleconomische status (SES) en etniciteit. Maar over de rol van leerkrachtkenmerken bij de advisering is nog niet veel bekend (Sneyers et al., 2018). Onderzoeken die zich wel richten op leerkrachtkenmerken of verschillen tussen leerkrachten hebben het vaak over de (leerkracht)verwachtingen of voorspellingen als afhankelijke variabele. Hoewel schooladviezen gebaseerd zijn op de leerkrachtverwachtingen (Sneyers et al., 2019), is dit niet een-op-een te vertalen. Daarbij zouden resultaten kunnen verschillen binnen verschillende onderwijscontexten en is het daarom wenselijk om onderzoek te doen in de Nederlandse schoolcontext.

Aangezien er wel verschillen gevonden zijn tussen leerkrachten in het schooladvies wat zij geven maar hier geen verklaring voor is gevonden is het aan te raden om vervolgonderzoek uit te voeren naar andere mogelijke verklaringen. Onder- en overadviseren kan negatieve gevolgen hebben voor leerlingen (Driessen, 2005, 2006). Daarom is het wenselijk om de mate van onder- en overadviseren oftewel de variantie binnen schooladviezen te beperken. Om de verschillen in schooladviezen tussen leerkrachten te verkleinen zal eerst onderzocht moeten worden wat deze verschillen veroorzaakt. De leerkrachten in dit onderzoek kregen dezelfde vignetten en de gevonden verschillen zijn dus niet te wijten aan leerlingkenmerken. Met dezelfde survey is ook de relatie tussen het geslacht en het aantal jaar ervaring van leerkrachten en de mate van over- en onderadviseren onderzocht. Ook hier is geen significant verschil gevonden (Zilverberg, 2023). Mogelijk zijn er andere leerkrachtkenmerken of overtuigingen die wel een rol spelen bij het

geven van schooladviezen. Het advies is om eerst uitgebreid literatuuronderzoek uit te voeren of kwalitatief onderzoek waarbij leerkrachten hardop nadenken en de schooladviezen toelichten om erachter te komen welke overtuigingen een rol zouden kunnen spelen bij dit proces. Vervolgens kan op basis van resultaten daaruit kwantitatief onderzoek uitgevoerd worden.

Met dit onderzoek is meer kennis verkregen over leerkracht-overtuigingen in de context van schooladviezen. Echter is meer kennis wenselijk gezien er nog geen verklaring is gevonden voor de waargenomen verschillen tussen leerkrachten in schooladviezen.

Literatuurlijst

- Akram, M., Malik, M. I., Sarwar, M., Anwer, M., & Ahmad, F. (2015). Relationship of teacher competence with professional commitment and job satisfaction at secondary level. *The AYER*, 4(2015), 58-70.
- 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>
- Atzmüller, C., & Steiner, P. M. (2010). Experimental Vignette Studies in Survey Research. *Methodology: European Journal of Research Methods for The Behavioral and Social Sciences*, 6(3), 128–138. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000014>
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219–231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. & Verstuyf, J. (2014). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cooper, H. M. (1979). Pygmalion Grows Up: A Model for Teacher Expectation Communication and Performance Influence. *Review of Educational Research*, 49(3), 389–410. <https://doi.org/10.3102/00346543049003389>
- 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). *Alle schoolvestigingen basisonderwijs*. duo.nl. Geraadpleegd op 19 februari 2023, van https://duo.nl/open_onderwijsdata/primair-onderwijs/scholen-en-adressen/schoolvestigingen-basisonderwijs.jsp

Driessen, G. (2005). Het advies voortgezet onderwijs: is de overadvisering over? *Mens en Maatschappij*, 81, 5–23. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/211545>

Driessen, G. (2006). De totstandkoming van de adviezen voortgezet onderwijs : invloeden van thuis en school. *Pedagogiek*, 25(4), 279–298. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/187520>

Dweck, C. S., Chiu, C. Y. & Hong, Y. Y. (1995). Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A Word From Two Perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267–285. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1

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

Geven, S., Batruch, A., & van de Werfhorst, H. (2018). Inequality in teacher judgements, expectations and track recommendations: A Review Study. *Amsterdam: Universiteit van Amsterdam*.

- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S. & Pit-ten Cate, I. M. (2014). Are school placement recommendations accurate? The effect of students' ethnicity on teachers' judgments and recognition memory. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 169–188.
<https://doi.org/10.1007/s10212-014-0237-2>
- Hoeven-van Doornum, A. A. van der. (1990). Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen : een studie naar leerkrachtverwachtingen, leerkrachteffectiviteit en schooleffectiviteit (dissertation). *Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen*.
- Jordan, A., & Stanovich, P. J. (2001). Patterns of Teacher-Student Interaction in Inclusive Elementary Classrooms and Correlates with Student Self-Concept. *International Journal of Disability Development and Education*, 48(1), 33–52.
<https://doi.org/10.1080/10349120120036297>
- Kingma, T., Kamans, E., Heijne-Penninga, M. & Wolfensberger, M. (2016). De autonomie-ondersteunende doceerstijl in excellentieprogramma's: de invloed van mindset, motivatie en druk vanuit de sociale werkomgeving. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 34(1), 5–22.
https://www.rug.nl/research/portal/files/71938390/61337365_4239878_Pages_5_21_from_TvHO_34_1_DEF_cor_1_.pdf
- Kors, S. (2022). De invloed van leerlingkenmerken SES, geslacht, etniciteit en prestatiemotivatie bij het opstellen van een schooladvies [Masterthese]. Rijksuniversiteit Groningen.
- Lambin, P., & Sanders, P. (2007). Towards a Framework for Assessing Teacher Competence. *European journal of vocational training*, 40(1), 123–139.
http://cedefop.europa.eu/etv/upload/information_resources/bookshop/468/40_en_roelofs.pdf

Meng, R., Li, J., Wang, Z., Zhang, D., Liu, B., Luo, Y., Hu, Y., & Yu, C. (2020). The Chinese version of the Perceived Stress Questionnaire: development and validation amongst medical students and workers. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1).

<https://doi.org/10.1186/s12955-020-01307-1>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022, 22 maart). *Trendrapportage Arbeidsmarkt Leraren po, vo en mbo 2021*. Rapport | Rijksoverheid.nl.

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/12/09/trendrapportage-arbeidsmarkt-leraren-po-vo-en-mbo-2021>

Montiel-Overall, P. (2006). Implications of missing data in survey research. *Canadian Journal of Information and Library Science-revue Canadienne Des Sciences De L Information Et De Bibliotheconomie*, 30, 241–269.

<https://arizona.pure.elsevier.com/en/publications/implications-of-missing-data-in-survey-research>

Mulder, L., Roeleveld, J. & Vierke, H. (2007). Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs. *Studie / Onderwijsraad*. Nijmegen/ Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut/ Den Haag: Onderwijsraad.

Musil, C. M., Warner, C., Yobas, P. K., & Jones, S. (2002b). A Comparison of Imputation Techniques for Handling Missing Data. *Western Journal of Nursing Research*, 24(7), 815–829. <https://doi.org/10.1177/019394502762477004>

Nakagawa, S., & Foster, T. M. (2004). The case against retrospective statistical power analyses with an introduction to power analysis. *Acta Ethologica*, 7(2), 103–108.

<https://doi.org/10.1007/s10211-004-0095-z>

Nie, Y. (2012). The teacher efficacy scale: A reliability and validity study. *Asia-pacific Education Researcher*, 21(2), 1.

https://www.researchgate.net/profile/Youyan_Nie/publication/268978615_The_teacher_efficacy_scale_A_reliability_and_validity_study/links/55472fe70cf23ff716870594.pdf

- 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>
- Peugh, J., & Enders, C. K. (2004). Missing Data in Educational Research: A Review of Reporting Practices and Suggestions for Improvement. *Review of Educational Research*, 74(4), 525–556. <https://doi.org/10.3102/00346543074004525>
- 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(2), 225–243. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0259-4>
- Podell, D. M. & Soodak, L. C. (1993). Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 247–253. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941836>
- Raghunathan, T. E. (2004). What Do We Do with Missing Data? Some Options for Analysis of Incomplete Data. *Annual Review of Public Health*, 25(1), 99–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.25.102802.124410>
- Rodgers, W. M., Markland, D., Selzler, A., Murray, T. C., & Wilson, P. (2014). Distinguishing Perceived Competence and Self-Efficacy: An Example From Exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 527–539. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961050>
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121–135. <https://doi.org/10.1348/000709909x466334>

- Rubie-Davies, C. M., Flint, A. & McDonald, L. G. (2011). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270–288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
- Schoenberg, N. E., & Ravdal, H. (2000). Using vignettes in awareness and attitudinal research. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(1), 63–74. <https://doi.org/10.1080/136455700294932>
- 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(5), 1153–1173. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9458-6>
- Sneyers, E., Vanhoof, J. & Mahieu, P. (2019). The Impact of Primary School Teachers' Expectations of Pupils, Parents and Teachers on Teacher Track Recommendations. *Educational Studies*, 55(3), 327–345. <https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1562925>
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th revised International ed). Pearson Allyn & Bacon.
- Terwee, C. B., Bot, S. D., De Boer, M. G., Van Der Windt, D. A. W. M., Knol, D. L., Dekker, J., Bouter, L. M., & De Vet, H. C. (2007). Quality criteria were proposed for measurement properties of health status questionnaires. *Journal of Clinical Epidemiology*, 60(1), 34–42. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2006.03.012>
- Tesser, P. T. M., Dagevos, J. M., & Iedema, J. (2001). Rapportage minderheden 2001. Vorderingen op school en Meer werk. *Den Haag: SCP* <https://repository.scp.nl/handle/publications/1165>

- 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., de Boer, H. & van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19(2), 217–240.
<https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6>
- 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. (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.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12087>
- Timmermans, A. C., Kuyper, H., & Werf, G. van der. (2013). Schooladviezen en onderwijsloopbanen : voorkomen, risicofactoren en gevolgen van onder- en overadvisering. *Rijksuniversiteit Groningen, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION)*.

- Tournaki, N. & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 299–314. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.003>
- Truijens, A. (2022, 1 juli). *Onderzoeker Louise Elffers over kansenongelijkheid in het onderwijs: laat schooladvies niet langer over aan groep 8-docent*. de Volkskrant. <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/onderzoeker-louise-elffers-over-kansenongelijkheid-in-het-onderwijs-laat-schooladvies-niet-langer-over-aan-groep-8-docent~b7035ca8/>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)
- Tuckman, B. W., & Harper, B. E. (2012). *Conducting educational research* (6th ed.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Van den Bergh, L., van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M., & Timmermans, A. (2021). Leidraad: onderwijs vanuit hoge verwachtingen. NRO. Retrieved 2023, from <http://hdl.handle.net/11370/9869d4de-a592-48e8-ac93-be53e8a71471>.
- Van Leest, A., Hornstra, L., Van Tartwijk, J., & Van De Pol, J. (2021). Test- or judgement-based school track recommendations: Equal opportunities for students with different socio-economic backgrounds? *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 193–216. <https://doi.org/10.1111/bjep.12356>
- Veenma, K., Batenburg, R., & Breedveld, E., 2004. *De vignetmethode. Een praktische handreiking bij beleidsonderzoek*. Tilburg: IVA/Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Verschil in schooladvies niet altijd verklaarbaar* / Nederlands Jeugdinstituut. (2022, 25 mei). <https://www.nji.nl/nieuws/verschil-in-schooladvies-niet-altijd-verklaarbaar>

Webb, M. B. (2015). Exploring the Correlation Between Teachers' Mindset and Judgment Accuracy to Reveal the Cues Behind Teachers' Expectations. *Boise State University Theses and Dissertations*, 949. <https://scholarworks.boisestate.edu/td/949/>

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>

Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Zilverberg, L. E. J. (2023). *Subjectieve schooladviezen? De rol van gender en het aantal jaar leservaring van leerkrachten in leerkrachtverwachtingen in het basisonderwijs* [Ongepubliceerde masterthesis]. Rijksuniversiteit Groningen.

Bijlage 1

Informatiebrief

Beste,

Wij zijn Ciska Henstra, Fiora Nels en Lidewij Silberberg, drie masterstudenten Onderwijsinnovatie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Momenteel schrijven wij onze masterthesis, waarvoor wij onderzoek doen naar schooladviezen in het primair onderwijs. Voor dit onderzoek nemen wij vragenlijsten af bij leerkrachten in groep 7 en groep 8 op Nederlandse basisscholen.

Via deze mail zouden wij de leerkrachten in groep 7 en groep 8 op uw school willen vragen om deel te nemen aan ons onderzoek. Daarnaast zijn ook andere leerkrachten die in eerdere jaren schooladviezen hebben gegeven geschikt om deel te nemen aan het onderzoek. Hieronder vindt u meer informatie rondom het doel van het onderzoek, anonimiteit van deelnemers en de opslag van gegevens.

Het onderzoek

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 wordt uw mening over een aantal stellingen gevraagd. Daarna krijgt u korte beschrijvingen van tien hypothetische leerlingen te zien, waarbij gevraagd wordt iedere leerling een schooladvies te geven voor het voortgezet onderwijs. De vragenlijst kan worden ingevuld tot 19 april 2023.

Vereisten

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

De vragenlijst is in te vullen via: https://rug.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_6V8uUt5TtmeZ8l8.

Wij zouden u willen vragen deze mail door te sturen naar de leerkrachten van groep 7 en groep 8.
Dit helpt ons erg in ons onderzoek!

Met vriendelijke groet,

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

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

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

Bijlage 2

Vignetten

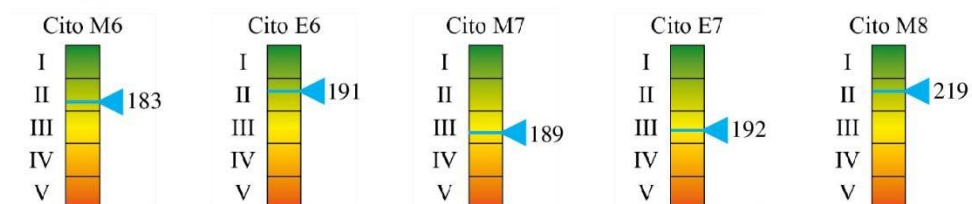
Schooladviesbeoordelingsformulier

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

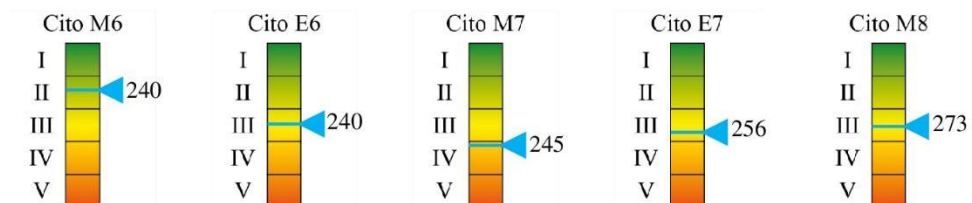
Motivatie



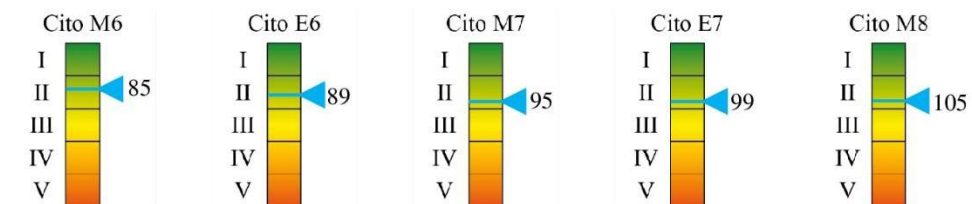
Begrijpend lezen



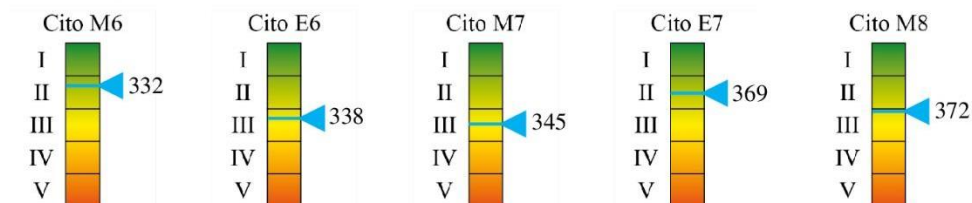
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



Schooladviesbeoordelingsformulier

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

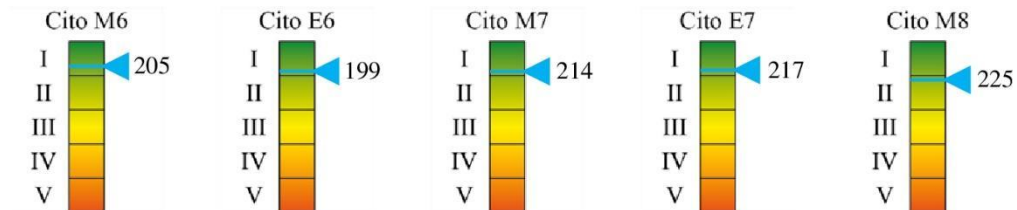
Motivatie



Erg gemotiveerd

Nauwelijks gemotiveerd

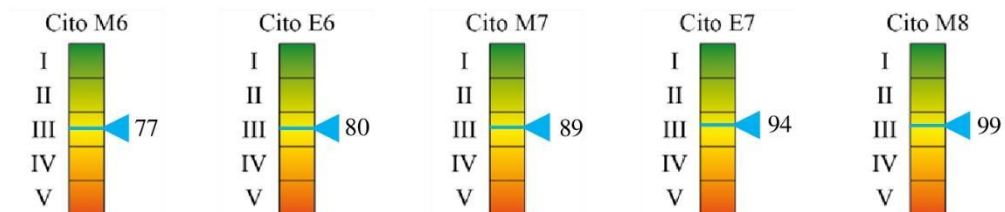
Begrijpend lezen



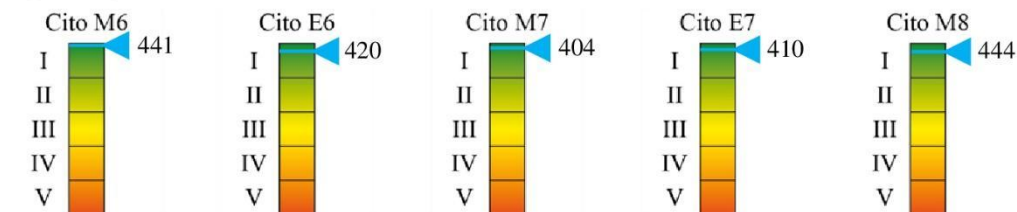
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



Schooladviesbeoordelingsformulier

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

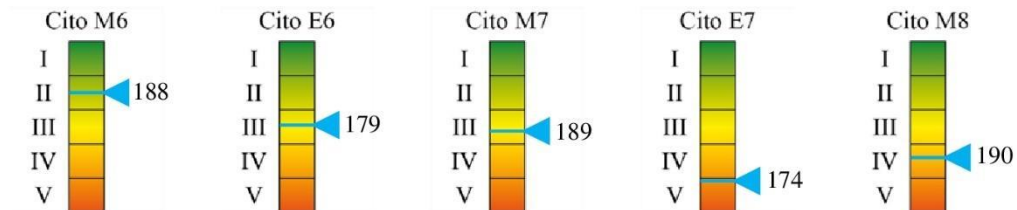
Motivatie



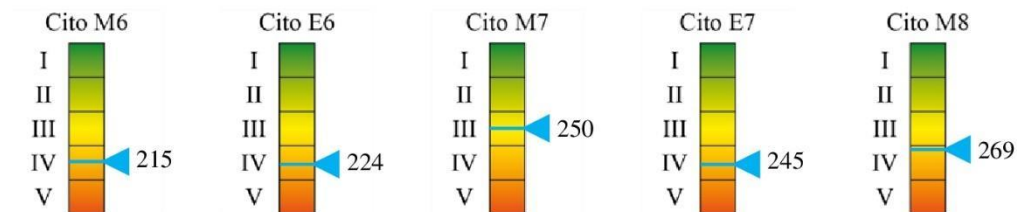
Erg gemotiveerd

Nauwelijks gemotiveerd

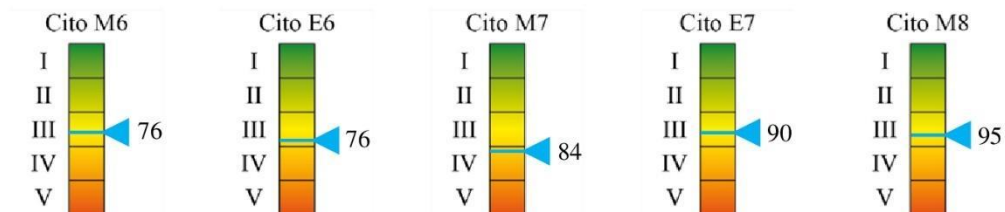
Begrijpend lezen



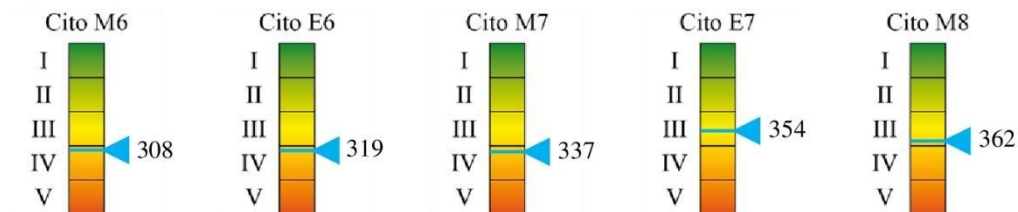
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



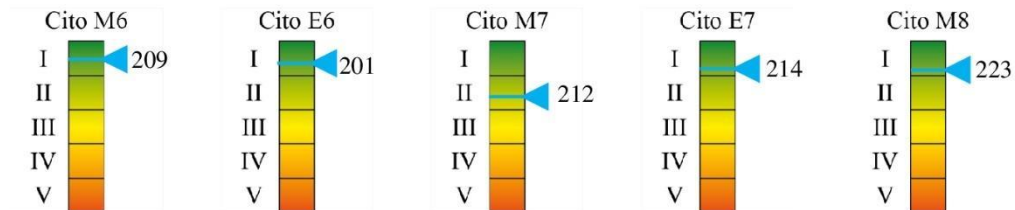
Schooladviesbeoordelingsformulier

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

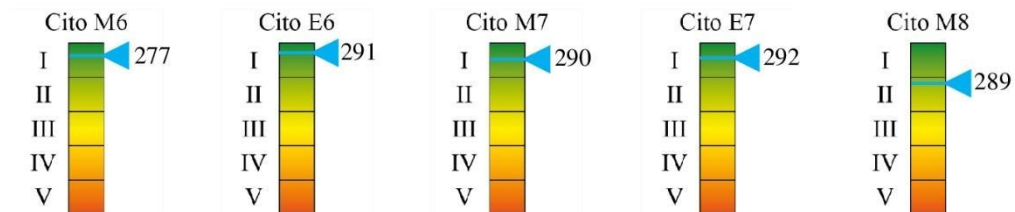
Motivatie



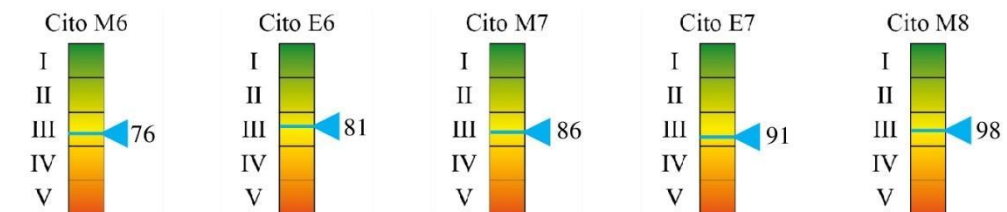
Begrijpend lezen



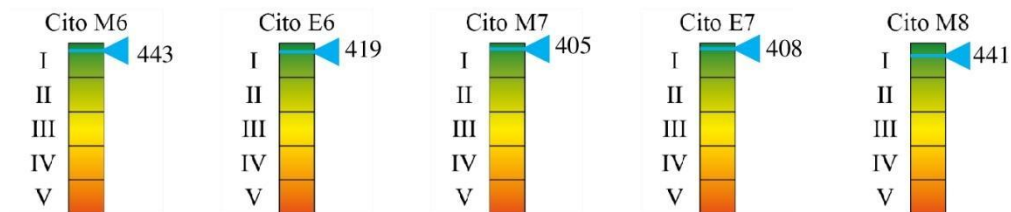
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



Schooladviesbeoordelingsformulier

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

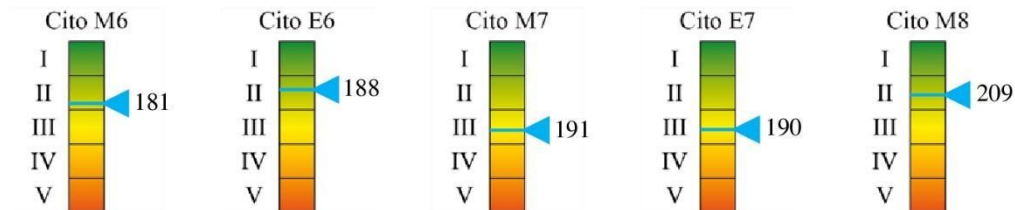
Motivatie



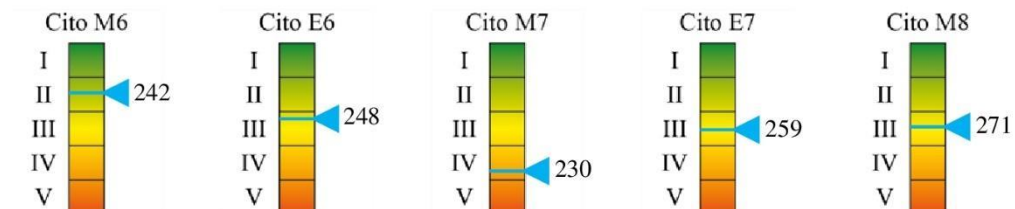
Erg gemotiveerd

Nauwelijks gemotiveerd

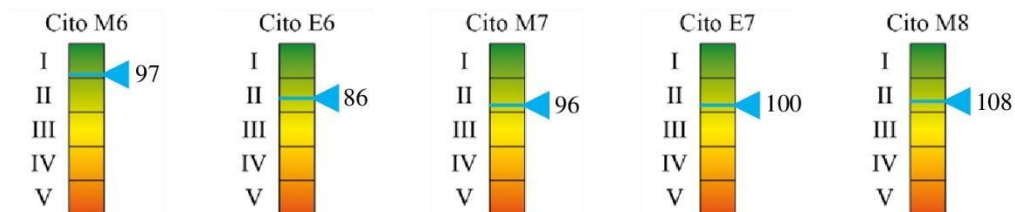
Begrijpend lezen



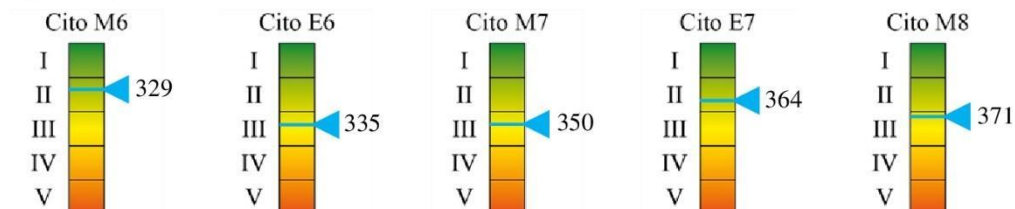
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



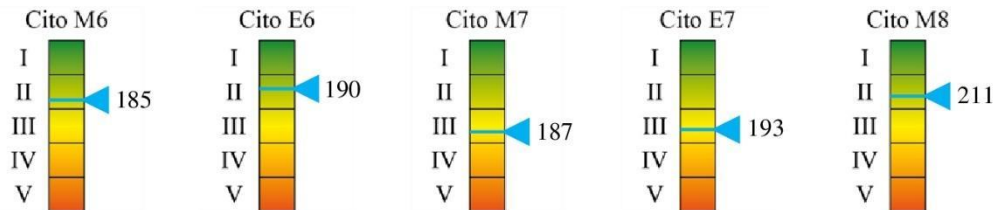
Schooladviesbeoordelingsformulier

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

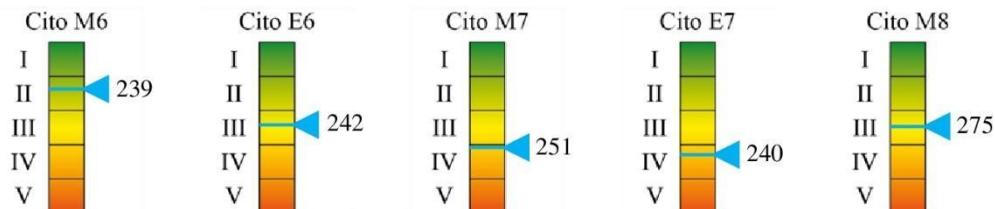
Motivatie



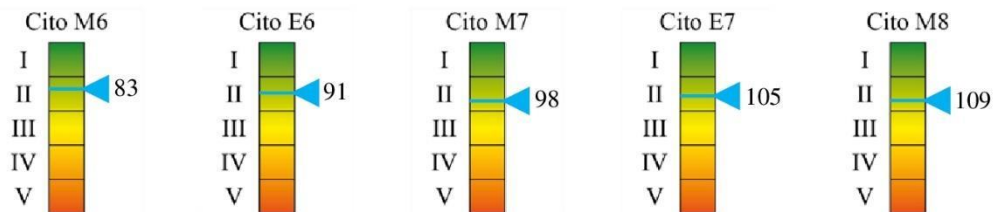
Begrijpend lezen



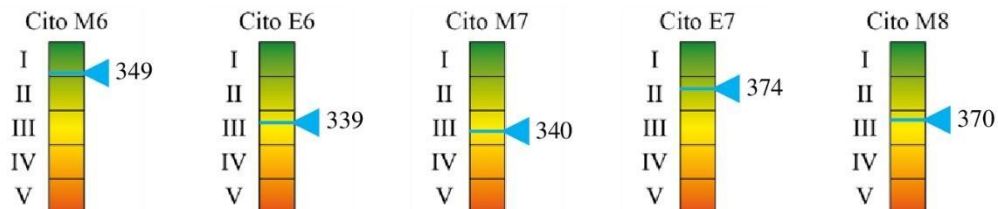
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



Schooladviesbeoordelingsformulier

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

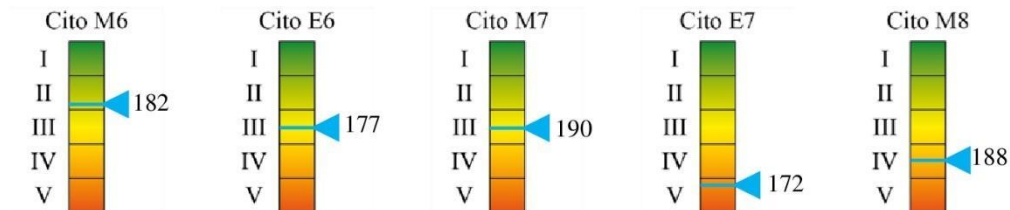
Motivatie



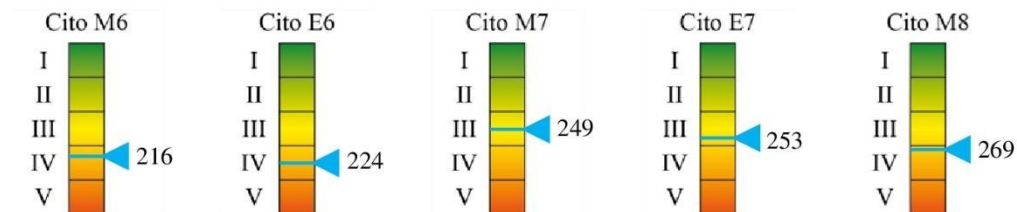
Erg gemotiveerd

Nauwelijks gemotiveerd

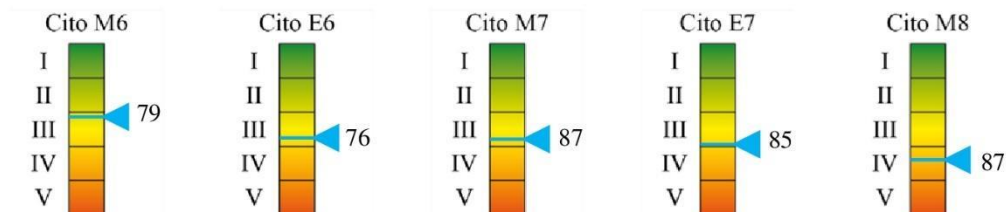
Begrijpend lezen



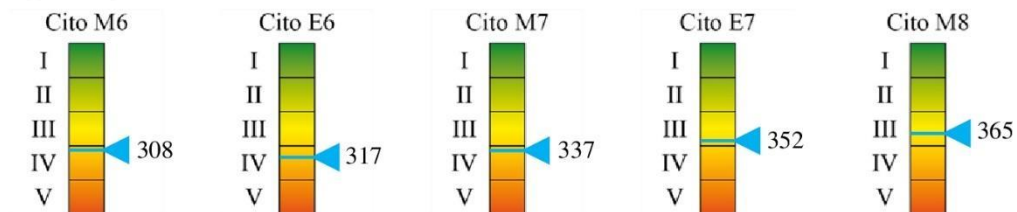
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



Schooladviesbeoordelingsformulier

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

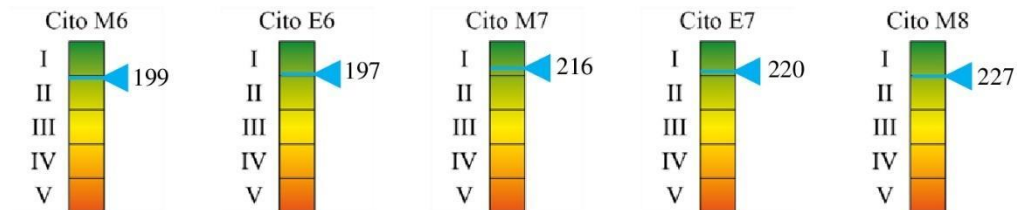
Motivatie



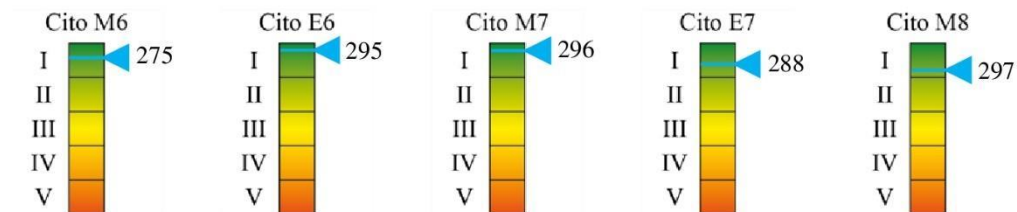
Erg gemotiveerd

Nauwelijks gemotiveerd

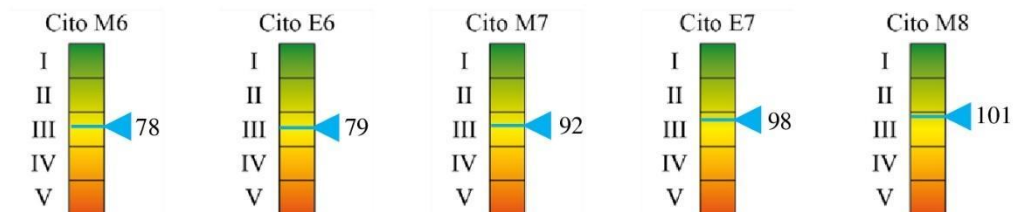
Begrijpend lezen



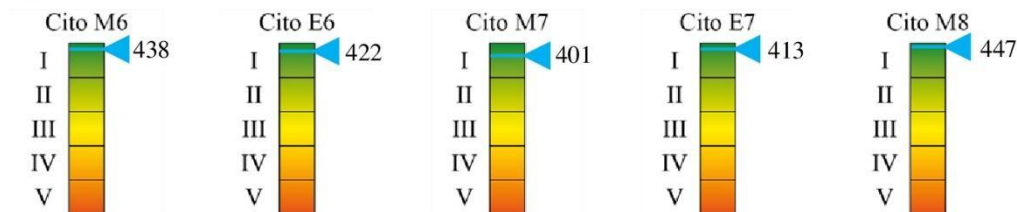
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



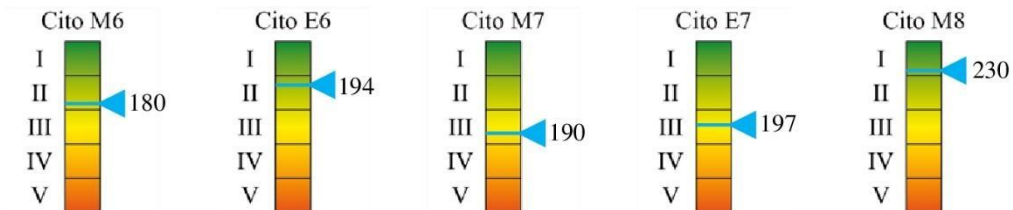
Schooladviesbeoordelingsformulier

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

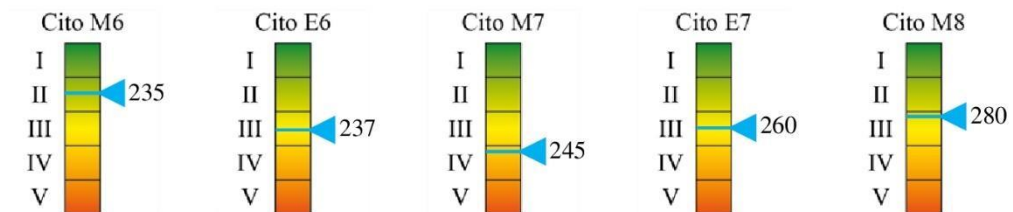
Motivatie



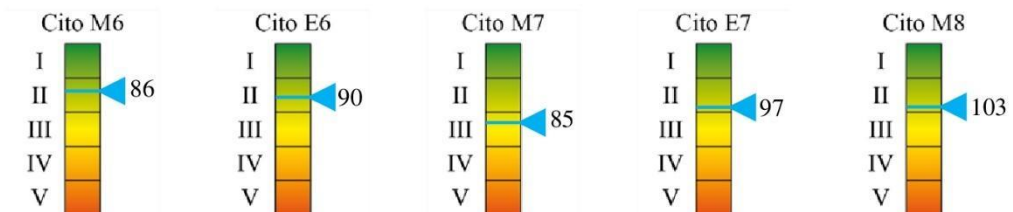
Begrijpend lezen



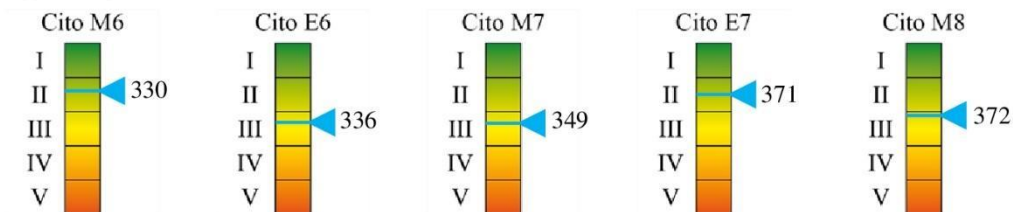
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



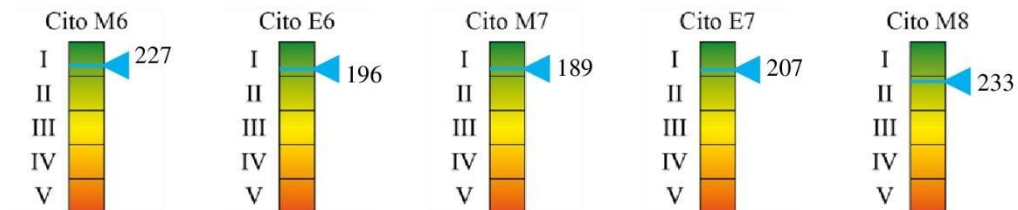
Schooladviesbeoordelingsformulier

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

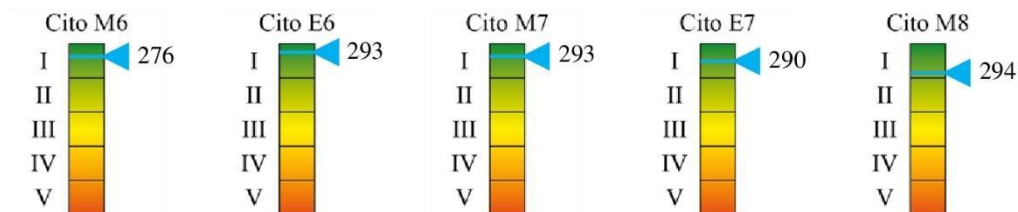
Motivatie



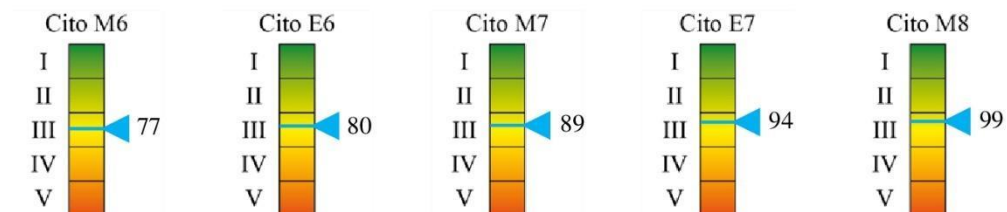
Begrijpend lezen



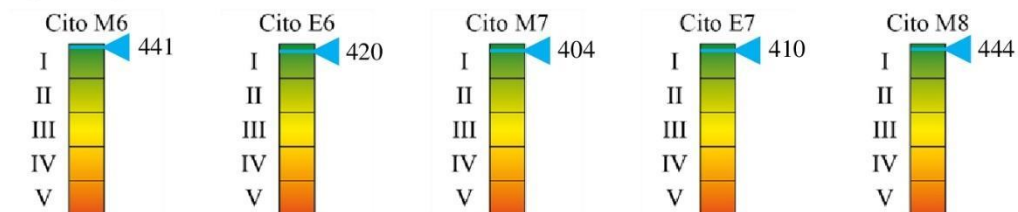
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



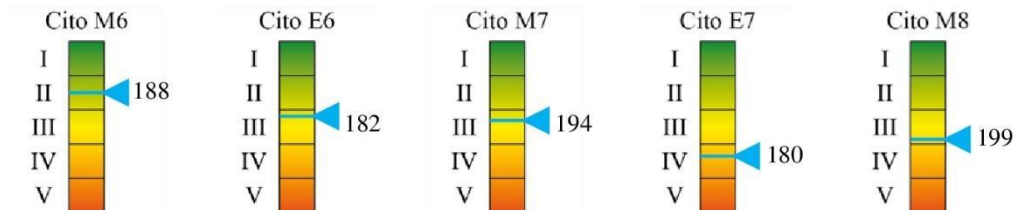
Schooladviesbeoordelingsformulier

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

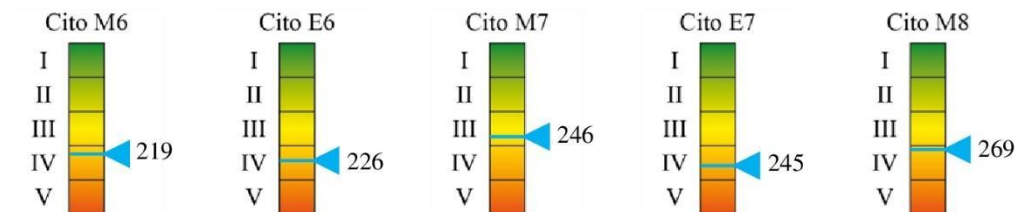
Motivatie



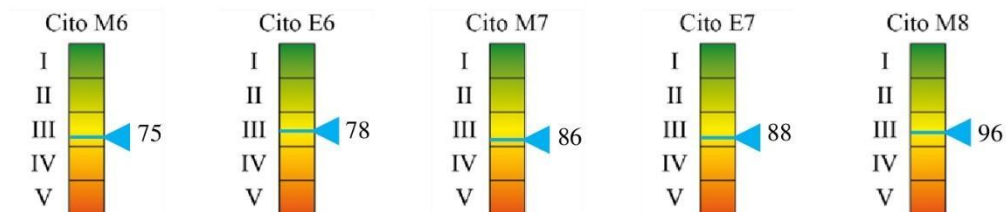
Begrijpend lezen



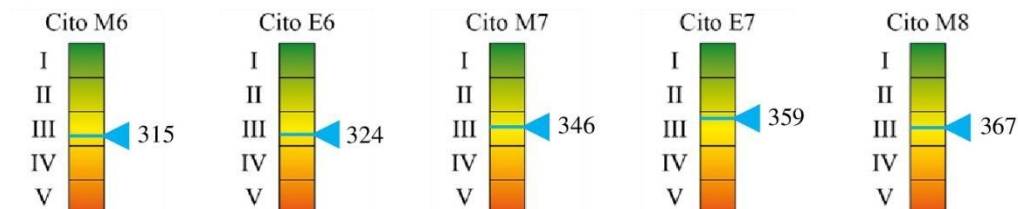
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



Schooladviesbeoordelingsformulier

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

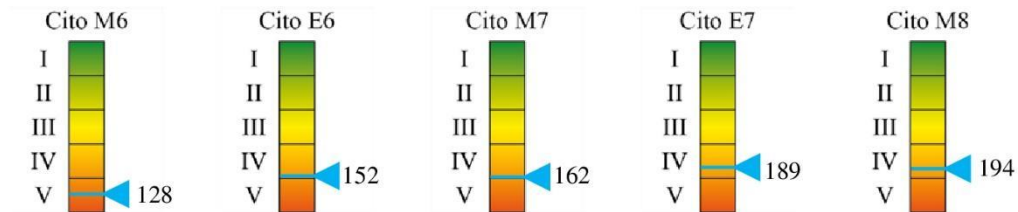
Motivatie



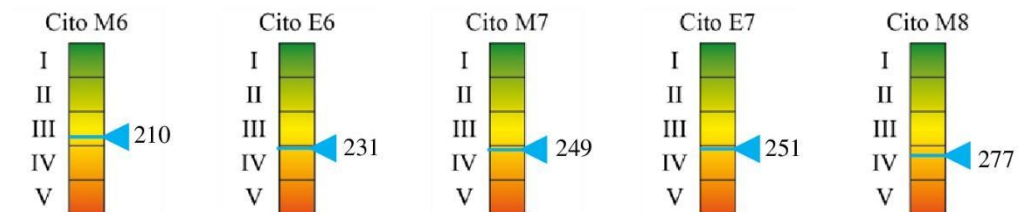
Erg gemotiveerd

Nauwelijks gemotiveerd

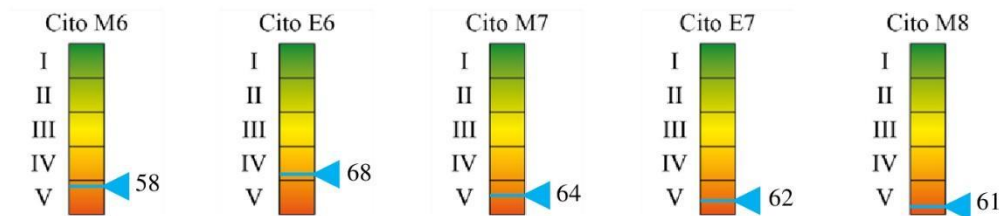
Begrijpend lezen



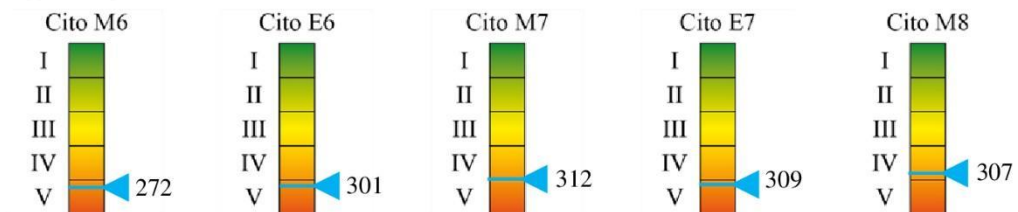
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



Schooladviesbeoordelingsformulier

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

Motivatie

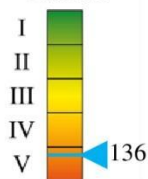


Erg gemotiveerd

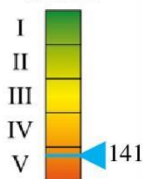
Nauwelijks gemotiveerd

Begrijpend lezen

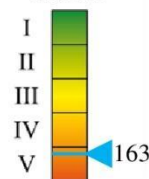
Cito M6



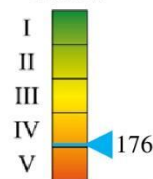
Cito E6



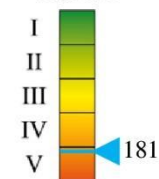
Cito M7



Cito E7

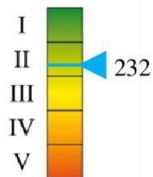


Cito M8

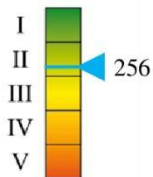


Rekenen

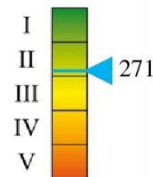
Cito M6



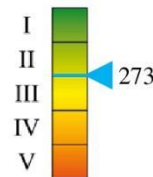
Cito E6



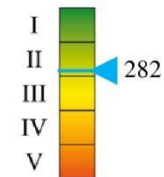
Cito M7



Cito E7

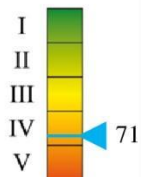


Cito M8

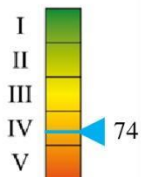


Technisch lezen - DMT

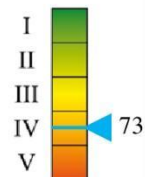
Cito M6



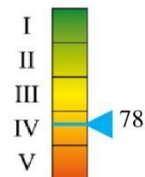
Cito E6



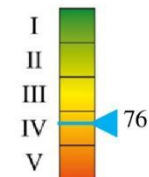
Cito M7



Cito E7

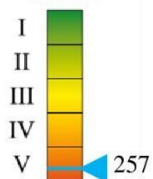


Cito M8

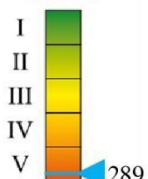


Spelling

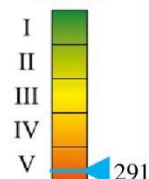
Cito M6



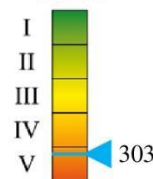
Cito E6



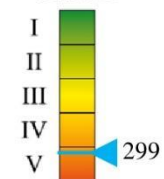
Cito M7



Cito E7



Cito M8



Schooladviesbeoordelingsformulier

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

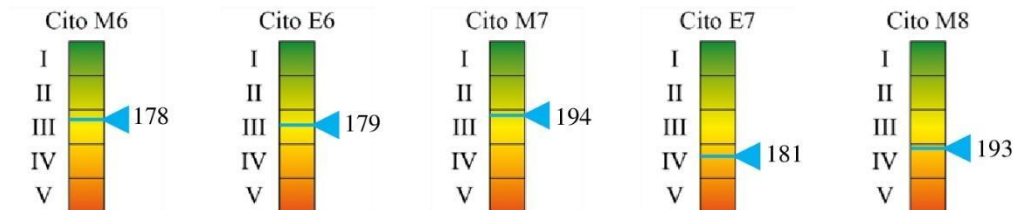
Motivatie



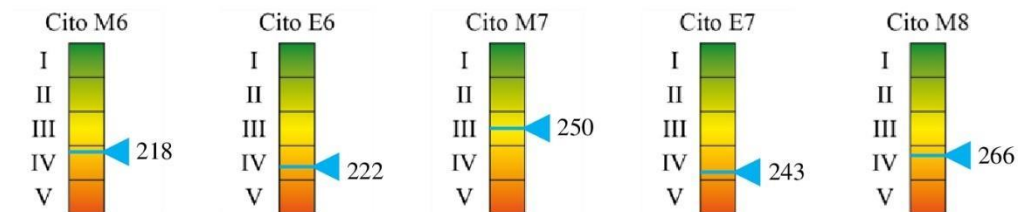
Erg gemotiveerd

Nauwelijks gemotiveerd

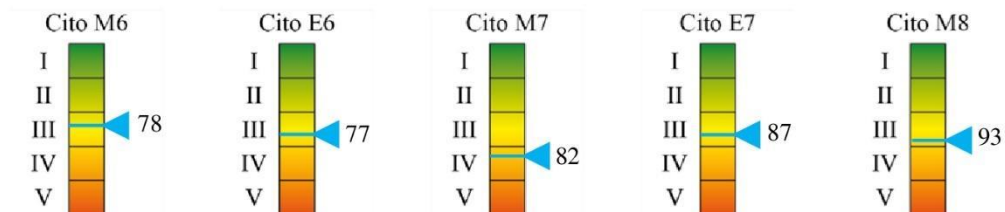
Begrijpend lezen



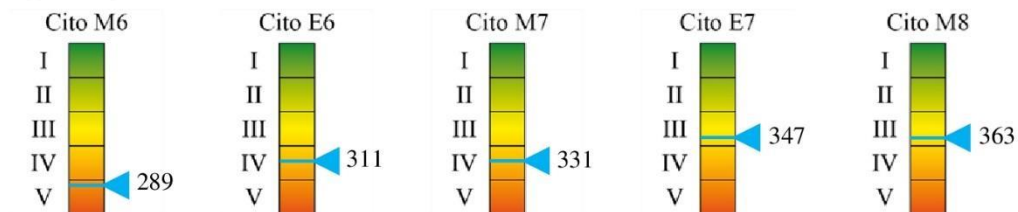
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



Schooladviesbeoordelingsformulier

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

Motivatie

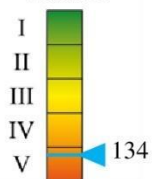


Erg gemotiveerd

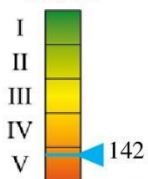
Nauwelijks gemotiveerd

Begrijpend lezen

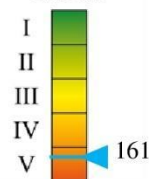
Cito M6



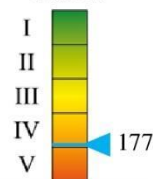
Cito E6



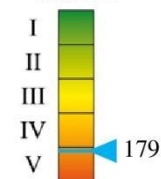
Cito M7



Cito E7

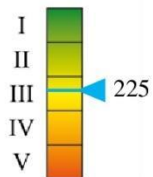


Cito M8

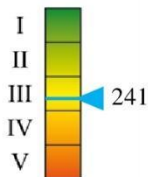


Rekenen

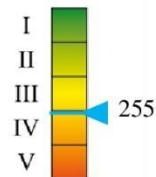
Cito M6



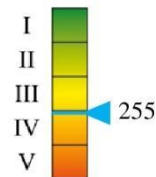
Cito E6



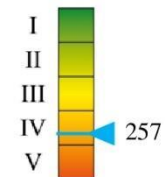
Cito M7



Cito E7

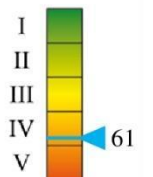


Cito M8

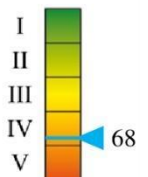


Technisch lezen - DMT

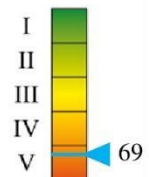
Cito M6



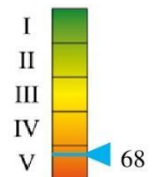
Cito E6



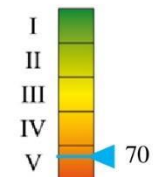
Cito M7



Cito E7

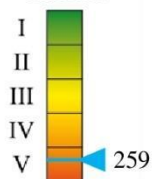


Cito M8

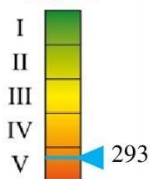


Spelling

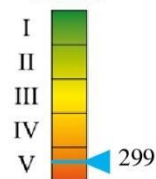
Cito M6



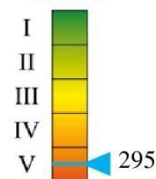
Cito E6



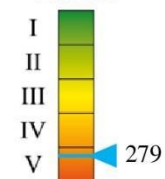
Cito M7



Cito E7



Cito M8



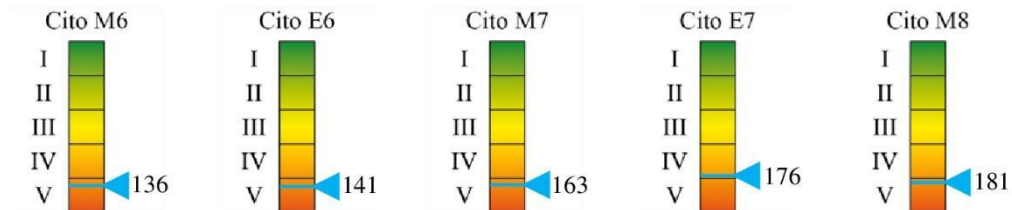
Schooladviesbeoordelingsformulier

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

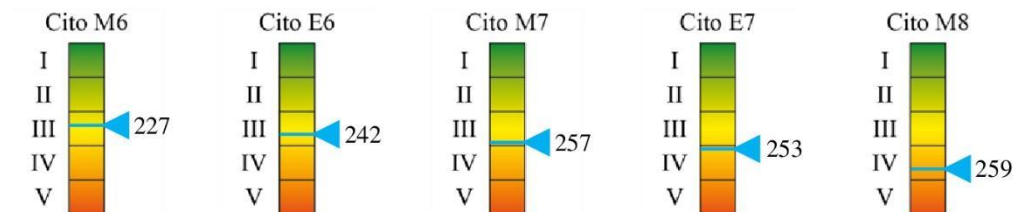
Motivatie



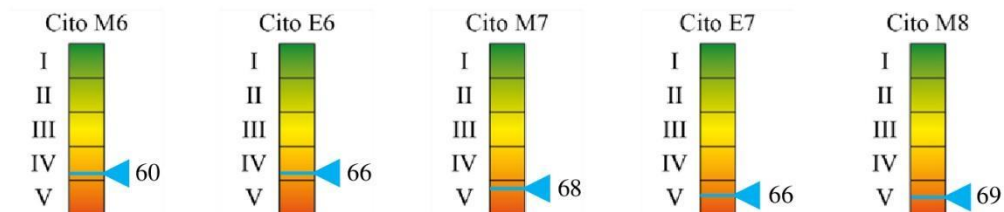
Begrijpend lezen



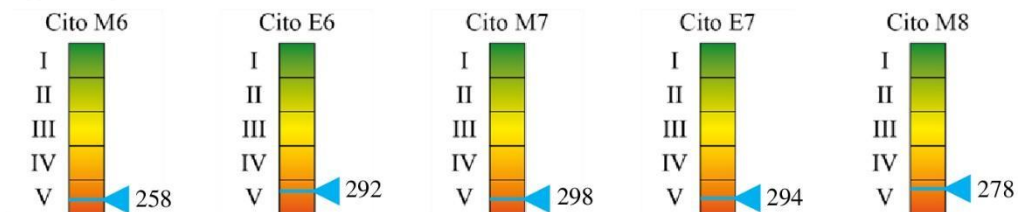
Rekenen



Technisch lezen - DMT



Spelling



Bijlage 3

Items 'competentie'

1. Ik heb er vertrouwen in dat ik leerlingen een passend advies kan geven
2. Ik ben vaak overtuigd van het schooladvies dat ik geef
3. Ik heb het gevoel dat ik atypische leerling met succes een schooladvies kan geven
4. Ik voel me onzeker over mijn beoordelingsvaardigheid
5. Ik ervaar vaak twijfels bij het geven van schooladviezen
- ~~6. Ik voel me bekwaam in het geven van schooladviezen~~
- ~~7. Ik heb ernstige twijfels of ik leerlingen een passend advies kan geven~~
- ~~8. Ik voel me niet in staat om atypische leerlingen te voorzien van een passend schooladvies~~

De Theory of Intelligence Scale – vertaald naar het Nederlands

1. Je hebt een bepaalde hoeveelheid intelligentie en je kunt er niet echt veel aan veranderen;
2. Je intelligentie is een gegeven waaraan je niet veel kunt veranderen;
3. Je kunt nieuwe dingen leren, maar je basisintelligentie kun je niet echt veranderen.

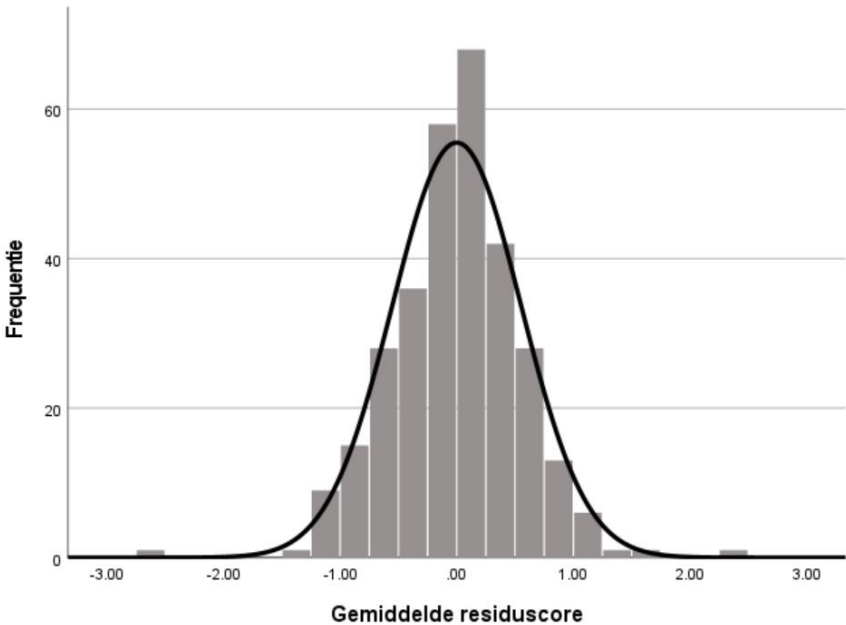
Items Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES)

1. Hoe goed kunt u: in de klas controle houden over storend gedrag
2. Hoe goed kunt u: in uw vak ongeïnteresseerde leerlingen toch motiveren?
3. Hoe goed kunt u: uw leerlingen overtuigen dat ze in staat zijn goed te presteren op school?
4. Hoe goed kunt u: uw leerlingen helpen de waarde van leren in te zien?
5. Hoe goed kunt u: vragen of opdrachten ontwikkelen voor uw leerlingen?
6. Hoe goed kunt u: uw leerlingen de klas-gedragsregels laten volgen?

7. Hoe goed kunt u: een leerling die storend gedrag vertoont corrigeren?
8. Hoe goed kunt u: een goed werkbaar situatie tot stand brengen met verschillende groepen leerlingen?
9. Hoe goed kunt u: verschillende beoordelingsstrategieën toepassen?
10. Hoe goed kunt u: een alternatieve uitleg of voorbeeld geven aan leerlingen die de lesstof niet snappen?
11. Hoe goed kunt u ouders helpen bij het stimuleren van hun kind op school?
12. Hoe goed kunt u: van onderwijsstrategie veranderen in de klas?

Bijlage 4

Verdeling van de Gemiddelde Residuscores



Spreidingsdiagrammen

